



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



№ 4(17)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2018



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XVII международной
научно-практической конференции*

№ 4(17)
Апрель 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. – № 4(17). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 94 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2018

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	6
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	6
РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРВЫХ ВОЕННЫХ ШКОЛАХ Кузьмич Ирина Александровна	6
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX-XXI ВЕКЕ Четвертков Алексей Николаевич	11
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	17
ПРИМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ Антонов Павел Владимирович	17
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ (5-6 КЛАССЫ) (ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ) Гимазова Татьяна Ринатовна	23
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Пермякова Мария Зотеевна	27
ФОРМИРОВАНИЕ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НЕТРАДИЦИОННЫМИ ТЕХНИКАМИ РИСОВАНИЯ Рустомова Наталья Юрьевна Петрова Галина Павловна Фесенко Тамара Николаевна	33
РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ Якутина Екатерина Юрьевна	37

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФОРМА ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Ячина Надежда Петровна Дзозь Фаина Сергеевна	42
1.3. Теория и методика профессионального образования	46
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ Бикбаев Вадим Мансурович	46
ШКОЛА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ Курьянович Наталия Анатольевна	50
ПРОБЛЕМА САМООБСЛЕДОВАНИЯ ВУЗА В КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ И СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Майер Наталья Сергеевна	56
1.4. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	63
ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНАЖЁРОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ Посохова Татьяна Ивановна	63
ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ Фонарев Дмитрий Владимирович	67
Раздел 2. Психология	72
2.1. Коррекционная психология	72
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Аветисян Нонна Кареновна	72

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОВ АРТТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	76
Ковалан Елена Михайловна	
ЭМОЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
Манапова Елена Ивановна Драч Карина Сергеевна	

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРВЫХ ВОЕННЫХ ШКОЛАХ

Кузьмич Ирина Александровна

*преподаватель кафедры № 16 (иностранных языков), аспирант,
Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации
им. маршала Советского Союза А.М. Василевского,
РФ, г. Смоленск,*

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FIRST MILITARY SCHOOLS

Irina Kuzmich

*teacher of the Chair of Foreign languages, graduate student,
Russian Federation Armed Forces Army Air Defense Military Academy
named after Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky,
Russia, Smolensk*

Аннотация. В статье с использованием материалов исторических очерков характеризуется место и роль преподавания иностранного языка в подготовке военных кадров в первых военных школах. Рассматривается организация процесса обучения иностранным языкам в данный период, анализируются его положительные и отрицательные аспекты.

Abstract. Using different historical essays, the article characterizes the place and role of foreign language teaching in the military staff training in first Russian military schools. The article presents the organization of the process of teaching foreign languages during this period and analyses its positive and negative traits.

Ключевые слова: первые военные школы; военное образование; подготовка офицеров; артиллерия; флот; армия; иностранные учителя; Петр I; иностранные языки; дворянство; Татищев.

Keywords: first military schools; military education; training of the officers; artillery; navy; arm; foreign teachers; Peter the Great; foreign languages; nobility; Tatischev.

Одним из важнейших преобразований Петровской эпохи было устройство регулярных вооруженных сил по примеру европейских. Привлекая в ходе реформ на службу иностранных специалистов и отправляя на обучение за границу многих русских, царь понимал острую необходимость подготовки профессионалов в различных отраслях военного дела на Родине.

Особую роль в подготовке таких военных специалистов играло лингвистическое образование, так как проводимые реформы выявили возросшую потребность государства в людях, свободно владеющих иностранными языками, прежде всего для нужд сухопутных войск и морского флота. Именно поэтому одновременно с возникновением и развитием военной школы развивалось общее образование, в частности обучение иностранным языкам, чтобы со временем занять свое достойное место в профессиональной подготовке российских военных кадров. Важность владения несколькими иностранными языками для офицеров была вызвана необходимостью изучать научную и профессионально значимую техническую литературу по инженерному, навигационному, артиллерийскому и другим видам военного искусства. Например, Посольский, Пушкарский и другие приказы имели большие библиотеки на русском и иностранных языках, в том числе по артиллерийскому, морскому и военно-инженерному делу. Военно-научная литература на русском языке начала появляться только в 1719 году [5, с. 107].

Так, например, генерал О.Я. Отрощенко в своих воспоминаниях писал: «Знание иностранных языков для военных было особенно важным, так как в XVIII столетии сочинений по военному делу на русском языке просто не существовало; офицер, вознамерившийся заняться самообразованием, прежде всего должен был освоить немецкий и французский языки» [7, с. 33].

В.Н. Татищев, один из самых близких сторонников царя-преобразователя, выдающийся деятель просвещения, много писавший о проблемах, касающихся науки и образования, в своем трактате «О пользе наук и училищ» подчеркнул значение изучения иностранных языков в образовательном процессе того периода. Он относил данную дисциплину к «полезным наукам», указывая на то, что изучение «иностраных языков» необходимо, «дабы мы других не токмо с нами подданством внутрь России, но и пограничных или имеющих с нами торги и войны народов разуместь и им наше мнение объявить могли» [1, с. 78].

Очевидно, что расширение связей нашего государства с западно-европейскими странами значительно стимулировало «обмен» специалистов, в том числе и в военной сфере. Во вновь созданных военных учебных заведениях в основном преподавали иностранные педагоги и военные. Так, например, огромный вклад в обучение и подготовку офицерских кадров того времени внес упомянутый нами ранее англичанин Генри Фарварсон. Он принимал непосредственное участие в редактировании ученых пособий и изданий для навигацкой школы, произвел отбор книг по морскому делу, подлежащих переводу на русский язык, а также сам активно участвовал в выполнении и исправлении переводов, количество которых к концу его жизни достигло 38 [6, с. 7].

Немаловажным было то, что русские молодые люди, проходя обучение корабельному, архитектурному и военному делу за границей, приобщались к иной культуре естественным образом, проникались желанием привнести европейские военные традиции в Россию, вследствие чего на данном этапе происходит динамичное развитие специального военного образования, ядром которого становятся иностранные языки.

Основным в обучении был коммуникативный подход (его ведущей характеристикой явилось «живое» взаимодействие педагогов-иностранцев с обучающимися).

В системе обучения иностранным языкам в первых военных школах в начале XVIII века можно выделить группу основных методов и приемов, характерных для того времени. Представим их в порядке возрастания эффективности их применения:

1. Механическое заучивание отдельных слов и текстов.
2. Устное общение с учителем и соучениками в пределах ограниченной (практически ориентированной) тематики.
3. Чтение неадаптированных профессионально значимых текстов (ранее уже упоминалось о том, что учебные пособия по основополагающим военным дисциплинам также имели иностранное происхождение).

4. Переводы текстов с русского языка на иностранный и с иностранного на русский.

5. Регулярное общение на иностранном языке с соотечественниками и носителями языка (общение также в основном носило профессионально направленный практический характер).

6. Полное погружение в культурно-языковую среду (обучение молодых военных специалистов за границей).

Следует согласиться с известным русским мыслителем, писателем, просветителем и педагогом Андреем Тимофеевичем Болотовым, который, описывая процесс обучения иностранным языкам в своих мемуарах «Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные им самим для своих потомков», отметил, что какова бы ни была эффективность различных методов и приемов обучения иностранным языкам, «отвычка и долговременное неупражнение» могут привести к тому, что выученные языки будут совершенно забыты [2, с. 230]. Именно поэтому особое место отводилось самостоятельной работе с применением известных и доступных методов, таких как чтение, переводы и общение с преподавателями на иностранном языке.

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо отметить следующие характерные черты военного образования в России начала XVIII века:

1. Первые военные образовательные учреждения создавались для того, чтобы давать специальную подготовку – «готовить к офицерству», именно поэтому теоретические знания обязательно подкреплялись практическими навыками, приобретенными во время службы в войсках; обучение как иностранному языку, так и другим дисциплинам велось в интересах флота, артиллерии и инженерных войск и имело исключительно практическую направленность.

2. Организация, концепция и содержание обучения в школах значительно уступали западноевропейскому уровню, а качество подготовки специалистов в них не соответствовало развитию военного искусства и вооружения того времени. Так, из-за малограмотности обучаемых, домашнее воспитание которых до поступления в школу ограничивалось чтением букваря и Псалтыри, в военных школах мальчиков приходилось обучать основам чтения, письма, счета, то есть давать не столько специальное (военное) образование, сколько углублять и исправлять базовые знания начального (общего) образования.

3. Ограниченность срока обучения (2-4 года) не позволяла первым военным школам дать молодым дворянам полного разностороннего общего образования и на должном уровне подготовить их к воинской службе на офицерских должностях [4, с. 57].

4. Из-за не до конца сформированной системы управления молодых военных школ и недостаточно отлаженной работы их организационно-штатных структур класс каждого учителя составлял как бы отдельную, независимую от других школу. Преподаватели слабо взаимодействовали как друг с другом, так и с вышестоящим начальством, что, несомненно, оказывало негативное влияние не только на процесс обучения в целом, но и непосредственно на обучение иностранным языкам, так как нарушались межпредметные связи, составлявшие основу ориентированного на практику обучения того времени [3, с. 19].

5. Несмотря на возрастающий интерес к иностранным языкам и некоторые успехи в обучении, массовое преподавание языков в первых военных школах было на очень низком уровне. Объяснялось это прежде всего низким уровнем квалификации преподавателей (в основном иностранцев), которых приглашали без достаточной проверки их педагогических навыков и, как следствие, отсутствия обособленных профессиональных методов преподавания дисциплины.

6. При достаточно динамичном развитии военного образования в целом в системе иноязычной подготовки военных кадров по-прежнему доминировал схоластический метод обучения, заключавшийся в заучивании наизусть иностранных текстов, определений, выражений, слов и т. д.

7. К положительным моментам следует отнести прежде всего ценность профессионального взаимообмена и обогащения: обучение молодых специалистов за границей, приглашение военных, ученых и учителей в страну для ведения научной и педагогической деятельности, перевод учебных пособий иностранных авторов и т. д. Постепенно владение иностранными языками становилось основным признаком принадлежности к образованному, культурному слою – дворянству и аристократии. Самые прогрессивные люди страны, ориентируясь на все новое и передовое в военном и научном опыте западных государств, тем не менее отстаивали идею самобытности и своеобразия русской военной школы.

Несмотря на то что первые военные школы действительно не давали всем родам войск достаточного количества квалифицированных офицеров, следует признать бесспорным тот факт, что в период правления Петра I был заложен фундамент научного образования русских офицеров, неотъемлемой частью которого являлась лингвистическая подготовка.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – С. 12-13.

2. Болотов А.Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные им самим для своих потомков: В 3-х т. – М.: ТЕРРА, 1993. – Т. 1. – 576 с.
3. Веселаго Ф.Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет. – Санкт-Петербург: Тип. Мор. кад. корпуса, 1852. – 144 с.
4. Керсновский А.А. История русской армии: В 4-х т. – М.: Голос, 1992. Т. 1. – С. 14-16
5. Комарова А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Н. Новгород, 2003. – 180 с.
6. Лалаев М.А. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их Управлению. От основания в России военных школ до исхода первого двадцатилетия благополучного царствования Государя Императора Александра Николаевича, 1700-1880. – СПб.: Типография М. Стасюлевича, 1880 г. – С. 5-7.
7. Отрощенко Я.О. Записки генерала Отрощенко (1800-1830 гг.). – М.: ООО «Братина», 2006. – С. 5-7.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX-XXI ВЕКЕ

Четвертков Алексей Николаевич

*канд. пед. наук, доцент кафедры народной художественной культуры,
Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт
им. С.В. Рахманинова,
РФ, г. Тамбов*

SOCIO-CULTURAL DYNAMICS OF PEDAGOGICAL PARADIGM OF RUSSIAN EDUCATION IN THE XX-XXI CENTURY

Alexey Chetvertkov

*candidate of Science, associate Professor,
Tambov state musical pedagogical Institute. Rachmaninov,
Russia, Tambov*

Аннотация. В статье идет речь о развитии педагогических парадигм в последние 120 лет. Автор рассматривает педагогику как социокультурную динамическую систему. Именно с этой позиции формулируется этапность развития, указываются особенности развития, выявляется наиболее перспективная методологическая основа для изучения истории педагогики и проектирования педагогических теорий XXI века.

Abstract. The article deals with the development of pedagogical paradigms in the last 120 years. The author considers pedagogy as a socio-cultural dynamic system. It is from this position that the stage of development is formulated, the features of development are specified, the most promising methodological basis for studying the history of pedagogy and designing pedagogical theories of the XXI century is revealed.

Ключевые слова: педагогика; социокультурная система; социокультурная динамика; педагогическое парадигма; образование.

Keywords: pedagogics; sociocultural system; sociocultural dynamics; pedagogical paradigm; education.

Понятием «парадигма» сегодня определяют «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [3, с. 11]. Речь идет о некоей господствующей системе идей, научных представлений, которая дает исследователям определенное видение мира и позволяет решать теоретические и практические задачи, служит эталоном научного мышления. Данное понятие вполне обоснованно нашло свое место в теории и истории педагогики. Однако не менее важным является понимание того, что педагогика, являясь системным образованием, ко всему прочему еще и динамично в опоре на происходящее в социуме в целом и его составляющих.

Конечно, изучение социокультурной динамики педагогических концепций российского образования в первую очередь опирается на изменения в политике, экономике, идеологии. Однако в исторической науке принят определенный субъективизм, так как в зависимости от господствующей идеологии некоторые этапы оценивались либо как незначительные, либо их важность чрезмерно завышалась. На наш взгляд, наиболее объективным представляется система взглядов, разработанная учеными-исследователями теории, методики и организации социально-культурной деятельности - Киселевой Т.Г., Красильникову Ю.Д., Никитиной Г.Я. [2; 4]. Представляя собой опосредующий элемент между собственно реализуемой педагогикой школ, вузов и т. п. и социумом, социально-культурная деятельность (меняя формы, названия, методы

работы) является достаточно точным индикатором проецирования изменения в больших социокультурных системах (коим является социум) на педагогику.

Вышеназванными авторами в рамках изучения развития теории и практики социально-культурной деятельности в XX столетии выделялись следующие этапы:

1. Дореволюционное развитие педагогической системы, связанное с развитием теории и практики внешкольного образования, клубных и различных просветительских движений. По сути, данный этап – это время либерального реформирования педагогической концепции в соответствии с духом времени, возникающими запросами появившихся классов и страт. И для данного этапа характерна важная особенность динамических социокультурных систем: эволюция данных систем происходит в процессе хаотичного взаимодействия элементов системы между собой и внешними воздействиями среды.

2. 1917-1941 гг. - время преобразования в политико-просветительную работу. Одним из интереснейших этапов для исследователей истории педагогики. Это связано с тем, что лидеры «глобального» социума осознали важность влияния грамотной педагогической парадигмы в период реформирования советского общества. В результате целенаправленного изменения и конструирования педагогической парадигмы происходит значительное изменение как в контенте образования различных уровней, так и в формах, методах и т. п.

3. 1941-1945 гг. – постепенное преобразование политико-просветительной работы в культурно-просветительную под влиянием актуальных военных реалий. Исследователи выделили данный этап в отдельный, хотя по сути он только обострил конструктивные особенности динамики педагогической системы, делая больший акцент в педагогической парадигме на подготовке идеального «советского» гражданина.

4. 1945-1955 гг. – социально-культурная работа в данный период была преобразована в идейно-политическое воспитание (практика послевоенного времени – высокий уровень патриотизма, лозунг восстановления страны и преобладание общественного над частным).

5. 1955-1985 гг. – период теории и практики культурно-просветительной и культурно-досуговой деятельности, обогащение и развитие системы в целом в связи с изменением государственной идеологии.

6. Этап «постсоветский» - связанный с возникновением и развитием новой теории социально-культурной деятельности, связанных с

этим методик и технологий, изменением теоретических воззрений на предмет, цели и задачи теории социально-культурной деятельности. На наш взгляд, данный этап уже сейчас можно смело разделять на два самостоятельных этапа. Этап 90х-начала 200-х годов – это период развития относительно свободной социокультурной системы педагогики, в рамках которого происходила эволюция и экспансия различных элементов педагогики, влияние и взаимовлияние различных появившихся педагогических течений, теорий и школ (как элементов динамической социокультурной системы).

Данная классификация может являться основополагающей, несмотря на то, что ряд исследователей выделяет несколько отличающиеся этапы или подэтапы (Родин О.П., Савченко А.М.) [5; 6].

Однако с позиции информационной парадигмы социокультурной динамики, будет неоправданно ставить развитие педагогических парадигм только во взаимосвязи с изменениями в области политико-социального и экономического устройства страны. Хотя бы даже в силу того, что социокультурные системы могут влиять друг на друга лишь опосредованно, за счет реализации определенных связей. Педагогическая парадигма менялась также за счет изменения ресурсной базы и под влиянием изменения иерархии социокультурных ценностей социума, то есть в конечном счете благодаря изменению внешних условий система, адаптируясь, была вынуждена изменить свое поведение.

Данная позиция более полно, хоть и опосредованно, раскрыта Ярошенко Н.Н. [7]. Исследователь рассматривает развитие парадигм с позиции адаптации системы к новым условиям. Данная позиция близка и принятой нами за методологическую основу информационной концепции социокультурной динамики [1]. Согласно Ярошенко Н.Н., можно выделить следующие образцы педагогических парадигм:

- парадигма гражданской инициативы (конец XIX - первая треть XX века), вытекающая из специфики работы дореволюционных учреждений;
- парадигма социального воздействия (1930-1980-е годы) – реализация социального заказа государства на создание образовательного и культурно-досугового пространства, основная цель которого – формирование личности, ориентирующейся в своей деятельности на ценностно-нормативные установки существующей идеологии;
- парадигма социальной активности личности в социально-культурной сфере (с 1990 годов) – формирование либеральной, феноменологической направленности научных исследований создаваемых методик и технологий в соответствии с возникающими насущными потребностями [7].

В рамках данной парадигмы мы также хотели бы уточнить по крайней мере два подэтапа – этап сдержанного «анархического» эволюционного развития, характерного для 90х и начала 2000х годов, с постепенным переходом к этапу регулируемого развития актуальной парадигмы личностно-ориентированного образования (компетентностного, сквозного, неформального и т. п.).

Между тем, для актуальной нам сегодня педагогической парадигмы естественно свойственны, как достоинства, так и свои недостатки. Например, концепция подчинения образования федеральным государственным образовательным стандартам с одной стороны структурирует достаточно гармонично российскую систему образования, а с другой – является недостаточно проработанной и сильно суживающей возможные варианты развития актуальной педагогики как динамической социокультурной системы, так как недостаточно отвечает наиболее важным требованиям социокультурной динамики:

1. проявление экспансии – расширение возможных состояний, доступных системе (в том числе, в ведущихся видах деятельности);

2. увеличение точности поведения системы – проявляется в постоянной коррекции деятельности учреждений в ответ на требования социума (нормативно-правовое поле, экономические условия функционирования, смена социально-политической парадигмы и т. п.);

3. экономия ресурса – за счет минимализации расхода имеющихся ресурсов или обеспечения дополнительного притока ресурса извне.

Данный недостаток является одним из многочисленных – общих и частных. Однако в целом наиболее важным недостатком современного этапа является отсутствие единой глобальной миссии образовательной системы – данный элемент является одним из важнейших в социокультурной системе российского пространства на протяжении столетий. Декларируемые же в настоящее время цели образования в целом оказываются неубедительными и как результат не реализуемыми благодаря их игнорированию одним из важнейших элементов любой педагогической системы – обучающимися и педагогами. В многонациональном и конфессиональном обществе педагогическая система как динамическая социокультурная должна характеризоваться многообразием видов на базе общекультурных, художественных, познавательных, политических, социальных, бытовых, семейных, профессиональных и прочих интересов, ориентаций, взглядов различных социальных слоев, классов и страт. При этом, повторимся, скрепленной понятной и доступной для социума миссией.

Список литературы:

1. Голицын Г.А., Петров В.М. Социальная и культурная динамика: долговременные тенденции (информационный подход). – М.: КомКнига, 2005. – 272 с.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГУК, 1995.
3. Кун Т. Структура научных революций. - М, 1977.
4. Никитина Г.Я. История культурно-досуговой деятельности. – М., 1998.
5. Родин О.П. Становление теории и практики внешкольного образования в период Февральской буржуазно-демократической революции в России. Дисс. канд. пед. наук. по спец-сти 13.00.05 - Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. – Тамбов, 2004.
6. Савченко А.М. История культурно-просветительной работы в СССР. – М., 1973.
7. Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук по спец-сти 13.00.05 - Теория, методика и организация социально-культурной деятельности - Москва, 2000.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Антонов Павел Владимирович
студент, ГБОУ ВО СГПИ,
РФ, г. Ставрополь

APPLICATION OF STRUCTURAL AND LOGICAL SCHEMES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGY

Pavel Antonov
student of history and philology faculty SSPI,
Russia, Stavropol

Аннотация. В образовательной деятельности учителя используют различные приемы и методы в изложении учебного материала, которые соответствуют современным тенденциям и стандартам в образовании, позволяющие вносить новые формы работы с учениками. Одна из таких форм работы является интерактивная технология, которая позволяет через средства визуализации активизировать процесс взаимодействия учеников. В этой статье элементом визуализации выступают структурно-логические схемы (СЛС), с помощью которых происходит интерактивное взаимодействие между учениками и учителем.

Abstract. In educational activities, teachers use a variety of techniques and methods in the presentation of educational material that meet modern trends and standards in education, allowing you to make new forms of work with students. One of these forms of work is interactive technology, which allows through visualization tools to intensify the process of interaction of students. In this article, the element of visualization are structural and logical schemes (SLS), which are interactive interaction between students and the teacher.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; интерактивность; интерактивная технология; мультимедийные средства; интерактивная доска; структурно-логические схемы; листы опорных сигналов; ментальные карты.

Keywords: information and communication technologies; interactivity; interactive technology; multimedia; interactive whiteboard; structural and logical schemes; sheets of reference signals; mental maps.

Представить современную образовательную деятельность можно при рассмотрении новых технологий обучения и соответствующих элементов учебного процесса. На данный момент ученик, помимо основных фундаментальных знаний, осваивает творческую работу, которая выражается в самостоятельности и характеризуется как продуктивная деятельность. В первую очередь, это связано с существующей образовательной тенденцией, которая характеризуется развитием самообразования. Оно выражается через самостоятельное изучение, то есть выполнение заданий по дисциплине, а также поиск решений в реализации поставленных учебных задач. Это позволяет обеспечить для них все необходимые условия в дальнейшей социальной адаптации. Создать для учеников комфортную образовательную среду, позволяют новые технологии в обучении, создающие необходимый уровень обмена информацией или взаимодействия.

Установить взаимодействие между участниками образовательной деятельности позволяет не просто монологический рассказ выступающего, а совместное обсуждение поставленных вопросов. Результаты обсуждения необходимо фиксировать на любых источниках (доска, бумага, тетрадь и т. д.), так как это позволяет подвести общий итог с учетом всех высказанных предложений. Такой формат работы, при котором происходит полное взаимодействие участников образовательной деятельности, позволяет закрепить и визуально представить материал, а также установить логическую связь между темами изучаемого курса.

Создать визуальное представление учебного материала позволяют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые определяют новое направление во всей сфере образования. Это связано с распространением глобальной информатизации общества через внедрение в повседневную жизнь, в школы, вузы, новейшей компьютерной техники и современного программного обеспечения, позволяющие создать на государственном и международном уровне такие программы, которые направлены на информатизацию образования.

Стоит отметить, что с применением ИКТ развивается интерактивность в обучении, где в основе образовательного процесса лежит полное взаимодействие учеников друг с другом и с учителем, благодаря интерактивной визуализации учебного материала.

Само понятие «интерактивность» происходит от английского (inter – «между», act — «действие»). Оно встречается в научных и методических статьях, где данное понятие объясняется, как процесс обучения через общение, сотрудничество и кооперацию равноправных участников [3].

В справочной литературе интерактивность рассматривается, как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком), как выработка тактики и стратегии организации совместной деятельности [4].

С точки зрения, технической стороны, интерактивность позволяет грамотно использовать ИКТ, где пользователи могут менять содержание электронного материала во время обсуждения. Они дают возможность вносить корректировки, совершать пометки и обращать внимание на детали, что приводит к полноценному обсуждению поставленной проблемы. Такая работа носит продуктивный характер в получении знаний, ведь здесь применяется творческий подход в донесении информации, который отражается в изображении элементов посредством рисования.

При работе с учебником невозможно изменить предложенный материал и сделать его индивидуальным. Данная работа носит репродуктивный характер, где ученик не может раскрыть свой творческий и учебный потенциал. Поэтому ИКТ позволяют реализовать свою творческую работу, например, демонстрация презентации или представления своего проекта, где есть место индивидуальным схемам и изображениям. Использование ИКТ в процессе обсуждения или выступления позволяют установить взаимодействие между участниками и создать необходимую интерактивность.

Интерактивность в учебном процессе позволяет выработать новые стратегии и направления в методике преподавания учебных дисциплин, и через них сформировать интерактивную технологию. Она является непременным условием в функционировании обновленной модели обучения, где происходит активное вовлечение каждого из учеников в образовательные, исследовательские и творческие процессы.

На сегодняшний день перед учителем поставлены новые задачи, где процесс обучения должен быть динамичным, современным и интересным для учеников. Эти задачи могут быть отражены в интерактивной технологии, позволяющие использовать на уроках мультимедийные средства (интерактивные доски, телеконференции, электронные книги, мультимедиа и т. д.).

В образовательных учреждениях одним из наиболее наглядных и эффективных инструментов интерактивного взаимодействия являются

электронные интерактивные доски. Их главная функция заключается в создании визуализации и активной работе со всеми видами графических, текстовых и других материалов.

Для работы с интерактивными досками (ИД) используется специальное программное обеспечение, которое позволяет учителю в онлайн-режиме вносить корректировки и отмечать элементы поверх выведенного на экран изображения. Также, использование такой доски, видоизменяет различные графические объекты, приводит их в движение. Все это, дает возможность акцентировать внимание учеников на важных деталях. Применение интерактивного оборудования на уроке вносит разнообразие в изложении материала, через красочные графические презентации с изображением схем, графиков, текстовых данных различного формата, а также показ мультимедийных материалов – аудио и видео. Если задействовано такое оборудование, это мотивирует и вызывает неослабевающий интерес к каждому уроку [2, с. 52].

Данные преимущества в использовании интерактивной доски позволяют внедрить новые формы работы и наглядно продемонстрировать учебный материал. Такая наглядность необходима в создании структурно-логических схем (СЛС) являющихся основой в представлении учебного понятия по любой дисциплине.

Схемы рассматривают структурные особенности изучаемого понятия, выделяют его взаимосвязанные элементы, с помощью которых у учеников формируются необходимые логические связи, а также навыки анализа, синтеза и обобщения материала.

СЛС являются логическим продолжением листов опорных сигналов или конспектов (ЛОС или ЛОК), где опорные сигналы — своеобразные знаки-символы, несущие в себе особую информацию. Эти сигналы, используемые в образовательном процессе, заложены методистом В.Ф. Шаталовым. Данные сигналы позволяют работать с памятью ученика и с такой ее функцией как способность к ассоциациям. У каждого из нас, совершенно точно, случалось, что какой-то предмет, запах, звук, надпись или что-то еще пробуждали в памяти бурю воспоминаний, причем никаких усилий для этого не прилагалось. Это и есть ассоциативность мышления. Опорные сигналы способны пробудить в памяти ученика именно то, что требуется.

Применение схем, где используются определенные символы, несущие в себе логически построенную структуру является эффективным инструментом обучения, особенно, когда в их создании используются интерактивные технологии.

Структурно-логические схемы (СЛС) обеспечивают в образовательном процессе логически последовательное раскрытие темы и при

изложении нового материала учителем, и при подготовке учеников к урокам. Преимуществами СЛС:

1. создают в воображении учащегося целостную картину изучаемого материала;

2. обеспечивают концентрацию внимания за счёт структурированности смысловых отрезков;

3. представляют информации в удобном для восприятия виде, логика подачи информации не оставляет места для двусмысленной интерпретации.

4. способствует формированию культуры научного познания, в основе которого - умение устанавливать причинно-следственные связи [5, с. 2-3].

СЛС рассматривают сложные понятия, включающие в себя совокупность других определений, отражающих сущность и значимость изучаемой темы. Выделение структуры позволяет закрепить учебный материал, тем самым логически правильно перейти на новый этап освоения дисциплины.

Помимо этих преимуществ, СЛС позволяют систематизировать и структурировать большой объем информации за ограниченное время. С учетом особенностей в работе с СЛС создаются новые методики работы с учениками на уроках. Одной из современных методик структурирования информации является использование ментальных карт, где в основе лежат СЛС. Автором методики «карты ума» (работа с ментальными картами), способствующей развитию творческого мышления является психолог Тони Бьюзен. Эта методика определила роль использования образов в различных видах деятельности. Развитие работы с ментальными картами началось с издания его книги «Работай головой» (1974). После чего, он написал ещё 82 бестселлера на эту тему, используя термин Mind Map — ментальные карты, интеллект-карты, карты памяти, и т. п.

В своих трудах он отметил, что большинство информации подаётся в виде цифр и букв, что очень удобно для восприятия нашим левым полушарием. По схеме линейной подачи информации построены программы Microsoft Word, Outlook, Excel и другие. С ними мы чаще всего сталкиваемся в процессе работы или учебы. Ментальные карты в качестве подачи информации карты воссоздают процесс ассоциативного мышления, поэтому их смело можно было бы назвать картами ассоциаций.

Ментальные карты (Mind Mapping) систематизируют знания посредством СЛС. Данные карты можно реализовать с помощью интерактивной программы – MindMeister. Это онлайн-инструмент для майндмэппинга, выступающая как техника графического представления

информации, которое изображается в виде древовидной диаграммы. Ментальные карты воспринимаются лучше, чем списки, графики, таблицы и тексты, в силу того, что лучше соответствуют структуре человеческого мышления. Данная методика позволяет уйти от одномерного линейного мышления к многомерному. С одной стороны, ментальная карта это простая древовидная структура, применяемая в каталогах и дневниках. С другой стороны, карта ума отражает структуру мышления, присущую нашему мозгу. Инновация заключается в особом визуальном способе представления информации, в передаче ее не словами, а образами и цветом [1, с. 58-59].

СЛС, ЛОС и Mind Map — являются эффективными инструментами на уроке. Они могут показывать связь между понятиями, как в рамках целой темы, так и в рамках одного урока. Их лаконичность и структурность облегчает процесс запоминания новых знаний, стимулирует интерес к обучению и обеспечивает его высокие результаты. Эти способы представления информации яркий прообраз новых методик обучения.

Таким образом, применение новых интерактивных технологий в образовательной деятельности повышает наглядность, облегчает восприятие материала, что благоприятно влияет на мотивацию учеников и общую эффективность образовательного процесса. Новые формы работы с понятиями, отражающиеся в СЛС, ЛОС и ментальных картах, позволяет решать задачу формирования информационной компетентности учащихся и словесно-логического мышления.

Список литературы:

1. Балан И.В. Использование ментальных карт в обучении // Молодой ученый. 2015. № 11.1. С. 58-59.
2. Калитин С.В. Интерактивная доска. Практика эффективного применения в школах, колледжах и вузах. - М.: Солон-Пресс, 2013. 192 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая российская энциклопедия. 2003. 528 с.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеразвивающих учреждений / Авт.-сост. В.А. Межериков; Под ред. П.И. Пидкасистого. - Ростов н/Д, 1998.
5. Садкина В.И. Шаталов + Бьюзен = структурно-логические схемы. // Методические ориентиры. 2016. № 2. С. 2-3.
6. Симонова М.В. Использование ментальных карт в деле обеспечения качества знаний на разных этапах обучения / М.В. Симонова // Научные исследования в образовании. 2008. № 6. С.44-47.
7. Янченко М.С., Ермолаева В.В. Использование интерактивных досок // Молодой ученый. 2014. №5. С. 26-29.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ (5-6 КЛАССЫ) (ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Гимазова Татьяна Ринатовна

*магистрант,
Сургутский государственный педагогический университет (СурГПУ),
РФ, г. Сургут,*

Tatiana Gimazova

*undergraduate Surgut state pedagogical University (Surgpu),
Russia, Surgut,*

Аннотация. *Цель:* провести экспериментальное исследование эффективности проделанной работы по обучению выявления и анализа лингвокультурной составляющей фольклорного текста.

Ключевые слова: Лингвокультурологический анализ; фольклорные произведения; школьники 5-6 класс; умения; система анализа; сравнение результатов отношения к сказке.

Задачи:

1. Выявить отношение учеников к сказке и уровень ее восприятия в начале и по окончании эксперимента.
2. Определить уровень умения лингвокультурологического анализа фольклорного текста в начале и по окончании эксперимента у школьников.

Метод: Сопоставительно-функциональный метод

Результат: В результате *опытного обучения* был получен убедительный прирост количества школьников (5-6 классы), умеющих проводить лингвокультурологический анализ фольклорного текста.

На этапе массового изучения вопросов анализа фольклорного текста для решения первой задачи было проведено *анкетирование* и предложено школьникам ответить на 10 специально подобранных вопросов, выявляющих отношение к сказке и уровень ее восприятия в начале и по окончании эксперимента. Каждый вопрос содержал 3 ответа, один из которых должен был выбрать школьник. По окончании проведения анкетирования все анкеты были обработаны согласно предложенному ключу. Таким образом, была сравнительно быстро изучена проблема и решена первая задача: выявить отношение к сказке

и определить уровень ее восприятия в начале и по окончании эксперимента (Таблица 1).

Согласно ключу анкетирования в начале эксперимента *1 вариант* - высокий уровень отношения к сказкам, выбрали К-классы 5А - 39,5%, 6А класс и Э-классы 36% 5Б/ 6Б класс 39,5/36 %. Разница статистически не достоверна ($P \leq 0,05$). Эти учащиеся отличаются высоким уровнем познавательных мотивов, обладают стремлением знакомиться с новыми сказками. Такие ученики четко следуют всем указаниям учителя, очень переживают, если получают неудовлетворительные отметки или замечания по неправильному пониманию сказки.

2 вариант (средний): К-классы 5А-37, 6А-36,5%; Э-классы 5Б-35,5%, 6Б-39,5; разница статистически не достоверна ($P \leq 0,05$). Положительное отношение к сказке, которая интересна учащимся только во внеучебной деятельности. Познавательные интересы в области сказки у них развиты мало. Такой мотивацией обладает большинство учащихся среднего звена, успешно справляющихся с изучением сказки.

3 вариант (низкий): К-классы 5А-25% 6А-21%; Э-классы: 5Б-28,5%, 6Б-27,5% разница статистически не достоверна ($P \leq 0,05$) - низкая сказочная мотивация. Учащиеся знакомятся со сказкой без желания, иногда не выполняют задания, пропускают занятия. Такие учащиеся испытывают серьезные затруднения в изучении сказки, им трудно ориентироваться в ее изучении.

По окончании эксперимента мы наблюдаем следующую картину (Таблица 1)

Таблица 1.

Сравнение результатов отношения к сказке у учеников вначале и в конце эксперимента (Э-5А-6А – К-5Б-6Б классы) (n=80) (в %)

До эксперимента										После эксперимента									
К - класс 5А-6А			Э - класс 5Б-6Б			Разница		P		К - класс 5А-6А			Э - класс 5Б-6Б			Разница		P	
Варианты (%)			Варианты (%)							Варианты (%)			Варианты (%)						
В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
39	36	23	36	36	28	3	0	5	$P \geq 0,5$	38,5	37	24,5	52	71	7	13,5	34	51,5	$P \leq 0,05$

По окончании эксперимента отношение к сказке у учеников экспериментальных классов (5Б-6Б классы) достоверно повышается в отличие от контрольных классов. То есть, мы можем констатировать, что уровень мотивации отношения к сказке у школьников экспериментальных классов изменился. Высокий уровень мотивации к сказке у школьников повысился на 16%, средний уровень мотивации повысился на 35%, а низкий понизился на 21%.

Для решения 2-й задачи: определить уровень умения лингвокультурного анализа фольклорного текста в начале и по окончании эксперимента, мы использовали такой прием вида творческой текстовой деятельности учащихся как *изложение полного объема сказки «Каша из топора»*, в котором каждый ученик должен был проанализировать сказку вначале эксперимента и по окончании согласно изученному алгоритму анализа фольклорного текста. Учителем были проанализированы работы и оценены по пятибальной шкале с расчетом процента (%) успеваемости и процента (%) качества знаний (Таблица 2).

Таблица 2

Уровень умения школьниками анализировать фольклорный текст в начале и по окончании эксперимента (К- 5А-6А – Э- 5Б-6Б классы) (n = 80) (в %)

До эксперимента									После эксперимента								
К – класс 5А-6А				Э – класс 5Б-6Б				Р	К – класс 5А-6А				Э – класс 5Б-6Б				Р
Оценки									Оценки								
2	3	4	5	2	3	4	5		2	3	4	5	2	3	4	5	
23	16	1	0	22	16	1	1		16	21	3	0	2	14	16	8	
Х среднее = 2,5				2,5				Р ≥ 0,5	Х среднее = 2,6				3,8				Р ≤ 0,05
% успева = 42,5				52,5					% успева = 60%				75%				
% качества = 2,5				2,7					качества = 7,5%				60%				

На *констатирующем* (до эксперимента) этапе было установлено, что умения анализировать фольклорный текст в контрольной и экспериментальной группе в процессе школьного обучения практически не развиваются.

Результаты экспериментального изучения, его интерпретации и умения выполнять школьниками 5–6 классов средней школы лингвокультурологический анализ фольклорного текста оцениваются в основном как положительные. Это подтверждается всем ходом внеурочных бесед, положительными отзывами учителей, положительной эмоциональной реакцией учеников на сказки в процессе прохождения элективного курса и на сам процесс обучения. Зафиксированные в работе устные ответы учащихся показывают успехи в изучении и при анализе фольклорного текста, отмечают продвижение учеников в литературном развитии.

Статистическая обработка данных показала рост результатов, как в качественном, так и в количественном отношении.

Процент качества мы рассматриваем как сформированность высокого уровня лингвокультурологического анализа фольклорного теста учащихся. На основе полученных результатов в процессе формирования умения анализировать фольклорный текст учащимися 5–6 классов мы провели сводный анализ знания и умения выстроенный на основе % качества в конце эксперимента (Таблица 3). Мы выявили, сколько учеников, получивших хорошие и отличные оценки:

1. Определяют особенности системы лингвокультурологического анализа текста (на примере фольклорного);
2. Умеют самостоятельно провести концептуальный анализ и интерпретировать сказку (на примере «Каша из топора»)

Таблица 3.

**Уровень сформированности лингвокультурологического анализа фольклорного теста учащихся опытных классов
(К-класс 5А–6А n = 3; Э-класс 5Б–6Б n = 24)**

Знания и умения	Всего человек 27	
	К-класс 5А–6А n=3 7,5% качества	Э-класс 5Б- 6Б n=24 60% качества
1. Определяют особенности системы лингвокультурологического анализа текста (на примере фольклорного)	57	85
2. Умеют самостоятельно провести концептуальный анализ и интерпретировать сказку (на примере «Каша из топора»)	32	92

В результате *опытного обучения* был получен его убедительный прирост, что мы связываем с систематической работой учащихся со значением непонятных или малопонятных слов в процессе лингвокультурологического анализа фольклорного текста, у учащихся формируется обостренный интерес к значению отдельных сказочных слов, особенно нового, к его функции в данной сказке. Естественно, что умения анализировать фольклорный текст развиваются на базе систематической работы со словарями, что само по себе обладает мощным развивающим потенциалом, позволяет создать необходимую базу для развития понимания фольклорного текста, для более точной интерпретации сказки.

Понимание специфических особенностей фольклорного текста подготавливает учеников к восприятию сложного и яркого мира сказки, что способствует формированию у учеников интереса вообще как такого рода литературы.

Список литературы:

1. Гимазова Т.Р. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста (на примере национально-культурных знаков русских народных сказок) / Т.Р. Гимазова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. ст. по материалам XLIII Международной научно-практической конференции «Молодой исследователь: вызовы и перспективы». – М., Изд. «Интернаука», 2017.
2. Гимазова Т.Р. Система лингвокультурологического анализа текста, адаптированная для фольклорного типа произведений (5-6 класс) // Тенденция развития науки и образования. Научный журнал: сб.ст. по материалам XXXIV Международной научно-практической конференции. 31 января 2018г. Часть 2 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2018. – 64 с.
3. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. - М.: Педагогика, 1989. - 127с.
4. Тумина Л.Е. Лингвистическая экспедиция в страну Сказочного языка /Русский язык в школе. – 1994 г. - №4. - С. 50-58.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Пермякова Мария Зотеевна
аспирант, Пермский государственный
гуманитарный педагогический университет,
РФ, г. Пермь

ABOUT CRITICAL THINKING SKILL STIMULATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Maria Permyakova
graduate student,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Russia, Perm

Аннотация. Статья посвящена определению понятия «критическое мышление», проблеме формирования критического мышления в процессе обучения иностранному языку.

Abstract. The article is devoted to the definition of critical thinking skill, to the stimulation of critical thinking in foreign language teaching.

Ключевые слова: критическое мышление; формирование критического мышления у обучающихся; обучение иностранному языку.

Keywords: critical thinking skill; foreign language teaching; foreign language learning.

Социально-экономические, политические преобразования в России повлекли за собой существенные изменения не только в культурной, производственной сферах, но и в образовательной системе. В постоянно меняющихся условиях человеку необходимо подстраиваться, уметь быстро адаптироваться к новым условиям. Обществом востребована личность, способная к эффективной работе на уровне мировых стандартов, способная вести диалог, подвергать сомнению уже устоявшиеся суждения и выдвигать новые, способная решать поставленные задачи творческим путем, находить нестандартные пути решения проблемы. Главной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание свободной творческой личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире, обладающей определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает критическую ее направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление. Развитие критического мышления является неотъемлемой и необходимой частью профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста. Современными учеными отмечается недостаточно высокий уровень умений учеников, а также студентов в принятии самостоятельных решений, в приведении аргументов, отстаивании собственного мнения в дискуссии. В числе задач современной школы выдвигается также задача формирования способности к самообразованию и самовоспитанию. Интеллектуальное развитие человека, в некоторой степени, определяется не объемом накопленных знаний, а способностью человека отбирать необходимые знания путем критического анализа.

На сегодняшний день в педагогике хорошо изучены вопросы формирования творческого, проблемного, теоретического и практического мышления. Педагогика также имеет достаточное представление о развитии критического мышления, особенно тщательно этот вопрос прорабатывается зарубежными педагогами и психологами, такими как Р.У. Поль, М.Липман, Д.Халперн и др., но, как показывает практика, в учебном процессе уделяется недостаточное внимание развитию данного типа мышления.

Теоретический анализ современных исследований различных аспектов развития и формирования критического мышления на философском, социальном, психологическом и педагогическом уровнях указывает на актуальность проблемы и интерес ученых к данной теме. Обратимся к процессу развития понятия «критическое мышление» с целью формирования более четкого представления о данном термине. Понятие «критическое мышление» появилось во второй половине XX в., а исследования в рамках этого направления велись многими учеными еще задолго до появления самого термина. Философские труды создают основу для изучения вопроса развития мышления. В труде «Социальная философия» С.Э. Крапивенский определяет историю философии как историю человеческого мышления. Человеческое мышление, по его мнению, выдвигает философские проблемы, ставит их перед собой и работает над их разрешением. [6] Первое исторически известное обращение к категории «мышление» встречается в V в. до н. э. в философских воззрениях Элейской школы. Главным вопросом философии Парменида является соотношение мышления и бытия. Онтология Парменида оказала влияние на развитие критического мышления как важного инструмента поиска истины. [13] Большой вклад в философское развитие понимания мышления внесли софисты Горгий, Продик, Протагор. Разум становится в их философии личной силой и способностью человека. Быть мудрым у софистов значит уметь свободно мыслить, что совпадает с умением выражать мысли в свободной и грамотной речи. [9] Дальнейшее развитие понятия «критическое мышление» нашло свое продолжение в трудах Аристотеля, Платона, Сократа, И. Канта, где мышление рассматривается как особая форма познавательной активности, как историческое явление, которое предполагает преемственность от поколения к поколению, как возможность фиксации знаний средствами языка. Искусство задавать вопросы и находить на них правильные ответы является, по утверждению И.Канта, Сократа, одним из методов развития человеческих способностей. И. Кант писал в своих трудах о том, что умение ставить разумные вопросы есть важный и необходимый признак ума или проницательности [4]. Философские взгляды Сократа и Канта на проблему воспитания разума сохраняются в трудах других мыслителей, в частности, в работах Г.Г. Гадамера, М. Хайдеггера, К. Поппера, по мнению которых вопросно-ответные процедуры являются необходимой структурой интеллектуальной деятельности [16]. К. Поппер считал критическое мышление основной деятельностью. Живой организм, по его утверждению, действует как решатель проблем [12]. Американский психолог Д. Халперн в своем труде «Психология критического мышления» характеризует

критическое мышление как тип мышления, использующего когнитивные техники или стратегии с целью увеличения вероятности получения желаемого конечного результата. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Для критического мышления, по мнению Д. Халперн, характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений [17]. Американский педагог-новатор Джон Дьюи считает главной задачей системы образования научить человека мыслить [3]. Феномен развития критического мышления рассматривается в труде Скотта Плауса «Психология оценки и принятия решений» [10]. В труде автор отмечает, что восприятие по своей природе избирательно при включении мышления. Он связывает развитие критического мышления со способностью оценки и принятия решений, на которые влияют когнитивные и мотивационные факторы, одни из которых отвечают за мыслительный процесс, а другие — за чувства человека [14]. Ричард У. Поль связывает развитие критического мышления с интеллектуальными стандартами. По его мнению, обучающиеся для приобретения знаний должны научиться проектировать действия, развивать интеллектуальные стандарты, лежащие в основе рационального изучения [11]. М. Липман определяет критическое мышление как процесс самостоятельного и ответственного принятия решений на основании критериев и контекста с использованием самокоррекции. По мнению М. Липмана, учащиеся должны действовать как ученые, если целью является самостоятельное мышление [15].

На пути исследования критического мышления большой вклад внесли в определение этого сложного понятия и российские исследователи. М.В. Кларин рассматривает критическое мышление как рациональное, рефлексивное мышление, включающее как способности, так и предрасположенность [4]. В психолого-педагогических исследованиях критическое мышление как личностно и социально значимый феномен рассматривается отечественными исследователями О.К. Тихомировым, А.Н. Леонтьевым, И.А. Зимней, Ю.Ю. Дворецкой, В.В. Давыдовым, О.Н. Гауч. По их мнению, развитие критического мышления является приоритетной задачей в образовании. Вопросы формирования критического мышления нашли отражение в исследованиях отечественных ученых А.В. Бутенко, Е.В. Иванова, А.В. Коржуева, С.И. Заир-Бек, и др. Среди современных ученых – педагогов и философов можно назвать Е.А. Агафонову, И.А. Бердникову, Н.Ю. Абышеву, которые проявляют научный и педагогический интерес к развитию критического мышления.

В условиях глобализации одним из условий успешности критически мыслящего человека является знание как минимум одного иностранного языка. Формирование критического мышления обучающихся современной школы позволит будущим специалистам гибко адаптироваться в современном информационном пространстве, а умение понять и анализировать информацию на иностранном языке позволяет достичь этой цели. А.Н. Леонтьев писал, что мышление человека не существует вне языка, вне накопленных человечеством знаний. Он подчеркивал производный характер высших форм человеческого мышления от культуры и возможность его развития под влиянием социального опыта [8]. Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку исследовали такие ученые как Е.А. Агафонова, И.А. Бердникова, М.Л. Вайсбурд, Е.Б. Власова, Н.Д. Гальскова и др. Ведущие отечественные психологи и педагоги Л.В. Щерба и Л.С. Выготский отмечали особое влияние изучения иностранного языка на процесс развития личности и, как следствие, на формирование критического мышления [1]. Л.В. Щерба впервые затронул проблему развития личности средствами иностранного языка. При правильном построении учебного процесса иностранный язык, по мнению исследователя, может являться средством совершенствования мыслительных операций, т. е. развития критического мышления [2]. Отечественные методисты В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев, Е.И. Пассов характеризуют изучение иностранного языка как вклад в развитие таких мыслительных операций как сопоставление, анализ, синтез [7]. В концепции обучения иностранным языкам, разработанной отечественными методистами Н.Д. Гальсковой, А.Ю. Горчевым, З.И. Никитенко, Э.И. Соловцовой, основополагающим положением является всестороннее развитие личности учащегося средствами иностранного языка. Цель обучения иностранному языку Н.Д. Гальскова и ее коллеги видят в воспитании, развитии и образовании учащихся средствами данного учебного предмета [2].

Последние годы огромную популярность приобретает метод проблемного обучения. Учебный процесс направлен на организацию поиска и проведение исследования для решения проблемы. По итогам проведенных экспериментов стало очевидным, что в рамках проблемного обучения развивается не только творческое мышление, но и критическое на этапе приведения доказательств, опровержения и высказывания суждений, а также принятия решений. Развитию способности критически мыслить способствует интегрированное обучение. Для активации учебного процесса и усиления практической направленности большое значение имеет правильное использование межпредметных связей, что способствует, по нашему мнению, объединению знаний и умений из разных областей и получению новых знаний.

Исторический обзор развития понятия «критическое мышление» позволяет сделать вывод, что интерес к формированию данного типа мышления был и остается высоким. Философы, психологи и педагоги с давних времен определяют способность человека критически мыслить одним из ключевых качеств человека на пути к формированию успешной личности. Критическое мышление позволяет человеку определять приоритеты в жизни, перенимать ответственность за свои поступки, сделанный выбор, способствует формированию умения анализировать, сопоставлять, прогнозировать результаты деятельности. Несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость современных методик обучения, они недостаточно отражают аспекты проблемы. Считаем целесообразным изучить возможность формирования критического мышления в рамках учебного предмета «иностранный язык», развивающий аспект которого достаточно хорошо исследован и не может быть подвергнут сомнению.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1991. – № 4. – С. 12-14.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – С. 14-16.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – С. 12-14.
4. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского. – М.:, 2007. – С. 6-8.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – С. 20-22.
6. Крапивенский С.Э. Социальная философия. – Волгоград: Комитет по печати, 1995. – С. 4-5.
7. Кузовлев В.П., Коростелев В.С., Пассов Е.И. Иностраннный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 18-19.
8. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. для вузов по специальности «психология» – М.: Смысл, 2000. – С. 20-22.
9. Медведев А.Ф. Добро и зло в воззрениях софиста // Вестник Русского христианского гуманитарного института. – СПб., 2001. – Вып. 4. – С. 2-4.
10. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Пер. с англ. – М.: Информ.- изд. дом «Филинь», 1998. – С. 15-17.

11. Поль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Пер. с англ. – Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. P. 12-14.
12. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 2-5.
13. Рохмистров В.Г. Метод Парменида // Вестник Русского христианского гуманитарного института. – СПб., 2001. – Вып. 4. – С. 18-19.
14. Скурыгина С.К. Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления // Молодой ученый. – 2016. – № 7 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/27218/> (Дата обращения: 27.12.2017).
15. Терно С.А. Концепция критического мышления в зарубежной педагогике // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 8 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/26054> (Дата обращения: 27.12.2017).
16. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? – М.: Академический проект, 2007. – С. 22-23.
17. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НЕТРАДИЦИОННЫМИ ТЕХНИКАМИ РИСОВАНИЯ

Рустамова Наталья Юрьевна
воспитатель средней группы 03
МАДОУ «Детский сад № 47»
РФ, г. Стерлитамак

Петрова Галина Павловна
воспитатель подготовительной группы
МАДОУ "Детский сад № 47",
РФ, г. Стерлитамак

Фесенко Тамара Николаевна
воспитатель старшей логопедической группы
МАДОУ "Детский сад № 47",
РФ, г. Стерлитамак

«Чтобы открыть детям глаза на этот мир и поселить в их душах радость, нужна помощь воспитателей в детском саду, родителей дома и учителей в школе. Она тем более необходима, потому что все упущения в духовной жизни ребенка, и особенно в сфере эстетического воспитания, невозможно совместить ни в годы юности, ни тем более в зрелом возрасте.

Если любовь к природе и восторг перед ее красотой не приходят человеку в детстве, не привиты ему, то они, как правило, уже совсем не приходят потом, сколько не бейся, или эти эмоции, пробудившись наконец, носят поверхностный, умозрительный характер»

Смолянинов И. Ф.

Все мы, родители и педагоги, хотели бы видеть своих детей счастливыми, эмоционально благополучными, преуспевающими в делах, учебе, разносторонне развитыми, словом, личностями. Созидательное начало личности – умение поставить гуманные цели, найти способы их реализации и довести до совершенства замысел – присуще только творчески развитому человеку.

Если наличие изобразительных способностей благоприятно сказывается на детском творчестве, то, что же такое способность к изображению? Ее ребенок получает от рождения в форме задатков, но основную роль играет развитие этих задатков через игры, упражнения. Задача педагогов и родителей уделять много времени любованию природными явлениями и произведениями искусства, помогать овладевать способами изображения разнообразными предметами. Не все воспитанники в будущем станут живописцами, но они приобретут уникальную способность тоньше чувствовать, глубже понимать окружающий мир.

Художественно-эстетическое воспитание заключается не только в понимании прекрасного, но и в умении творить его своими руками. Чистый лист бумаги и краски побуждают воспитанников к активной творческой деятельности. Наша цель – поддерживать интерес к творчеству, и так как детям трудно воспроизвести на бумаге те или иные предметы из окружающей их действительности, или эмоциональное состояние какого-либо персонажа, мы используем для этого нетрадиционные техники рисования.

Чтобы ребенок был свободен в творчестве, ему необходимо предоставить разнообразные материалы. Изобразительная деятельность детей тесно связана не только с художественным воспитанием, но и с сенсорным (знакомство с предметами, их свойствами, качествами), трудовым (готовят и убирают свои рабочие места), умственным (владение мыслительными операциями, анализом, синтезом, сравнением,

обобщением), нравственным (наблюдательность, активность, чувство товарищества, взаимопомощь), эстетическим (умение видеть красоту окружающего мира).

В каждом цикле изобразительной деятельности предусмотрена совместная работа воспитанников, что положительно влияет на развитие общения, необходимость самостоятельно распределять между собой действия, обсуждать композицию, проявлять взаимопомощь для достижения хорошего результата.

Успешная работа возможна только там, где создана соответствующая развивающая среда. В нашей группе центр изодеятельности уже есть, мы его дополнили материалами для нетрадиционного рисования:

- Трафареты
- Штампы, печати
- Ватные палочки
- Клубки шерстяных ниток
- Кусочки ткани, различной по фактуре
- Зубные щетки
- Поролон
- Комочки бумаги и др.

Подобрана художественная литература (стихи, потешки), сборник физкультминуток и пальчиковых игр, предметные картинки, репродукции картин известных художников, иллюстрации из сказок.

Для отработки технологических навыков используются разнообразные направления нетрадиционной техники рисования с воспитанниками:

- Рисование ладошками и пальчиками
- Рисование штампами, печатками
- Кляксография
- Монотипия
- Отпечатки листьев
- Набрызг
- Граттаж
- Рисование манной крупой
- Ниткография и др.

Последовательность ознакомления и применения на практике различных приемов и техник зависит от сложности исполнения, особенностей материала.

Целостное и всестороннее развитие способностей и дарований воспитанников осуществляется на основе становления художественных навыков и умений, их творческой самореализации.

Рисование – интересный и полезный вид деятельности. Позволяет ощутить гармонию окружающего мира. Оно несет в себе элементы психотерапии: успокаивает, отвлекает, занимает. Использование нетрадиционных техник рисования на практике обеспечивает гармоничное и эмоциональное развитие детей дошкольного возраста, позволяет чувствовать себя раскованнее, смелее, развивает воображение. А еще нетрадиционное рисование – это своего рода экспериментирование на бумаге. Как с помощью разных предметов можно что-то нарисовать? И ведь получается, и это очень увлекает детей, радует, они все больше и больше хотят рисовать, использовать необычные предметы и восторгаться от полученных результатов. И эта главная цель нашей работы: дети получают огромное удовольствие, рисунок вызывает бурю эмоций, которыми они делятся.

В работе с воспитанниками для формирования эмоциональной отзывчивости мы проводили образовательную деятельность, разрабатывали конспекты мероприятий, разработали картотеку творческих игр.

В работе с педагогами готовили консультации, анкетирование, разработали картотеку нетрадиционных техник рисования.

При работе с родителями мы проводили анкетирование, консультации, приобщали родителей к совместному с детьми творчеству, проводили выставки творческих работ.

Чтобы сформировать у воспитанников чувство отзывчивости, нужно было создать необходимые условия, для этого на протяжении всего учебного года нами были созданы: различные картотеки, уголок изодеятельности с материалами для нетрадиционного рисования и многое другое, о чем было написано выше.

Таким образом, в процессе ознакомления с нетрадиционными техниками рисования у воспитанников сформировалась эмоциональная отзывчивость, умение откликаться на проявление прекрасного, замечать красоту окружающего мира и отражать все в своих работах.

Подводя итог проделанной работы, хочется не останавливаться на достигнутом, а стремиться прививать воспитанникам новые знания и умения.

Список литературы:

1. Дубровская Н.В. Яркие ладошки /Н.В. Дубровская. – СПб.: Детство – Пресс, 2006 г.
2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Н.С. Ежкова. – М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2010 г. – 49 с.
3. Казакова Р.Г. Нетрадиционные техники Планирование. Конспекты занятий / Р.Г. Казакова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2007 г.

4. Кудейко М.В. Необычные способы рисования для больших и маленьких фантазеров / М.В. Кудейко. – «Содействие», 2007 г. – 52 с.
5. Павлова О.В. Изобразительная деятельность и художественный труд. Средняя группа: комплексные занятия /О.В. Павлова. - Волгоград: Учитель, 2015. – 158 с.

РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Якутина Екатерина Юрьевна

*воспитатель д/с № 66, магистрант,
Тольяттинский государственный университет,
РФ, г. Тольятти*

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания ценностного отношения к природе в развитии ребенка. Когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий компоненты должны являться основой в воспитании ценностного отношения в развитии ребенка.

Ключевые слова: воспитание; ценности; ценностное отношение; природа; экологическое сознание.

Человек живет как природное и общественное существо благодаря различным связям и отношениям, которые устанавливаются между людьми и окружающей их средой. К природе человек относится с любовью, наполняющей его жизнь высшим и духовным смыслом. Педагоги ставят перед собой главные задачи: формирование у ребенка ценностного отношения к природе, экологического сознания, направленного на сближение человека и природы.

Ребенок должен научиться понимать жизненно важную ценность природы, осознавать свое место и роль в ней, беречь и охранять природу.

М.Г. Казанцева, Л.П. Разбегаева, Н.А. Щуркова в воспитании у детей ценностных отношений опираются на концептуальные подходы. В своих работах они определили, цели, принципы, содержание и методические условия, необходимые для развития у ребенка экологической культуры.

Для педагогики важно значение общенаучных определений, к которым относится и понятие «ценность». При взаимодействии субъекта с некоторыми внешними факторами, предметами и явлениями, в процессе переживания и осознания субъектом их значимости формируются ценности.

Система ценностей принимается обществом и регулирует поступки человека. Положительное отношение личности к данной системе определяется в педагогике как ценностные отношения. В развитии ребенка важной частью является эмоциональная сторона, поэтому главное, чтобы отношение личности было именно положительным.

В.П. Тугаринов отмечает: «Ценности – предметы, явления природы и их свойства, которые нужны (наблюдаемы, полезны, приятны и прочее) людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и пробуждения в качестве нормы, цели или идеала» [10, с. 138].

П. Менцер считает: «ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться с уважением, признанием, почтением» [10, с. 145].

По определению С.И. Маслоу, «ценность – положительное значение объектов материального и духовного мира с точки зрения удовлетворения материальных или духовных потребностей личности и общества. Внешние ценности выступают как свойства предмета или явления. Однако, они присущи ему не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений. По отношению к субъекту (человеку) ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям» [8, с. 81].

При изучении природы и взаимодействия с ней педагогу необходимо создать благоприятный положительный эмоциональный фон для развития у ребенка ценностного отношения к природе. Экологическую культуру необходимо воспитывать у детей с самого раннего возраста, так как они наиболее хорошо воспринимают получаемую информацию.

Взаимодействуя с природой, ребенок развивает эмоционально-ценностное отношение к окружающему его миру, может выделять себя из окружающей среды. В начале обучения педагог должен проанализировать отношения ребенка к природе. Например, на прогулке

педагог может увидеть, бережно ли ребенок относится к природе, как с ней взаимодействует? В процессе обучения, у педагога предоставляется возможность формирования экологических знаний, норм и правил взаимодействия ребенка с природой, воспитания сопереживания к ней, активности в решении некоторых экологических проблем.

Г. Риккерт ввел, а М. Вебер отмечают: «Системы ориентации ценности личности являются важным элементом ценностных отношений в обществе» [10, с. 156].

Психологический словарь дает следующее определение: «Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека, от незначимого, несущественного» [8, с. 90].

Взаимоотношение детей с природой не должно быть только теоретическим. Педагогу важно на практике познакомить детей с окружающим миром, научить пониманию и уважительному отношению к природе, воспитывать чувство ответственности к происходящему.

Воспитательным аспектом в формировании экологической культуры является развитие гуманного отношения к природе, способность воспринимать и чувствовать ее красоту, умение бережно относиться ко всем природным компонентам.

Дети часто склонны к повторению и подражанию, поэтому то, как сам педагог относится к окружающему его миру, является главным критерием успешности в выполнении задач по бережному отношению к природе. Так как отношение педагога к природе будет для ребенка идеальным.

Педагогу необходимо поставить в основу воспитания общую систему, компонентами которой являются человек и природа, показать и доказать детям, что в основе этой системы должны находиться демократические отношения и не может быть главенствующего элемента.

Чувство Родины, природы родного края начинается у ребенка в довольно раннем возрасте – с отношения к семье, к самым близким людям — к матери, отцу, бабушке, дедушке. Чувство природы родного края начинается с восхищения тем, что ребенок видит перед собой, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе. Многие впечатления не осознаются ребенком глубоко, однако, они пропускаются через его детское восприятие и влияют на становление личности.

Основной задачей педагога является отбор из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома; труд людей, традиции, общественные события и т. д.

Привлекающие внимание детей эпизоды бывают яркими, образными, конкретными, вызывают интерес. Прежде чем приступить в работе по воспитанию ценностно-смыслового отношения к природе родного края педагогу необходимо определиться, что целесообразнее показать и рассказать детям, выделяя особенности данной местности или данного края, так как любой край, область и даже небольшая деревня уникальны. В каждом месте своя природа, свои традиции и свой быт.

Чтобы ощутить единство с природой, воспитать через природу любовь к родному краю, необходимо первым делом уметь видеть природу. Этого можно достичь, постоянно общаясь с окружающей природой, ощущая себя частью целого, взаимодействуя с этим целым. Только при постоянном общении с природой можно достичь гармонии педагогических взаимодействий.

Являющееся важной составляющей аксиологического опыта личности ценностное отношение к природе родного края должно стать значимым компонентом первой ступени образования человека – дошкольного образования. В этот период и закладываются нравственные основы гражданских качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре.

Известные педагоги такие, как К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский, говорили об идее первичности эмоциональной связи ребенка с окружающей его природой. Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова и другие идею развития эмоционально-положительного отклика на объекты природы у детей старшего дошкольного возраста также считают важной.

Н.Ф. Виноградова и Т. Филиппова отмечают: «Для детей необходим начальный этап эмоционального общения непосредственно с окружающими их природными объектами – основа доброжелательного отношения, нравственного поведения, познавательного интереса и желания вновь вступать во взаимодействие с природой» [3, с. 60].

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечают: «Для того чтобы ребенок не только понял объективное значение усваиваемых норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, для того чтобы они стали критериями его эмоциональных оценок своих и чужих поступков, должен бытьработан собственный практический опыт ребенка» [8, с. 87]. Таким образом, эмоции ребенка развиваются в процессе деятельности и зависят от ее содержания и структуры.

Многие исследователи считают, что изучать проблему ценностного отношения к миру природы необходимо с воспитания у подрастающего поколения чувства ответственности по отношению к окружающему миру. Нравственно-эстетическое воспитание, развитие духовного мира

человека, формирование моральных ценностей к окружающему миру, миру природы влияет на становление нового мировоззрения. Наши предки жили в гармонии с природой, умели наслаждаться красотой окружающего мира, переносили ее в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни и труд. Этому необходимо учить детей с детства.

Общие задачи воспитания и социализации ребенка классифицируются по различным направлениям и взаимосвязаны с другими. Эти направления раскрывают различные стороны духовно-нравственного развития гражданина Российской Федерации.

Ребенок должен принять базовую систему национальных ценностей, на которой основываются принципы воспитания и успешного вхождения в общество ребенка. Одним из главных направлений является экологическое воспитание детей, воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде [2, с. 17].

Таким образом, для воспитания ценностного отношения в развитии ребенка необходимо основываться на когнитивном, эмоционально-оценочном, мотивационно-поведенческом компонентах. Говоря о воспитании ценностного отношения к природе нужно помнить о том, что ребенок должен не только получать теоретические знания об окружающем мире, но и непосредственно на практике взаимодействовать с природой.

Список литературы:

1. Алешина Н.В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной [Текст] / Н.В. Алешина. - М., 2011.-14 с.
2. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников [Текст] / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Начальная школа. — 2013. — № 5. — С. 64–75.
3. Васильева А.И. Учите детей наблюдать природу [Текст] / А.И. Васильева. – Минск, 2016. – 297с.
4. Виноградова М.Р. Воспитание положительного отношения к природе [Текст] / М.Р. Виноградова // Дошкольное воспитание. – 2012. – N 5. – С. 45-69.
5. Котлякова Т.А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников [Текст]: учебное пособие / Т.А. Котлякова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 64 с.
6. Никандров Н.Д. Ценности как основа социализации и воспитания [Текст] / Н.Д. Никадров // Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: 2012. - С. 15-33.
7. Платохина Н.А. Концепция ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Платохина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск, 2009. – N 10. - с. 81-91. - 0,4 п.л.

8. Сбитнева Е.С. Воспитание ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2016. — № 26. — С. 692-694.
9. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] / Т.А. Серебрякова. - Академия, 2015. – 208 с.
10. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2014.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФОРМА ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ячина Надежда Петровна

*канд. пед. наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
РФ, г. Казань*

Дзозь Фаина Сергеевна

*магистрант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
РФ, г. Казань*

Внедрение Федеральных Государственных образовательных стандартов нового поколения, реформа современной системы образования характеризуются тем, что в педагогике появляются тенденции, связанные с формированием творческой, свободной, самобытной личности, способной самостоятельно осуществлять профессиональный и социально-нравственный выбор.

О дидактической и воспитательной роли профессионального и самодеятельного театра написано немало. В советское время об этом писали С.И. Гессен, Д.Б. Кабалевский, Н.К. Крупская, К.Д. Ушинский и др. Детская театральная педагогика представлена в работах А.А. Брянцева, В.М. Букатова, Р.А. Быкова, П.М. Ершова, А.П. Ершовой и других авторов. Театр как средство художественного воспитания рассматривался в работах Л.Б. Белянской, В.М. Букатова, А.Э. Грефа, Н.Н. Шевелева, В.И. Эйлина и др. Потенциал искусства в формировании социально значимых качеств личности, ценностных ориентаций исследован в работах Т.Ф. Брайченко, И.А. Скворцовой, М.А. Верба,

Г.А. Петровой. Изучением воспитания и формирования личности участников студийных коллективов, культуры их поведения в подростковом возрасте занимались В.И. Белов, В.И. Плотник, Т.В. Лаврова, В.А. Богатырев и др. Тем не менее в общественных и культурных реалиях XXI в., когда наряду с классическим образованием прорастают альтернативные – неклассические и постклассические формы, представляется важным обратиться к театрализации и драматизации как основным сценическим средствам, связывающим литературное произведение и сцену, как к потенциальным источникам появления и развития инновационных путей обучения и воспитания.

В связи с этим возрастает роль учителя, как транслятора культуры, духовно-нравственных ценностей человека, который лично включается в профессию, обладает широким кругозором, несет в себе привлекательный для обучающихся гуманистический потенциал образовательного процесса. Поэтому проблема формирования артистичного педагога, готового и способного к созидательному диалогу со всеми участниками образовательного процесса представляется актуальной и значимой в современных условиях [4].

Интерес специалистов высшей школы к театральной педагогике не случаен, поскольку театральная педагогика накопила большой опыт в обучении и воспитании творческой личности актера: её способность к творческому мышлению, импровизации, эмоциональности, а также формирование процессов восприятия, воображения, внимания и др. [4, с. 80].

Под театральной педагогикой мы понимаем междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическую деятельность, органично включенную в образовательный процесс, способствующую обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства и формирующая личностное становление самосознания, культуру чувств, способность к общению, владение собственным телом, голосом, пластической выразительностью, воспитывающая чувство меры и вкус, необходимые для перспективного успеха в любой области [1].

Сегодня интерес к театральной педагогике обусловлен рядом социокультурных факторов. Во-первых, – это потребность личности в культуротворческой деятельности. В вузе у студентов формируется культура чувств, происходит развитие самосознания, формируется владение собственным телом, голосом, необходимые для успеха в будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому, театральная деятельность является универсальным средством развития личностного потенциала человека, поскольку театральное искусство выявляет и подчеркивает неповторимость человеческой личности, позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры [1].

Второй фактор, который способствует повышению интереса к театральной педагогике, – становление нового педагогического подхода, при котором доминирующим оказывается принцип личностно-ориентированного обучения, способствующий становлению и профессиональному росту личности в меняющихся условиях [2, 3].

Третий фактор – это педагогический артистизм. Многие авторы определяют «педагогический артистизм» как: способность педагога красноречиво излагать учебный материал; личностное качество человека; высокое мастерство, эмоциональная выразительность и вдохновение.

Обобщая вышеизложенное, мы называем целью театральной педагогики в подготовке будущих учителей – создание воспитательного пространства, направленного на обучение, воспитание, развитие личности студента – будущего учителя методами и формами театрального искусства [1].

Задачи театральной педагогики, по нашему мнению, состоят в:

1. обеспечении активной, познавательной позиции каждого студента;
2. содействии расширению общего и художественного кругозора студентов, формировании и развитии их зрительской культуры;
3. выявлении творческих задатков и развитии творческих способностей студентов;
4. выстраивании системы взаимоотношений «студент-педагог» и «студент-студент», направленной на создание предельно свободных эмоциональных контактов, взаимного доверия и творческой атмосферы [1].

В образовательной практике театральная педагогика может быть реализована в разных формах [1]:

1. Адресованное обучающимся профессиональное искусство (организация экскурсий в профессиональные театры, просмотр театральных постановок с дальнейшим компонентно-постановочным анализом спектаклей и др.).

2. Организация профильных театральных студенческих групп, которые позволяют применять актерский тренинг в целях формирования и развития личности будущего учителя (приглашение в этих целях профессиональных актёров, театральных специалистов и др.).

3. Деятельность театральной студии в рамках внеучебной деятельности. Это – интересная форма дополнительного образования, самостоятельный художественный организм, в котором участвуют интересующиеся театром обучающиеся.

4. Использование методов театральной педагогики на учебном занятии для стимулирования, мотивации образовательной деятельности, более успешного усвоения учебной информации: участие в театральных постановках и театрализованных праздниках и т. д.

Итак, на основе вышеизложенного, можно сделать несколько выводов о включении театральной педагогики в профессиональную подготовку будущих студентов педагогических ВУЗов.

Во-первых, эффективность применения форм и методов театральной педагогики зависит от материальных условий структурного подразделения, нравственно-психологического климата в коллективе, профессиональной компетентности педагога.

Во-вторых, использование театральной деятельности в профессиональном становлении учителя:

- способствует установлению диалектической взаимосвязи обучения, воспитания, развития в едином учебно-воспитательном процессе;

- обеспечивает приоритет деятельностного развития обучающихся посредством их личностно-ролевого участия в образовательном процессе;

- способствует демократизации учебно-методической работы, развивающей инициативу и творчество будущих педагогов;

- способствует формированию мотивационно-ценностного отношения студентов к содержанию образования;

- обеспечивает владение широким арсеналом новой педагогической технологии для более целостного восприятия педагогической деятельности и развития комплекса личностных качеств и способностей (целесообразность и гармоничность поведения, образность и гибкость мышления и др.).

Список литературы:

1. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Монография. – Краснодар, 2011.
2. Болтунова Г.М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Ишим, 2010.
3. Варганова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов - будущих учителей в контексте театральной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007.
4. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию. Педагогика. – 2003, № 8.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бикбаев Вадим Манцурович

*канд. полит. наук, доцент,
Новосибирское высшее военное командное училище,
РФ, г. Новосибирск*

SOME ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Vadim Bikbaev

*candidate of Political Sciences, associate Professor
in Novosibirsk higher military command school,
Russia, Novosibirsk*

Аннотация. В информационном обществе рассмотрению вопросов трактовки иноязычной коммуникации уделяется большое значение. Подчеркивается, что иноязычная коммуникация является совместным видом деятельности индивидуальных и групповых субъектов. Рассмотрены некоторые вопросы соотношения общения и интерпретации.

Abstract. In the informational society the consideration of the interpretation of foreign language communication is given great importance.

It is emphasized that foreign language communication is a joint activity of individual and group subjects. The article discusses the relation of communication and interpretation.

Ключевые слова: вербальная коммуникация; информационная деятельность; иноязычная коммуникация.

Keywords: verbal communication; information activities; foreign language communication.

В связи с соотношением с целым рядом других понятий философии, психологии, педагогики и лингвистики, как научное понятие иноязычная коммуникация находится в категориальных полях таких базовых категорий гуманитарных наук, как «деятельность» и «коммуникация».

С позиций деятельностного подхода иноязычная коммуникация, на наш взгляд, является одним из видов совместной деятельности субъектов, обладающим мотивацией, общим управлением (самоуправлением), согласованием индивидуальных деятельностей во времени и пространстве, распределением задач, полномочий и ответственности, сопряжением последовательности операций в единой технологической платформе, совместным использованием средств и ресурсов, единым конечным результатом и др. Интеракционное понимание коммуникации, напротив, достаточно близко по смыслу к общению, поскольку отражает все функции последнего: информационную, интеракционную и даже перцептивную. Следует отметить, что в отечественной науке общение и коммуникации разграничены достаточно давно в трудах В.П. Конечкой [5, с. 304], Б.Д. Парыгина [8, с. 592], А.В. Соколова [9, с. 461] и др. Ключевой задачей общения является установка, поддержание и развитие социальных связей между людьми. Включая в себя и коммуникации, общение в психологической науке выступает гораздо более объемным и многоплановым процессом непрерывного развития социальных контактов между людьми, (группами, объединениями), взаимного обогащения людей, информацией, эмоциями, убеждениями, смыслами и др. Общение, в итоге, выступает фактором и средой развития личности, причем в определенном возрасте – более, чем какая-либо другая деятельность. Для полного понимания различий, следует отметить, что общение, как правило, трактуется как непрерывный и не ограниченный решением какой-либо задачи процесс.

С другой стороны, в современных условиях возрастания роли СМИ не каждая коммуникация может быть отнесена к общению, поскольку на практике существуют виды коммуникаций субъект (человек, группа, сообщество) – техническая система, и наоборот. В качестве примера можно привести многочисленные программы в сети Интернет, которые генерируют коммуникации по заданным тегам без участия человека. На наш взгляд, еще одно отличие заключается в этимологии понятий в практико-ориентированных исследованиях. Наблюдения, полученные в процессе патентного поиска и работы с литературой, дают возможность заключить, что категория «коммуникация» исключает стихийность и неуправляемость, «размытую» постановку цели, а также неопределенность планирования. Коммуникация – технологичный и, потому, организованный процесс.

В связи с решением конкретных профессиональных задач, это понятие используется гораздо чаще, чем общение. Кроме того, коммуникация – ограниченный процесс, «находящийся» во временных и пространственных рамках, определяемый системами кодировки и технологиями. По сути, они обозначают отдельные акты деятельности. Иноязычная коммуникация относится к понятийному полю языковой (знаковой) коммуникации, причем, здесь и далее, языковую (знаковую) коммуникацию мы рассматриваем в широком, семиотическом смысле. Ключевые идеи семиотики, заложенные еще в начале XX в. в работах Ч. Пирса [13, р. 455], Ф. де Соссюра [10, с. 432], Ч. Морриса [12, р. 59] и других ученых заключаются в том, что любые знаки становятся языком при условии их закономерной интерпретации – осмыслении, переводе и формировании истолкования, последующего признания, закрепления и фиксации в сознании людей. Информационное направление современной семиотики (А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный [2, с. 489], Ю.С. Степанов [11, с. 168] и др.) позволяет достаточно точно позиционировать язык (в самом общем определении – систему знаков, кодирующих информационные сообщения в едином информационном пространстве) и языковые коммуникации в современных информационно-коммуникационных структурах и коммуникационных процессах. Содержание понятия «языковая (знаковая) коммуникация» становится более ясным, если противопоставить его неязыковой (образной) коммуникации, т.е. такой связи, когда содержание передается целостным образом, без посредничества операциональной знаковой системы. Следует отметить, что такие коммуникации находятся вне предмета нашего исследования и применяются чаще в искусстве, чем в профессиональной деятельности, но на наш взгляд, они заслуживают самостоятельного научного поиска. Дальнейшее уточнение сущности и содержания иноязычной коммуникации требует «семиотической специализации» (А.А. Леонтьев [6, с. 272]) коммуникаций в целом. К возможным вариантам, таким образом, можно отнести: исключительно речевые коммуникации, коммуникации с использованием знаков, «психологически эквивалентных языку» [Там же. С. 20]; коммуникации, использующие вторичные знаковые системы (графические и логические символы, математические языки и языки кодирования информации, пр.) с опорой на язык; коммуникации, использующие исключительно вторичные знаковые системы; коммуникации «с использованием ситуативно осмысляемых материальных объектов» [Там же. С. 21]. Первые три варианта относятся к вербальной (использующей слово) коммуникации. Вербальная коммуникация, обладая всеми атрибутивными характеристиками базовых

категорий и предыдущих понятий (коммуникация, языковая (знаковая) коммуникация, деятельность, взаимодействие), является наиболее распространенным видом коммуникаций, используемым человеком. «Язык (вербальный, человеческий) формирует человека и социум, охватывая фундаментальные области человеческой жизнедеятельности - культурную, интеллектуальную, социальную» [9, с. 11-12].

Исследования Н.В. Альбрехт и И.М. Кондюриной [1, с. 242], В.Н. Базылева [3, с. 163], С.А. Вишнякова и Л.А. Дунаевой [4, с. 166], А.В. Олянич и О.В. Поповой [7, с. 103], других авторов позволяют заметить, что из ряда других видов вербальной коммуникации, иноязычная коммуникация выделяется только использованием в качестве основной языковой системы иностранного языка. Если исследование не ведется в поле филологии, лингвистики и лингводидактики, можно, с определенной долей упрощения, заключить, что это – единственная отличительная атрибутивная характеристика. Иноязычная коммуникация, таким образом, представляет собой акт взаимодействия коммуникантов, в котором основу деятельностного (операционального) оснащения составляет вербальная знаковая система на базе языка, иностранного, по крайней мере, для одного из коммуникантов.

Список литературы:

1. Альбрехт Н.В., Кондюрина И.М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография / Н.В. Альбрехт, И.М. Кондюрина. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – 242 с.
2. Арский, А.М. и др. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе / А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный. – М.: ВИНТИ, 1996. – 489 с.
3. Базылев В.Н. Коммуникация и перевод: монография / В.Н. Базылев. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2012. – 163 с.
4. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, освоение в контексте теории средового подхода: монография / С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 166 с.
5. Конечкая В.П. Социология коммуникации / В.П. Конечкая. - М.: Международный университет Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.
6. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А.А. Леонтьев. – М.: НПФ «Смысл», 2008. – 272 с.
7. Олянич А.В., Попова О.В. Иноязычная коммуникация: инновационные технологии профессионально ориентированного обучения студентов аграрных вузов: монография / А.В. Олянич, О.В. Попова. – Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2017. – 103 с.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

9. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
10. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 432 с.
11. Степанов Ю.С. Семиотика: монография / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1971. – 168 с.
12. Morris C.W. Foundations of the theory of signs / Charles William Morris. – Chicago: University of Chicago Press, 1938. – 59 p.
13. Peirce C.S., The Logic of Interdisciplinarity / C.S. Peirce. – Berlin: Akademie Verlag, 2009. – 455 p.

**ШКОЛА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ОБЛАСТИ
ИСКУССТВ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ
ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Курьянович Наталья Анатольевна

*соискатель БФУ им. И. Канта,
директор Детской музыкальной школы им. Р.М. Глиэра,
РФ, г. Калининграда*

**ENTREPRENEURSHIP SCHOOL IN SUPPLEMENTARY
EDUCATION IN THE FIELD OF ARTS AS A TOOL
FOR CREATING NEW COMPETENCIES FOR TEACHERS
IN THE SPHERE OF PAID EDUCATIONAL SERVICES**

Natalia Kuryanovich

*Degree-Seeking Student of Immanuel Kant Baltic Federal University,
Director of Children's Music School named after R.M. Gliere,
Russia, Kaliningrad*

Аннотация. Рассматриваются возможности современного дополнительного образования в области искусств, в части предоставления платных образовательных услуг и необходимости формирования компетентности преподавателей дополнительного образования в платной дополнительной образовательной деятельности.

Abstract. Possibilities of modern supplementary education in the field of Arts are considered in the part of providing paid educational services and the necessity to develop the competence of supplementary education teachers in paid additional educational activities.

Ключевые слова: образовательная услуга; дополнительная образовательная услуга; качество образовательных услуг; компетентность преподавателя; профессиональный стандарт; предпринимательство в дополнительном образовании в области искусств.

Keywords: paid service; additional educational service; quality of educational services; teacher's competence; professional standard; entrepreneurship in supplementary education in the field of Arts.

Взаимоотношения работников образования с реальной экономикой, бизнесом и предпринимательской инициативой имеют, с одной стороны, давнюю историю (репетиторство), с другой – относятся к аспектам современной модернизации преподавательского труда в части платных дополнительных образовательных услуг, в том числе готовности и способности их реализации.

Современное общество основано на услугах. Как отмечает американский социолог Дэниел Белл в книге «Грядущее постиндустриальное пространство. Опыт социального прогнозирования»: «Если индустриальное общество определяется через количество товаров, обозначающих уровень жизни, то постиндустриальное общество определяется качеством жизни, измеряемым услугами и различными удобствами – здравоохранением, образованием, отдыхом и культурой, которые становятся желанными и доступными для каждого». Сложно представить себе деятельность человека, который бы не нуждался в услугах других людей [6, с. 5].

Традиционное восприятие социальной роли педагога, как пассионария со свойственным ему состоянием повышенной тяги к действию, неодолимым стремлением изменять своего ученика в лучшую сторону даже ценой своего здоровья и благополучия (некая жертвенность) – входит в противоречие с оптимальным социальным статусом, в котором сочетаются необходимые и достаточные средства уверенного существования, в том числе и финансовые.

Готовы ли сегодня преподаватели ДШИ оказывать платные образовательные услуги? Есть ли у них желание и способности к реализации платных дополнительных образовательных услуг, которые будут, с одной стороны, способствовать росту профессионально-личностных достижений и, с другой стороны, обеспечивать конкурентность образовательной организации, их основного места работ?

Если рассматривать современную ситуацию в сфере дополнительного образования, то нельзя не заметить две устойчивые тенденции: первая – возрастающая автономизация образовательных организаций, повышение их финансовой и правовой самостоятельности, и вторая – все более глубокая интеграция детских школ искусств в сферу широкого социально-экономического и культурного взаимодействия.

Рассматриваемая тема платных образовательных услуг обусловлена, с одной стороны, потребностью современной Российской экономики в квалифицированных сотрудниках, занятых в сфере дополнительного образования и способных участвовать в их реализации, а с другой стороны противоречием между потребностью общества в специалистах, обладающих компетентностью в платной дополнительной образовательной деятельности, и отсутствием содержания и методов процесса повышения квалификации педагогов с целью формирования данной компетентности.

Платные образовательные услуги законодательно закреплены следующими документами: Закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Основы законодательства РФ о культуре, приказы Министерства образования и науки РФ по различным аспектам дополнительного образования, Письмо Министерства образования РФ от 21.07.1995 № 52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг», а также Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, конкретно, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 613н.

В целях изучения готовности преподавателей к реализации платных дополнительных образовательных услуг был проведен опрос о предпочитаемых стимулах, влияющих на достижение лучших показателей в работе. Преподавателям трех учреждений дополнительного образования детей (ДМШ, ДШИ, ДХШ г. Калининграда) – 70 человек – было предложено оценить степень выраженности значения стимулов, побуждающих лучше работать. Для пятибалльной оценки (1 – совсем не значим; 2 – не очень значим; 3 – значим; 4 – очень значим; 5 – значительно значим) перечислены материальные, моральные, эмоциональные и организационные стимулы (всего 23 стимула):

К материальным стимулам отнесены: деньги, вознаграждение, премии;

к моральным – уважение, самоутверждение, похвала, признание заслуг, независимость, благодарность за сверхурочную работу, доверие руководства;

к эмоциональным – чувство принадлежности к организации, приятная рабочая обстановка, осознание себя членом команды, товарищеские отношения, творческая атмосфера, чувство уверенности в работе,

к организационным – гибкий график работы, возможность внесения идей и предложений, возможность учиться, карьера, возможность работать дома, сотрудничество с другими людьми, устоявшийся рабочий процесс.

Анализ полученных данных показал, что приоритет отдается эмоциональному стимулу «творческая атмосфера» (54% опрошенных), что оценивается как позитивный факт, поскольку отражает высокое качество управления образовательным процессом в исследованных образовательных учреждениях, где руководители поддерживают творческую рабочую среду, что определяет желание, как можно дольше оставаться в профессии. Подтверждают данный вывод высокие рейтинги стимулов «уважение» (46% опрошенных), «чувство уверенности в работе» (44%), «приятная рабочая обстановка» (44%), «доверие руководству» (43%).

Вместе с тем в контексте проблемы готовности педагогов к реализации платных дополнительных услуг вызывает озабоченность только пятый ранг материального стимула «деньги» и последние ранги стимулов «признание заслуг», «похвала», «вознаграждение». Данный факт свидетельствует о недооценке педагогами роли **предпринимательства** в трудовой деятельности.

Полученные данные актуализируют проблему преодоления психологических барьеров в профессионально-личностной самореализации преподавателей посредством вовлечения в реализацию платных дополнительных образовательных услуг. Формирование готовности к данному виду педагогической деятельности предполагает снятие разнообразных препятствий, к числу которых относятся возможные фобии (страхи), опасения и риски **предпринимательских** неудач, отсутствие представлений о том, как сделать платные образовательные услуги средством творческой самореализации и дополнительного заработка.

Формирование готовности преподавателей к реализации платных дополнительных образовательных услуг необходимо оценивать, как государственный заказ к системе кадрового менеджмента в направлении «повышение квалификации». Как актуальную, следует рассматривать задачу разработки дополнительной программы профессионального образования. Для того, чтобы потребитель получил качественную платную образовательную услугу, возникла необходимость в подготовке специалистов этой новой сферы деятельности.

В 2016 году вниманию преподавателей детских школ искусств калининградской области был предложен новый разработанный совместно с д.п.н., профессором БФУ им. Э. Канта Н.В. Самсоновой курс повышения квалификации «Школа предпринимательства в дополнительном образовании в области искусств». Курс реализует три последовательных модуля: обучающий, тренирующий, итоговый. Каждый из модулей содержит набор лекций и практических заданий (тренингов), максимально приближенных к профессиональной деятельности детских школ искусств и направленных на **формирование компетентности в платной дополнительной образовательной деятельности**.

Модули курса повышения квалификации «Школа предпринимательства в дополнительном образовании в области искусств» имеют гибкое содержание, позволяющее менять последовательность заданий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их познавательной и профессиональной мотивации, а также иных объективных условий. В модульную структуру входят блоки, направленные на повышение уровня профессиональной мотивации, на развитие навыков самопрезентации и педагогического маркетинга, организаторских умений и развитие навыков обеспечения качества платных дополнительных образовательных услуг, их правового сопровождения, разрешения конфликтных ситуаций и медиации, а также рефлексии.

Программа курса включает в себя лекционные и практические занятия, рассчитанные на 24 часа (**внутрифирменное обучение**). На лекционные занятия выносятся теоретические вопросы, актуализирующие целостное понимание ключевых аспектов оказания платных дополнительных образовательных услуг в детской школе искусств, необходимые для организации практических занятий и дальнейшей самостоятельной работы обучающихся. На практических занятиях педагоги детской школы искусств приобретают и отрабатывают умения и навыки по осуществлению маркетингового продвижения платных дополнительных образовательных услуг, технологию организации платных дополнительных образовательных услуг и их правового сопровождения, методы урегулирования конфликтов и медиации.

Задания и тренинговые упражнения разработаны и отобраны на основе профессиональных задач с ориентацией на развитие интегрированных умений в области платных дополнительных образовательных услуг у педагогов детских школ искусств.

Итоговой работой служит разработка и представление разработанных обучающимися проектов учебных и нормативных документов по организации платных дополнительных образовательных услуг,

стратегий урегулирования конфликтов. Курс выполняет информативную, развивающую и обучающую функции.

По итогам прохождения курса повышения квалификации «Школа предпринимательства в дополнительном образовании в области искусств» каждый педагог детской школы искусств получает возможность сделать собственные наработки по направлению деятельности в области платных дополнительных образовательных услуг: сформулировать интересующие ситуационные и учебные задачи, тренинговые упражнения, разработать индивидуальный график творческих занятий и т. д.

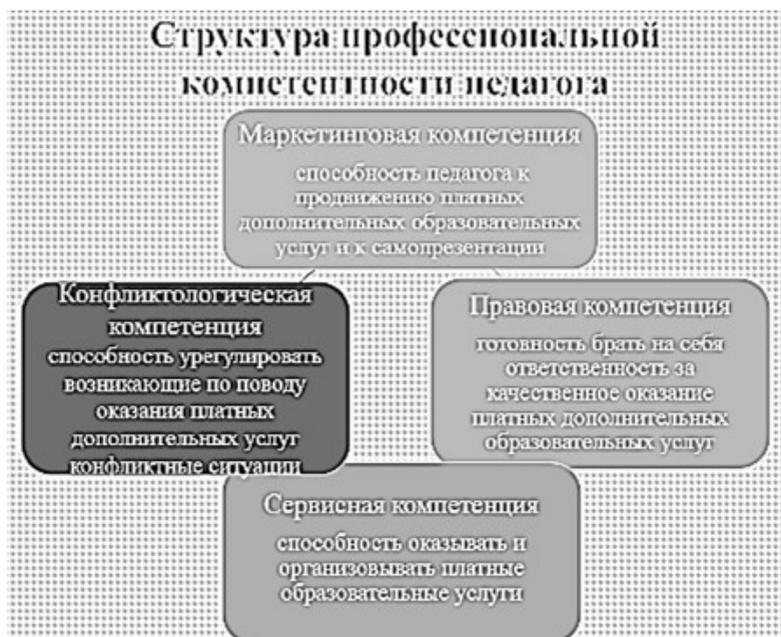


Рисунок 1. основные компетенции преподавателя при оказании платных образовательных услуг

Выделенные компоненты профессиональной компетентности в платной дополнительной образовательной деятельности педагога детской школы искусств в системе дополнительного образования, **составляют целостную компетентность преподавателя в предоставлении платных образовательных услуг.**

Итогом выполнения проектно-творческих заданий обучающимися становятся ресурсы: методические разработки, анкеты заинтересованности в платных дополнительных образовательных услугах, карты вероятностных претензий, технологии продвижения и организации платных дополнительных образовательных услуг.

Модульная организация курса повышения квалификации «Школа предпринимательства в дополнительном образовании в области искусств» обеспечивает гибкое обучение без отрыва от профессиональной деятельности, и в процессе опытно-экспериментальной работы подтвердила свою эффективность.

Список литературы:

1. Закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г.
2. Основы законодательства РФ о культуре от 09.10.1992 г. № 3612-1.
3. Письмо Министерства образования РФ от 21.07.1995 № 52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг».
4. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, конкретно, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 26 августа 2010 г. N 761н.
5. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 8 сентября 2015 г. № 613н.
6. Лайко О.Т. Сервисная деятельность: учебное пособие для студ. высш.учеб. заведений/О.Т.Лойко. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

ПРОБЛЕМА САМООБСЛЕДОВАНИЯ ВУЗА В КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ И СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Майер Наталья Сергеевна

*начальник отдела организационно-методической работы,
Санкт-Петербургский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации» -
Санкт-Петербургский филиал Финуниверситета,
РФ, г. Санкт-Петербург*

THE PROBLEM OF UNIVERSITY SELF-STUDY IN CLASSICAL PHILOSOPHY AND MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Natalya Mayer

*head of Department of organizational and methodical work ,
Saint - Petersburg branch of Federal state budgetary institution
"Financial University under the Government of the Russian Federation" -
Saint-Petersburg branch of Finuniversiteta,
Russia, Saint-Petersburg*

Аннотация. В современном образовательном пространстве обретает новый виток в своем развитии система самообследования образовательной деятельности. Самооценка, как процесс, присущий разумному живому организму, имеет ряд сходств с внедрением системы внутреннего мониторинга качества образовательной деятельности. Обусловлен процесс самооценки внедрением ФГОС 3++ и значительной переориентацией ВУЗов в направлении максимизации удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

Abstract. In the modern educational space, the system of self-study of educational activities finds a new stage in its development. Self-assessment, as a process inherent to a reasonable living organism, has a number of similarities with the implementation of the system of internal monitoring of the quality of educational activities. The process of self-assessment is conditioned by the introduction of GEF 3++ and significant reorientation of Universities towards maximizing the satisfaction of consumers of educational services.

Ключевые слова: самооценка; самообследование; мониторинг; ФГОС 3++.

Keywords: self-esteem; self-monitoring; GEF 3++.

Объектом изучения в данной статье является ВУЗ, т.е. организация, неодушевленный предмет, который, на первый взгляд, не подчиняется философским законам познания и развития. Тем не менее, ВУЗ, как и любая организация обладает множеством свойств живого организма, в первую очередь, в связи с тем, что состоит из взаимосвязанных и взаимодействующих лиц.

Приведем несколько определений понятия «организация» и обозначим ее основные признаки. Во-первых, организацию принято рассматривать как систему. Система – это набор взаимосвязанных и

взаимозависимых частей, составленных в таком порядке, который позволяет воспроизвести целое.

Признаки системы:

- наличие множества элементов;
- единая цель для всех элементов;
- наличие связи между ними;
- целостность, определенная структура и иерархичность;
- относительная самостоятельность элементов [5].

Кроме отождествления организации с системой существует следующее определение: «организация – это сознательно координируемая (имеющая определенную структуру) группа лиц (совокупность участников), действующая на постоянной основе для осуществления единой цели (цели данной организации)» [5].

Как видно, «организацию» вполне справедливо сравнить с живым организмом, у которого есть цель, этапы развития и старения, который зависит и взаимодействует с внешней и внутренней средой, функционирует на основании законов и закономерностей.

Поскольку организацию, а в нашем случае ее частный вид – ВУЗ можно рассмотреть с позиции организма, в данной статье будет рассмотрен феномен *самооценки* организации с точки зрения философии и современных законодательных требований в области образования.

В философии и психологии феномен самооценки, как правило, рассматривается с позиции человека. Тем не менее, постараемся рассмотреть организацию, как живой организм, для которого процесс самооценки является насильственным, носит стрессовый характер и практически не имеет значимости, т. к. выполняется формально.

Существует масса определений понятия «самооценка». В философии и психологии «самооценка», как правило, связана с человеческим «Я». Наиболее справедливое для организации определение самооценки сформулировал И.С. Кон. По И.С. Кону, самооценки - это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности (организации) и формируют новую информацию относительно данного аспекта «Я» [4].

Можно утверждать, что в общем случае, самооценка - это представление человека (организации) о важности своей деятельности в обществе и оценивание себя и собственных качеств и чувств (параметров), достоинств и недостатков (сильных и слабых сторон), выражение их открыто или закрыто. То есть, самооценка заключается в умении оценивать свои силы и возможности, относиться к себе критически. Она составляет основу тех задач, на выполнение которых

человек (организация) считает себя способным. Самооценка является неотъемлемой частью управления поведенческими реакциями как с позиции личности, так и с позиции организационного поведения.

В исследовании феномена самооценки с точки зрения организации справедливо упомянуть концепцию А.В. Захаровой о структурно-динамической модели самооценки, ядро которой составляют принятые субъектом ценности, определяющие специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и самосовершенствования. Общая самооценка, по А.В. Захаровой, - это иерархизованная система частных самооценок, находящихся во взаимодействии между собой. В ней выделяются два компонента: эмоционально-ценностное отношение человека к себе (отношение человека к себе) и когнитивный (знания человека о себе), который обобщает и синтезирует наиболее значимые для субъекта оценки себя [3].

В целом, подходы к изучению самооценки можно классифицировать следующим образом:

1) личностный подход, рассматривающий самооценку как важнейший компонент самосознания;

2) структурно-целостный подход, предполагающий рассмотрение самооценки как одного из компонентов целостной структуры и одновременно как сложное системное по своей природе образование: она целостна и в то же время многоаспектна, имеет многоуровневое строение и иерархическую структуру, включена во множество межсистемных связей с другими психическими образованиями, в разные виды деятельности;

3) деятельностный подход - подход, предполагающий рассмотрение самооценки как фактора, влияющего на качество результатов деятельности личности (в том числе профессиональной);

4) динамический подход используется при рассмотрении самооценки в процессе возрастного изменения.

Любопытно, что некоторые исследователи интерпретируют самооценку как механизм саморегуляции. К условиям формирования самооценки относят два основных фактора – общение с окружающими и собственную деятельность субъекта. Именно цель саморегуляции имеют множество методик самооценки, такие как: SWOT-анализ, PEST-анализ, любые формы внутреннего финансово-экономического аудита и т. п.

С позиции ВУЗа самооценка долгое время была представлена в форме составления «Отчета о самообследовании». До 2013 г. формирование указанного отчета было обязательным для всех образовательных организаций при прохождении процедуры государственной аккредитации [1].

Отчет о самообследовании ВУЗа составлялся исключительно как формальный документ, не отражающий никаких качественных характеристик образовательной деятельности. Единственным достоинством отчета о самообследовании можно признать значительное упрощение работы аккредитационных экспертов при проведении процедуры государственной аккредитации, т. к. в отчете фигурировали множество количественных показателей, входящих в состав отчета эксперта. Иными словами, отчет о самообследовании помогал эксперту составить положительное заключение о деятельности ВУЗа, при этом никак не отображая качественные характеристики и не подтверждая указанные в отчете цифры документами.

С 2013 года аккредитационная экспертиза проводится без анализа отчета о самообследовании. Ликвидация такого «пустого» с качественной точки зрения документа была вполне справедлива. По проведенным опросам коллектива одного из крупных ВУЗов Северо-Западного региона, только 18% опрошенных знают, что такое отчет о самообследовании и зачем он заполняется. Среди НПП только 4% ответили на вопрос о знании наличия документа «Отчет о самообследовании» утвердительно. Данная тенденция вполне закономерна, ведь отчет формировался на нерегулярной основе (только в преддверии проведения аккредитационной экспертизы), состав документа наибольшим образом соответствовал отчету о проведенной аккредитационной экспертизе и носил формальный характер.

С изданием современной версии закона об образовании (2013 г.) изменился и порядок проведения государственной аккредитации, избавляя ВУЗы формировать отчет о самообследовании. Одновременно с изданием ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вступает в действие «Дорожная карта Правительства Российской Федерации». «Дорожная карта» призвана сформировать основные направления развития образования и науки от дошкольного образования до подготовки кадров высшей категории. «Дорожная карта» включает в себя основные количественные характеристики систем образования всех уровней на период с 2012 по 2018 гг.

Среди основных направлений «Дорожной карты правительства РФ» можно выделить следующие:

- проведение ежегодного мониторинга эффективности ВУЗов;
- модернизация системы лицензирования и аккредитации образовательных программ;
- совершенствование сети образовательных организаций (реорганизация и присоединение).

Как видно, первым инструментом достижения показателей «Дорожной карты» является мониторинг эффективности ВУЗов.

С 01 сентября 2013 г. вступило в силу Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 г. №662. «Об осуществлении мониторинга системы образования» [2], регламентирующее правила осуществления мониторинга системы образования и перечень обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу. Согласно указанному Постановлению, Мониторинг эффективности ВУЗов – это систематическое, стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности.

Очевидно, что в системе образования появился новый инструмент *внешней* оценки образовательной деятельности. Самообследование считается мероприятием добровольным и проводится ВУЗами скорее по инерции, нежели в связи с ощущаемой необходимостью. С исключением из жизни ВУЗа отчета о самообследовании никто не пострадал, а скорее даже не заметил его отсутствия, разве что эксперты, привлекаемые при государственной аккредитации вынуждены заполнять отчеты, опираясь на исходные документы (штатное расписание, приказы о движении контингента, учебные планы и т. д.).

За истекшие 5 лет проведения мониторинга эффективности ВУЗов и к нему тоже успели адаптироваться. Но в 2017 г. на систему высшего образования обрушивается шквал ФГОС 3++, которые несут ряд качественных преобразований и требований к образовательной деятельности. В контексте данной статьи можно вынести следующие нововведения ФГОС ВО 3++: п. 4.6.1. ФГОС 3++ «Качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата определяется в рамках системы *внутренней оценки*, а также системы внешней оценки, в которой Организация принимает участие на добровольной основе. П. 4.6.2. ФГОС 3++ «В целях совершенствования программы бакалавриата Организация при проведении регулярной внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата привлекает работодателей и (или) их объединения, иных юридических и (или) физических лиц, включая педагогических работников Организации. В рамках внутренней системы оценки качества образовательной деятельности по программе бакалавриата обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик» [6].

Как видно из проекта ФГОС 3++ вводится понятие «внутренняя система оценки качества образовательной деятельности». Механизм оценки не определен, инструментарий и критерии также отданы на откуп руководству образовательных организаций. Важно лишь то, что

обесцененное ранее самообследование (самооценка) вновь занимает ключевую позицию в работе образовательной организации. Еще в 2013 г. в «новой» редакции закона об образовании образовательная деятельность обрела статус *услуги*. Услуги, у которой согласно социально-экономическим закономерностям равноправно возникает *потребитель* (т. е. студент), мнение которого никак не учитывалось.

Следует справедливо заметить, что возрождение самооценки образовательных организаций призвано поднять качество образования на новый уровень с учетом потребностей современного рынка труда, а также с учетом мнения потребителей образовательных услуг. Поскольку современная процедура самооценки носит более масштабный характер, есть вероятность, что ценность проведенного мероприятия по самоанализу будет также находить отклик в сознаниях коллектива ВУЗа. Кроме того, процедура самооценки впервые приобретает статус *мероприятия*, а не документа.

С точки зрения философской проблемы самооценки, можно выделить ряд схожих черт между самооценкой человека и организации. В человеческом сознании самооценка формируется спонтанно и независимо от нашей воли. Самооценка в организации – процесс всегда насильственный и стрессовый. Несмотря на различную природу возникновения самооценки, практически идентично отношение к ней: как к данности, как к процессу, над которым бесполезно трудиться. Тем не менее, последствия отсутствия внимания к процессу самоанализа сложно переоценить, т. к. для человека – это способ справедливой самоидентификации в обществе, а для организации – инструмент выживания в конкурентной борьбе.

Список литературы:

1. Постановление Правительства РФ от 18 ноября 2013 года № 1039 «О государственной аккредитации образовательной деятельности».
2. Постановление Правительства РФ от 05 августа 2013 года № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».
3. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. - 1989. - №1.
4. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978.
5. Лапыгин Ю.Н. Теория организации и организационное поведение: учеб. пособие/ Ю.Н. Лапыгин. – М.: ИНФРА-М, 2013.
6. Проекты ФГОС ВО 3++ – URL: <http://fgosvo.ru/> (Дата обращения 12.03.2018).

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНАЖЁРОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Посохова Татьяна Ивановна

учитель физической культуры

ГБОУ «Валуйская общеобразовательная школа-интернат»

Белгородской области,

РФ, г. Валуйки

Аннотация. В статье раскрывается значение использования тренажёров на уроках физической культуры для повышения двигательной активности и коррекции недостатков физического развития детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: занятие; тренажёры; задачи; обучение; физические качества.

В современной науке здоровье рассматривается как естественное состояние организма, характеризующееся уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений и определяющееся комплексом биологических и социальных факторов [1, с. 5].

В России гуманизация процесса образования детей как с нормальным зрением, так и с проблемами в развитии предполагает со стороны педагогов пристальное внимание к каждому ребёнку с целью выявления и развития всех его потенциальных возможностей.

Как известно, уровень развития ребёнка характеризуется тремя основными показателями: физическим, психическим и социальной адаптацией к условиям меняющегося современного общества.

В науке о человеке и в практике обучения детей в последние годы уделяется большое внимание физическому развитию ребёнка как основе формирования разносторонней личности.

Такое внимание к физическому развитию молодого поколения, и особенно к ребёнку со зрительной патологией, объясняется как объективными, так и субъективными причинами: гиподинамией молодого поколения, увеличением числа детей, родившихся физически ослабленными.

Анализ и обобщение научной литературы убеждают в необходимости разработки различных средств физического воспитания.

Дети с недостаточностью зрения нуждаются в: 1) коррекции самих движений; 2) коррекции зрительного восприятия; 3) коррекции телосложения, осанки и плоскостопия; 4) коррекции развития физических качеств; 5) коррекции дифференцировки времени, усилий, пространства, точности движений и т. д.

В настоящее время проблема повышения двигательной активности характерна для всех слоёв населения. Но особенно актуальна она для детей с глубокими нарушениями зрения, которые в силу своего недуга ограничены в движениях. Недостаток двигательной активности отрицательно влияет на формирующийся организм ребёнка, его здоровье, физическое развитие, работоспособность, успеваемость.

В современной практике адаптивного физического воспитания для решения как основных, так и специальных (коррекционных) его задач имеется богатый арсенал средств физического воспитания. К таким средствам прежде всего относятся тренажёры, неоспоримыми преимуществами использования которых детьми, относящимися к данному контингенту, является то, что выполнение упражнений на них не связано с передвижением и поэтому не требует пространственной ориентировки, а также позволяет избежать возможности столкновений, наклонов, резких движений, что недопустимо для детей с глазными заболеваниями [3, с. 3].

Цель использования тренажёров в процессе физического воспитания слепых и слабовидящих детей заключается в обеспечении условий, позволяющих компенсировать недостаточную двигательную активность. Вместе с тем в процессе уроков с использованием тренажёров ставятся и частные задачи: строго дозировать физическую нагрузку; избирательно воздействовать на различные группы мышц; эффективно развивать физические качества; осваивать основные двигательные умения и навыки; осуществлять коррекцию правильной осанки; формировать устойчивый интерес к занятиям на тренажёрах; активизировать самостоятельность детей на занятиях физической культурой [3, с. 8].

Использование тренажёров в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей накладывает определённый отпечаток и на процесс обучения. Цикл обучения проводится в течение первой-второй четвертей

учебного года. От качества проделанной в этот период работы будет зависеть эффективность использования тренажёров в дальнейшем.

В процессе обучения и воспитания используются дидактические принципы: систематичности и последовательности; сознательности и активности; постепенного повышения нагрузки; наглядности; доступности и индивидуальности.

Эти принципы нельзя рассматривать отдельно. Все они взаимосвязаны друг с другом и применяются в совокупности, распространяясь на все стороны и задачи обучения и воспитания на уроках физической культуры.

На первых стадиях формирования навыков упражнений на тренажёрах особое внимание уделяется методу показа в сочетании с объяснением, освоению детьми терминологических названий выполняемых упражнений.

Также на первых этапах разучивания упражнений на одном занятии осваивается небольшое число упражнений, регламентируется количество новых упражнений. Большое значение для качества и скорости начального разучивания упражнений имеют интервалы между занятиями. Чем они менее длительны, тем лучше. Обязательным условием для обеспечения нормальной физической подготовленности является правильное планирование нагрузки на занятия. Оно должно быть таким, чтобы физиологическая кривая ответной реакции организма ребёнка постепенно росла и имела наибольший подъём в основной части. Важным условием для обеспечения физической подготовленности слепых и слабовидящих детей в процессе занятий с использованием тренажёров является постепенное увеличение нагрузки от занятия к занятию, т. е. соблюдение принципа постепенного повышения нагрузки.

Деятельность обучающихся при проведении занятий с использованием тренажёров организуется различными способами. Применение того или иного способа зависит от того, проводится ли занятие только на тренажёрах или комплексно с другими средствами, от наличия и количества различных тренажёров, от ставящихся на занятии задач.

Методы проведения занятий: фронтальный, посменный, групповой, круговой, индивидуальный.

Тренажёры позволяют развивать такие физические качества, как выносливость, быстрота, сила, ловкость. Особенностью является выполнение детьми с нарушением зрения упражнений до первой стадии утомления. Распределение основных средств в структуре занятий с использованием тренажёров со слепыми и слабовидящими детьми распределяется следующим образом. Вводная часть (8-10 мин.) состоит в основном из общеразвивающих упражнений с предметами и

без предметов. Основная часть (20-22 мин.) включает главным образом упражнения циклического характера на тренажёрах («Велотренажёр», «Беговая дорожка», «Комплексный», «Здоровье»). Для активного отдыха применяются малоподвижные игры с предметами и без предметов. Заключительная часть (5 мин.) – это малоподвижные игры, упражнения на дыхание и расслабление. При поведении занятий учитывается удельный вес специальных упражнений, направленных на коррекцию дефекта.

Особое значение при выполнении упражнений на тренажёрах приобретает эмоциональная окраска занятий. Для этого используются: разнообразие упражнений и характер их выполнения; включение в занятие наряду с упражнениями на тренажёрах разнообразных игр, не связанных с высокой нагрузкой и передвижениями в пространстве; активизация мыслительной деятельности путём создания проблемных ситуаций; проведение занятий по интересам; музыкальное сопровождение занятий; проставление оценок занимающимся.

Обязательным условием для обеспечения эффективности занятий с использованием тренажёров является систематический врачебно-педагогический контроль. В зависимости от решаемых задач врачебно-педагогические обследования организуются в начале, в течение и конце года. В начале года проводится оценка физического развития, функциональной подготовленности, состояния органа зрения и степени сопутствующего заболевания. Текущий контроль включает офтальмологические нагрузки. Большое внимание уделяется наблюдениям за субъективным состоянием занимающихся. Признаками, указывающими на плохое состояние, являются побледнение или покраснение лица, обильное потоотделение, поверхностное и частое дыхание, дискоординация и общая апатия [3, с. 70].

Систематические занятия физическими упражнениями повышают приспособляемость детей с нарушением зрения к жизненным условиям, расширяют функциональные возможности, способствуют оздоровлению организма, формируют санитарно-гигиенические навыки. Они благоприятно влияют на психику детей, мобилизуют их волю, побуждают к сознательному участию в жизни коллектива, возвращают чувство социальной полноценности, способствуют установлению социальных контактов.

Список литературы:

1. Кузнецова В.И. «Школа здоровья*– М. ЗАО *МТО – ХОЛДИНГ», 2003 г
2. Ростомашвили Л.Н. «Адаптивное физическое воспитание» М.,2002 г.
3. Семёнов Л.А. «Тренажёры и их использование в школах для слепых и слабовидящих детей», М, 1985 г.

4. Сермеев Б.В. «Физическая подготовка слепых с использованием тренажёров», М; 1980г.
5. Шапкина Л.В. «Частные методики адаптивной физической культуры» - учебное пособие, М., Советский спорт, 2004 г.

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Фонарев Дмитрий Владимирович

*д-р пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма»,
РФ, г. Казань*

Аннотация. Органы муниципальной исполнительной власти г. Чайковский, Пермский край, в сотрудничестве с Чайковским государственным институтом физической культуры предприняли попытку улучшить положение дел в социальной сфере школьников путем создания городской системы физического воспитания. В статье рассмотрены ряд факторов, определяющих необходимость создания такой системы.

Abstract. The municipal executive authorities of the city of Chaikovsky, Perm Krai, in cooperation with the Tchaikovsky State Institute of Physical Culture, have made an attempt to improve the situation in the social sphere of schoolchildren by creating an urban physical education system. The article considers a number of factors that determine the necessity of creating such a system.

Ключевые слова: система физического воспитания школьников; здоровье; досуг подростков

Keywords: system of physical education of schoolchildren; health; leisure of teenagers

Актуальность. Состояние здоровья населения в настоящее время характеризуется низким уровнем рождаемости (10,5 случая на 1000 населения), высоким уровнем общей смертности (16 случаев на 1000 населения), особенно среди мужчин трудоспособного возраста [1].

Ежегодно среди населения Российской Федерации регистрируется более 200 млн. различных заболеваний; основными из них являются болезни органов дыхания (26%), болезни системы кровообращения (11%), органов пищеварения (8%), инвалидность имеют более 1,1 млн. человек. Показатели здоровья отрицательно сказываются на продолжительности жизни, которая в 2004 году составила 65,5 года, в том числе у мужчин – 59 лет, у женщин – 72 года. По продолжительности жизни мужчин Россия занимает в мире 134-е место, по продолжительности жизни женщин – 100-е [2].

Удручающая обстановка вынуждает обращать на это внимание государственные структуры, от которых зависит судьба российской нации.

В свою очередь муниципалитет г. Чайковский, Пермский край, с 2002 года в сотрудничестве с Чайковским государственным институтом физической культуры предпринял попытку улучшить положение дел в социальной сфере путем создания городской системы физического воспитания школьников [4].

Рассмотрим ряд факторов, определяющих необходимость создания такой системы.

Фактор 1 - Досуг подростков

По мнению Н.Н. Мугаллимовой и др., рост заболеваний у подростков связан с не достаточной двигательной активностью [3, 6]. Именно данный параметр необходим как действенная защита против проявления конфликтности, агрессивности, психической напряженности школьников. Одной из главных причин раннего приобщения детей к наркотикам является скука времяпрепровождения. По данным опроса населения страны 48% респондентов считают, что в стране не используется потенциал привлечения подростков к полезной социальной деятельности.

При рассмотрении данных Российского фонда общественного мнения - «Кто организует свободное время подростков?», нами было установлено, что руководящую роль в этом принимают центры творчества, дома культуры, клубы, кружки (по Москве 21% доли участия; по регионам – 15%).

В некоторых городах существует сеть клубных учреждений по месту жительства, в которых львиную долю занимает художественно – эстетическое воспитание, при этом физической рекреации отведен незначительный приоритет [7]. Таким образом, с одной стороны мы ратуем за занятость подростков в вечернее время, а с другой стороны снижается естественная двигательная активность. Есть опыт ряда

клубов в организации спортивно – массовых мероприятий и функционирования секций «атлетическая гимнастика», «единоборства» [5]. Практически в каждом региональном центре существует «кузница педагогических кадров» физкультурно - спортивной направленности. Как показали исследования фонда общественного мнения, по России 92% респондентов в возрасте от 35 до 60 лет считают, что организацией досуга должны заниматься специалисты. Таковые еще остались в общеобразовательных учреждениях, средний возраст которых неуклонно повышается.

Таким образом, сейчас можно надеяться только на школы, так как именно они еще сохраняют традицию дополнительного физкультурного образования. Однако и здесь административная реформа предложила искать другой выход выживаемости. Мы говорим об «эксперименте» оптимизации образования, которые повлекли за собой с одной стороны повышение требований к качеству образования, а с другой стороны сокращение ставок педагога дополнительного образования. В таких условиях возникает вынужденная необходимость заключать соглашения с администрацией муниципалитета о сохранении штатных единиц реально направленных на повышение естественной двигательной потребности развивающегося организма.

Фактор 2 - Формирование представления о здоровье сбережения

По словам автора – разработчика «Концепции спортивно ориентированного физического воспитания» В.К. Бальсевича «...наша первоочередная задача не сохранять здоровье – его уже почти не осталось у школьников, а научить формировать его...». Как показали исследования, проведенные в образовательных учреждениях среди родительской и ученической общественности по вопросу: «Что вы знаете о способах формирования здоровья?» - существует определенный вакуум информационного поля по данному вопросу. Выход из данного положения – организация мониторинговых мероприятий, направленных главным образом на выявление заболеваний, профилактико - разъяснительную работу с населением.

Органы управления здравоохранения проводят ежегодные обследования детей и подростков, но из – за отсутствия специалистов в данной области, подвергаются анализу лишь ограниченная категория подрастающего поколения. В школах города отсутствует четкая система мониторинга соматического заболевания, в справках нетрудоспособности с некоторых пор исчез диагноз заболевания, так порой необходимый для учителя физического воспитания.

Фактор 3– Непрерывное образование

Учитывая то обстоятельство, что человек самоопределяется успешнее в условиях прогностического видения своего успешного будущего, в некоторых городах организована поддержка бизнеса во «взращивании интеллекта нации». Тому пример патронаж частной компании «ФосАгро» над общеобразовательными учреждениями. Результатом такого взаимодействия бизнеса и муниципальных школ стало воспитание всесторонне развитой и востребованной в бизнесе личности.

Другой пример: всеобщая профилизация третьей ступени (новые образовательные центры) общего образования, которая определила курс на создание образа успешного компетентного человека. Однако по факту подростку за высокоинтеллектуальную нагрузку подготовительных курсов, факультативов, домашней статической подготовке к занятиям в школе приходится платить здоровьем.

Заключение. Таким образом, рассмотрев наиболее значимые факторы определяющие необходимость объединения усилий органов исполнительной власти, родительской общественности и общеобразовательных учреждений в становлении здоровья нации возникает необходимость объединения усилий бизнеса и муниципальных органов исполнительной власти для воспитания физически и интеллектуально развитой личности.

Список литературы:

1. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
2. Дедловская М.В., Миннахметова Л.Т. Influence of prestarting mental states for productivity of competitive activity in trap shooting//Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2016. № 3. С. 109-117.
3. Мугаллимова Н.Н. Двигательная активность как средство первичной профилактики подростковой наркомании/Н.Н. Мугаллимова // Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. -2010, № 1 (14). -С. 75-83.
4. Погудин С.М., Лисовский А.Ф., Фонарев Д.В. Физическое развитие учащихся в условиях социально-экономических реформ и спортизации физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 3. С. 38-41.

5. Сидаш А.Л., Корогодина Е.А. Взаимосвязь особенностей жизненного плана и структуры жизнестойкости женской сборной команды по волейболу // В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 81-летию Курского государственного медицинского университета и 50-летию фармацевтического факультета. В 3-х томах. 2016. С. 465-469.
6. Уйманова И.П. Спорт и молодое поколение. / И.П. Уйманова, К.М. Смакова // Физическая культура и спорт - основа здоровья нации. IV Междунар. науч.-студ. конф. 2015.ИрГТУ-Иркутск. С. 171-173.
7. Яковлева Т.В. Дистанционное обучение в образовательном процессе школы. В сборнике: Инновационные технологии в образовательном процессе вуза и школы материалы I-ой областной научно-практической конференции. 2010. С. 173-179.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аветисян Нонна Кареновна

студент

*ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
РФ, г. Ставрополь*

ACTUAL PROBLEMS OF INTEGRATION AND ADAPTATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AS A PRIORITY AREA OF SPECIAL PSYCHOLOGY

Nonna Avetisyan

student

*of Federal STATE "North-Caucasus Federal University",
Russia, Stavropol*

Аннотация. В статье рассматривается объект, предмет специальной психологии как научной дисциплины, изучающей вопросы адаптации лиц с психологическими особенностями, обусловленными наличием дефекта, затрудняющего развитие в целом.

Abstract. The article deals with the object, the subject of special psychology as a scientific discipline that studies the adaptation of persons with psychological characteristics due to the presence of a defect that hinders development in General.

Ключевые слова: специальная психология; отклонение; развитие; лицо; адаптация; интеграция.

Keywords: special psychology; deviation; development; person; adaptation; integration.

Специальная психология в условиях коррекционного и интегрированного образования занимает одно из главных мест. Данная наука зародилась в недрах гуманитарной, естественно-научной наук и педагогики в 60-е годы XX столетия. Специальная психология-научная дисциплина, изучающая и исследующая закономерности психического развития ребенка с отклонениями в развитии, а именно в психофизическом, интеллектуальном, сенсорном и сенсомоторном. Объектом являются лица с ограниченными возможностями и их особенности. Предмет связан изучением протекания процесса аномального развития, обусловленного диффузным поражением коры головного мозга или нарушения деятельности анализаторов. Одними из главных задач специальной психологии являются изучение психологических проблем интегрированного обучения, изучение специфических и неспецифических закономерностей развития аномального ребенка, предотвращение появления вторичного и последующих дефектов. Основная цель данной научной дисциплины-это выявление, устранение либо компенсация процессов развития и обучения. Она призвана помочь лицам с психофизиологическими отклонениями сделать свою жизнь достойной и полноценной. Основные причины инвалидности детей: болезни нервной системы, врожденные патологии развития (родовые травмы, инфекции во время беременности, наследственные и генетические) [1, с. 3].

В наше время остро стоит кадровый вопрос в сфере коррекционного образования, в каждом учреждении должен быть психолог для работы с «нетипичными» детьми. Психолог в коррекционном учреждении – это специалист, работающий в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида, в школах 8 вида и инклюзивных образовательных учреждениях. Работа заключается в воспитании детей с вышеперечисленными дефектами в развитии. Он должен обладать такими качествами как гуманность, наблюдательность, внимательность, коммуникабельность, высокий уровень интеллекта, тактичность, толерантность, а самое главное- это любовь к детям и желание помочь ему и поддержать его родителей в такой тяжелое для них время. Каждый родитель, столкнувшийся с тяжелой болезнью своего ребенка, стремится получить максимум информации, имеющей хоть какое-то отношение к патологии.

Актуальные проблемы в специальной психологии являются:

1. Продолжающийся рост числа детей с нарушениями в развитии. Наблюдается увеличение рождаемости детей с интеллектуальными нарушениями, что обуславливает затрудняет трудность или невозможность интеграции детей в образовательный процесс.

2. Развитие ранней специальной психологической службы с целью выявления дефекта, его диагностику посредством мониторинга, тестирование либо медицинского обследования в определенных ситуациях. Чем раньше будет выявлен дефект, тем более эффективней будет коррекционная работа.

3. Увеличения количества смешанных и сложных дефектов у одного ребенка, что затрудняет работу специалиста, так как необходим индивидуальный подход с комбинированными методами обучения.

4. Основательное изучение условий и возможностей интеграции детей с особыми потребностями в образовании.

5. Разработка методов, методик, инновационных технологий в сфере обучения и воспитания детей с ОВЗ.

6. Поиск индивидуального подхода к каждому ребенку, учет особых способностей.

7. Комплексное употребление путей решения коррекционно-педагогической деятельности (логика, последовательность, ступенчатость процесса; воздействие на эмоционально-волевую сферу и сознание ребенка).

8. Условия интеграции детей в общеобразовательный процесс с целью социальной адаптации.

9. Учет причины дефекта, характер девиации, ознакомление со средой и условиями пребывания ребенка.

Психологическая помощь для детей с нарушениями осуществляется в таких учреждениях как: психологические и реабилитационные центры, психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК). Деятельность ПМПК имеет особое значение в диагностике нарушения, направление ребенка в учреждение того или иного вида, организации специального обучения, углубленное обследование, проходящее в 2 этапа, и в результате определение диагноза пациента. Психолог в ПМПК должен разработать последовательность психологической коррекционной работы в паре с логопедом и дефектологом. Психологическая диагностика играет важную роль в обследовании и определении психологических особенностей. Главное условие получения достоверных результатов является установление контакта с ребенком [1, с. 292].

Адаптация детей выражается в создании адекватной развивающей среды по отношению к образовательным запросам, формирование

жизненных компетенций у учащихся, а также комплексное развитие, подготовка ближайшего окружения к такому ребенку (например, в детском саду или школе).

Интеграция как совокупность методов включения индивида в социальные группы и отношения с помощью создания совместной деятельности (развивающая, учебная, воспитательная, игровая, трудовая, творческая), а также соединения ребенка с обществом, так как общество должно разделять различные проблемы атипичного ребенка и помочь в их решении.

Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в группах и классах. Данная модель эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует к возрастной норме и кто психологически готов к совместному обучению со здоровыми детьми.

Постоянная неполная интеграция эффективна для тех школьников, чей уровень психофизического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в коррекционной помощи, но при этом способен обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися учащимися, а также проводить с ними внеклассные мероприятия и т. п. Постоянная интеграция может быть полезна дошкольникам с различным уровнем развития, но не имеющих комбинированные дефекты. Смыслом такой интеграции- оптимальное употребление всего потенциала уже имеющихся у ребенка задатков и способностей общения, взаимодействия и обучения со здоровыми сверстниками.

Постоянная частичная интеграция полезна лицам, способным наравне со своими нормально развивающимися учащимися овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является углубление общения.

Таким образом, специальная психология имеет огромное значение в интеграции и адаптации детей с ОВЗ. Данная наука на протяжении многих лет борется с предотвращением или лечением нарушений в психическом развитии. Взаимодействие междисциплинарных отраслей и специальной психологии помогает разработать базу методов с целью диагностики или компенсации дефекта. Деятельность психолога в специальном учреждении важна и не легка. Он должен не только помочь ребенку, но и родителю посредством проведения бесед и разъяснения ситуации, чтобы они активно участвовали в жизни ребенка. Можно сделать вывод, что одной из главных задач

специальной психологии является поиск решения актуальных проблем, так как решив их, мы можем избежать появления вторичных дефектов (например, задержанное психическое развитие или появление комплексов на фоне биологического дефекта) и это во многом облегчает работу других специалистов коррекционно-образовательного процесса (например, логопед и дефектолог).

Список литературы:

1. Малашихина И.А., Черепкова Н.В. Специальная психология: учебное пособие/авт.-сост.: И.А.Малашихина, Н.В.Черепкова. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010-313 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОВ АРТТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ковалан Елена Михайловна

*старший преподаватель
КФ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»,
РФ, г. Куйбышев*

POSSIBILITIES OF METHODS OF ART THERAPY IN DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH OVZ

Elena Kovalan

*senior teacher
of KF FGBOU IN "Novosibirsk state pedagogical university",
Russia, Kuibyshev*

Аннотация. В статье анализируются методы, техники средства арттерапии, способствующие благоприятному развитию внимания, мышления, воображения, речи, интеллекта, творческих способностей, личностного и творческого потенциала. Универсальные, уникальные, богатые по своему содержанию и не имеющие ограничений по состоянию здоровья, методы арттерапии могут с успехом использоваться в области медицины, психологии и педагогики, в обучении, развитии, лечении, реабилитации, психолого-педагогической коррекции.

Работа с творческими методами терапии позволяет ребенку познать себя и научиться разным способам самовыражения. Артметоды способствуют не только гармоничному развитию личности, но и могут обеспечить благополучную самоактуализацию, адаптацию и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Abstract. In article methods, the technicians of means of an arterapiya contributing to the favorable development of attention, thinking, imagination, the speech, intelligence, creative abilities, personal and creative potential are analyzed. Universal, unique, rich according to the contents and not having restrictions for health reasons, methods of art therapy can be used with success in the field of medicine, psychology and pedagogics, in training, development, treatment, rehabilitation, psychology and pedagogical correction. Work with creative methods of therapy allows the child to learn itself and to learn different ways of self-expression. Art methods contribute not only to the harmonious development of the personality, but also can provide safe self-updating, adaptation and socialization of children with the limited opportunities of health (LOH).

Ключевые слова: адаптация; арттерапия; коррекция; методы арттерапии; ОВЗ; развитие; социализация.

Keywords: adaptation; art therapy; correction; methods of art therapy; HIA; development; socialization

*«Когда творческая энергия находит удовлетворение,
она становится надежной опорой, дающей силы
в трудные моменты, она приносит нам здоровье».*
(Хилл, 1945).

Термин «Арттерапия» (с англ. art. искусство) впервые открыл и воплотил в жизнь британский художник Адриан Кит Грэм Хилл. Работая в 1939 году в санатории Мидхарст, в котором проходили лечение раненые на войне солдаты, люди с туберкулезом, он заметил, что рисунок оказывает исцеляющий эффект на больных. Сегодня арттерапевтические методы активно используется специалистами медицины, психологии, педагогики в коррекции разного рода отклонений и нарушений в развитии детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основной целью арттерапии является обеспечение гармонии психического состояния человека посредством самопознания и самовыражения. Арттерапия имеет принцип универсальности, она не имеет противопоказаний, работает, как со здоровыми детьми, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Нередко дети с ОВЗ, в силу своих психофизиологических особенностей нарушения здоровья, ограничены во взаимодействии с социальной средой. Внутреннее мироустройство каждого ребенка, в абсолютной независимости от его пола, социального положения, возраста уникально и по-своему сложно. Можно предположить, что внутренний мир ребенка, имеющего определенные ограничения здоровья еще более сложен, в силу существующих у него проблем. Дети с ОВЗ, в том числе дети-инвалиды в момент прохождения лечения могут получить психотравму, их психофизиологическое и психоэмоциональное состояние может привести к затруднению необходимой для полноценного развития связи с внешним окружающим миром, к проблемам общения со сверстниками, нарушению навыков самообслуживания. В связи с чем, естественным образом, возникает проблема, требующая от специалиста действий, связанных с оказанием поддержки ребенку в трудный момент для дальнейшей благополучной адаптации, социализации и включения в полноценную жизнь.

Артподход, как универсальный, безболезненный, безопасный и многогранный метод в лечении разных физических и психологических недугов, может оказать бесценную помощь детям в приобретении ими уверенности в себе, в своем завтрашнем дне. Средства артметода позволяют ребенку с ОВЗ научиться смотреть на собственную жизнь более позитивно, дают ему мощные ресурсы для успешной жизни в обществе, стирают границы между понятиями «здоровые дети» и «дети с ОВЗ. Искусство, которое лежит в основе арттерапии позволяет детям свободно и смело выражать все свои мысли, заветные мечты и имеющиеся чувства, и, наконец, быть самим собой. О благоприятном влиянии применения разного рода искусства в развитии детей говорил еще советский психолог Лев Семенович Выготский. Он уделял особое внимание художественной деятельности, как в развитии всех высших психических функций, так и в непосредственной активизации всевозможных творческих проявлений детей с проблемами в развитии [3, с. 10]. Арттерапия, как творческий метод, метод в котором активно используются различные средства искусства, имеет глубокое исцеляющее начало. У ребенка с ОВЗ должны быть стимулы для того, чтобы жить, для того, чтобы научиться бороться со своим заболеванием, отклонением. В разработке коррекционных и реабилитационных программ помощи детям с ОВЗ, артсредствам, искусству уделяется, как правило, особое внимание.

Сегодня, успешно реализуются такие формы арт-терапии, как: изотерапия, цветотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, глинтотерапия,

куклотерапия, бумагопластика, библиотерапия, песочная терапия, драматерапия, фототерапия, терапия танцем, и пр. [9, с. 5].

Применение изотерапии предполагает лечение изобразительным творчеством, и в первую очередь принято рассматривать его, как метод рисования, который используется для психологической профилактики и психологической коррекции различного рода негативных состояний у детей, перенесших какие-либо серьезные заболевания, а также детей-инвалидов, которые в большей мере нуждаются в успешной социальной адаптации. Так, доктор педагогических наук, профессор Наталья Михайловна Сокольникова пишет следующее: «Занятия изобразительным искусством арт-терапевтичны в своей основе. Любование потоками краски, возможность мять глину и лепить из нее, пачкаться углем, рвать бумагу на мелкие кусочки, раскрашивать лицо и многие другие техники благотворительно влияют на психологическое здоровье детей» [11, с. 209]. Метод изотерапии может служить отличным инструментом для изучения чувственного спектра детей с ОВЗ, развивать навыки их межличностного общения, способствовать укреплению хороших отношений, повысить уверенность в себе, поднять уровень самооценки. Кроме того, это метод, обеспечивающий «развитие зрения, осязания, формирование образного и пространственного мышления, интеллектуальной и эмоциональной сферы, личностных качеств, раскрытие творческого потенциала личности» [6, с. 25].

При подборке артматериалов, методов, техник, выборе или самостоятельной разработке развивающих и коррекционных программ, необходимо обязательно учитывать специфику заболевания, индивидуальные личностные особенности ребенка с ОВЗ. Педагогу, работающему с таким ребенком, необходимо уметь вовлечь его или группу детей в творческий процесс таким образом, чтобы каждый ребенок смог почувствовать, что у него непременно все получится, вне зависимости от его недуга или умений. Чтобы исключить у ребенка установку «я не умею рисовать» важно помнить одно из золотых правил в инструкции к упражнениям с использованием рисунка: за рисунки не выставяются оценки, главный принцип - это получение удовольствия от самого процесса рисования. Можно сказать, что последний принцип распространяется на все методы арттерапии, будь то лепка из пластилина, глины, взаимодействие с песком, работа с другими материалами. В рамках изотерапевтического метода, работа с красками используется для преодоления негативных переживаний. Смешивая различные краски и создавая целый спектр оттенков, каждый ребенок не только знакомится и приобретает навыки в работе с изобразительными техниками, но и усваивает положительный опыт в развитии своего индивидуального творческого видения. Когда ребенок

научится работать с красками, он сможет с легкостью преодолеть все имеющиеся у него защитные барьеры и почувствовать себя настоящим творцом цвета. [6, с. 5]. Работа с красками дает детям с ОВЗ сильный эмоциональный отклик, пробуждает ощущения радости и свободы, развивает воображение, фантазию, делает их внутренний мир богаче. В арттерапии рисунок, как и любой другой творческий продукт, является для педагога-психолога отличным диагностическим материалом, источником знаний о ребенке, его актуальном состоянии на сегодняшний день. Анализ этих продуктов позволяет рассказать о многих отношениях ребенка с окружающим миром. В арттерапевтическом направлении процесс самовыражения ребенка посредством рисунка представляется более символичным, чем его речь. Рисунок может многое рассказать о своем авторе, насколько он может быть внимателен, старателен, а также о том, насколько у него развита моторика, как он видит окружающий мир, о его самочувствии, развитии в целом [8, с. 15].

На занятиях с детьми с ОВЗ в арттерапевтических целях необходимо использовать разнообразные техники и виды декоративно-прикладной деятельности. Лепка из пластилина, глины, теста, техника моделирования, творческая аппликация, работа с разными природными материалами, рисование, созерцание отдельных картин или иллюстраций всегда вызывает у ребенка «живой отклик, активизирует творческую мысль, содействует в развитии художественного познания, помогает получить ответ на многие жизненно важные вопросы» [3, с. 36].

Известны также и популярны такие техники арттерапии, как оригами, квиллинг, аппликация. Техника оригами помогает налаживать контакты даже с самыми трудными детьми. Бывает, что некоторые дети не желают идти на контакт с педагогом-психологом в процессе арттерапии. Однако, стоит только трансформировать лист бумаги в какую-нибудь веселую зверушку, цветок, любой другой образ, как постепенно зарождается интерес. Можно также использовать уже готовые бумажные продукты творчества для создания на их основе новых интересных авторских композиций. Для детей с ОВЗ дошкольного или младшего школьного возраста прекрасно подойдет использование гофрокартона. Разные забавные и смешные фигурки, изготовленные из такого материала смогут освоить даже малыши. Дети с большим удовольствием будут скручивать различные цветные полоски в спирали или диски, делать из них животных, цветочки и целые картины. Из бумаги также можно изготовить совместно с ребенком пальчиковый кукольный театр, а затем обыграть с ним известные сказки. О положительном эффекте техники оригами свидетельствует опыт работ арттерапевтов и педагогов Е.Л. Кабачинской,

М.Г. Яременко, Н.Д. Острун и др. Занятия с использованием оригами способствуют развитию логического и пространственного мышления у детей с ОВЗ, также позволяют диагностировать и осуществлять коррекцию депрессивных и психосоматических расстройств.

Подростковой категории можно предложить технику квиллинг. Данная техника дает возможность ввести еще такой важный и интересный метод арттерапии, как терапия цветом. Например, цветные полоски квиллинга сгодятся для работы с детьми, которые постоянно сомневаются в своих имеющихся способностях. Спиральки изготавливаются по шаблону, в последующем они объединяются в орнамент. Так, ребенок избавляется от разных рамок и может легко выразить себя без всяких ограничений. Данный вид творческой деятельности помогает сосредоточиться на самом процессе, а не на его результате, обеспечивает чувство защищенности и способствует расслаблению. Следует отметить, что с использованием данной техники достигается не только эффективное развитие мелкой моторики, способности концентрировать свое внимание у детей с ОВЗ, но и активно развивается тактильная чувствительность. Подобную технику, к примеру, следует предложить детям, имеющим проблемы со зрением, детям с нарушением опорно-двигательного аппарата. Упражнения с использованием оригами также содействуют в развитии памяти, конструктивного мышления. Развитие мелкой моторики, с помощью бумажных техник благотворно влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие маленького ребенка.

Известная техника «Коллаж» позволяет понять психологическое состояние ребенка с ОВЗ в настоящий жизненный момент, определить его истинные переживания, а так же актуальные стороны самосознания, раскрыть его потенциальные возможности. Данная техника имеет диагностическую и психотерапевтическую направленность. Избираемые ребенком, представленные его вниманию, картинки могут отражать важные темы и проблемы, будучи скрытыми в зоне вербального общения с ним. Большое количество материалов, будь то картинки из журналов, вырезки из газет, ткани, фотографии, открытки, цветная или простая бумага, обеспечивает полную свободу творчества для своего автора. Подобная техника может быть использована специалистом как индивидуально, так и в группе, и включать в себя неограниченное количество разных тем и возможностей.

Занятия с использованием аппликации дают возможность взаимодействовать с самыми маленькими детьми. Применение аппликации, проговаривание действий, позволяет педагогу развивать речь ребенка, в творческом процессе вырезания, и наклеивания и общения, диагностировать его возможное эмоциональное состояние, актуальные

потребности. Придумывая сюжет, связанный с аппликацией, обыгрывая его, педагог способствует вовлечению ребенка в процесс общения. Занятия с применением аппликации формируют у детей с ОВЗ представление о форме, пространстве и цвете. Техника «Обрывная аппликация» делает акцент на работу обеими руками. Дети включаются в работу двумя руками с использованием разных техник изобразительного и декоративно-прикладного творчества. Основная цель - развития мелкой моторики левой руки. Последнее способствует укреплению связи между левым и правым полушариями головного мозга, а также значительно повышает уровень реабилитации и способствует саморегуляции детского организма в целом [12, с. 20]. Следует отметить, что особенный эффект данная методика имеет в работе с использованием пластилина, а также в технике «Рваная аппликация», потому, что здесь в работе ребенок вынужден задействовать сразу обе руки и каждый палец.

В настоящее время, в современной медицине и психологии активно используется глина для лечения самых различных заболеваний позвоночника, она помогает от болей в суставах, проблем, связанных с мышцами и ушибами. Глина пластична, в руках ребенка становится теплой, она словно «живая», в связи с чем, идеально подходит для выражения и передачи человеческих эмоций и переживаний.

Песочная терапия, в свою очередь, дает возможность специалисту работать с неуверенными, агрессивными, застенчивыми детьми, с детьми, которые испытывают проблемы, связанные с чувствами стыда, вины, лжи, имеют трудности в принятии своих собственных чувств. Метод песочной терапии включает в себя целый спектр упражнений, работающих на общую релаксацию, способствующих снятию двигательных стереотипов и различного рода судорожных движений. В процессе взаимодействия с песком в игровой форме ребёнок с ОВЗ получает отличную возможность в выражении своих глубоких эмоциональных переживаний, он отпускает все свои страхи, все плохое, что было им когда-то пережито, и все это защищает его от формирования психотравмы. Упражнения, в которых психологи и другие специалисты используют песок имеют важное значение для развития детской психики. Игры с песком способствуют стабилизации эмоционального состояния ребенка, развивают тактильно-кинестетическую чувствительность, содействуют в развитии мелкой моторики рук, интеллекта, а также научают ребенка с ОВЗ прислушиваться к себе, своим ощущениям, и, наконец, дают ребёнку чувство защищённости. Таким образом, в дальнейшем закладываются

и формируются навыки позитивной коммуникации, становится более совершенной предметно-игровая деятельность ребенка, что, в свою очередь, ведет к развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребёнка-инвалида. Использование проективных игр на песке раскрывают потенциальные возможности ребенка, творческий потенциал.

Доктор психологии, директор Санкт-Петербургского Института сказкотерапии Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева предложила всеобщему внимаю разные и интересные виды игр на песке. Познавательные игры: игры на знакомство с окружающим миром, географические игры, фантастические и исторические, игры-экскурсии по городу. Проективные игры: проективные можно проводить индивидуально и в группе, с их помощью осуществляется психологическая диагностика, коррекция и развитие ребёнка. Ребёнок выбирает игрушки и строит свой мир, свою сказку. Игры с песком на развитие коммуникативных навыков: умения гармонично и эффективно общаться друг с другом, взаимодействовать. Группа может состоять из 2-х, 3-х человек, и более, в зависимости от размера песочницы. Приведем несколько практических упражнений, предлагаемых в работе с детьми с ОВЗ Зинкевич-Евстигнеевой:

1. Пройтись ладошками, как слон, как маленький слонёнок, как быстрый зайчик.
2. Оставить отпечатки ладошек, кулачков, ребер ладоней.
3. Создать узоры и рисунки — солнышко, бабочка, буква А или целое слово.
4. «Пройтись» каждым пальчиком правой и левой руки поочередно.
5. Посчитать камешки и решить на песке математическую задачку.
6. Можно писать слова на песке печатными и письменными буквами, сначала пальчиком, потом палочкой, держа ее как ручку. Песок позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка. Ошибки на песке исправить проще, чем на бумаге. Это дает возможность ребенку ощущать себя успешным.
7. Игра «Мой город». Логопед дает задание выбрать фигурки, в названии которых есть заданный звук, и построить город, используя эти фигурки. Потом можно составить устный рассказ об этом городе и его жителях.
8. «Чей это след?». На влажном песке легко остаются следы от ладошки или ступни от обуви или колёс игрушечной машинки. Пусть ребенок, попробует отгадать, где чей отпечаток?

Возможности арттерапевтических методов в работе с детьми с ОВЗ велики, и в статье проанализирована лишь малая их часть. Арттерапия дает детям не только «углубленные знания о возможностях различных материалов, но и способствуют закреплению положительных эмоций, стимулируют желание заниматься художественно-творческой деятельностью» [3, с. 61]. Благодаря методам арттерапии, ребенку открывается возможность лучше узнать и понять себя, научиться открыто выражать свои чувства, мысли, эмоции, реализовать себя в общении с окружающими его людьми. С помощью арттерапевтических средств, взаимодействие ребенка с ОВЗ с внешним миром станет более доступным для него, сам он почувствует себя более уверенно. Каждому педагогу и психологу, работающему с категорией детей с ОВЗ известно, что успех, полученный в творчестве в психике бессознательно, переносится и в повседневную реальную жизнь. Психика ребенка с ОВЗ становится более гибкой, а это ее свойство позволит ему быть более адаптивным к окружающей действительности, поможет ему в дальнейшей успешной социализации и самореализации.

Список литературы:

1. Белозерова Г.М. Инновационные технологии в инкультурации и реабилитации личности особого ребенка // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 251–253.
2. Буровкина Л.А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в художественной школе: монография. – М.: МГПУ, 2008. – 124 с.
3. Буровкина Л.А. Комплексный подход к обучению школьников декоративно-прикладному искусству в системе непрерывного образования // Воспитание школьников. – 2010. – № 4. – С. 36-39.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 99 с.
5. Джеральд О., Гоулд П. Рисунок в психотерапии: Методическое пособие. – М.: Прогресс, 2001. – 184 с.
6. Дрезнина М.Г. Каждый ребенок художник. Обучение дошкольников рисованию. – М.: Ювента, 2002. – 200 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.: Игра с песком. Практикум по песочной терапии. - СПб.:Речь,2016. - 256 с.
8. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2007. – 208 с.

9. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
10. Корешков В.В. Культурно-образовательная область «Искусство» в формировании современной личности // Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания. Межвузовский сборник науч. трудов. Вып. 3. – М.: 2012.
11. Медведева Е.А., Левченко И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
12. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства. 6 издание. – М.: Академия, 2013. – 256 с.

ЭМОЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Манапова Елена Ивановна

*канд. психол. наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск*

Драч Карина Сергеевна

*студент,
Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск*

EMOTIONS ARE JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS IN THE CONTEXT OF TRAINING ACTIVITIES

Elena Manarova

*associated Professor, candidate of psychological Sciences,
Omsk State Pedagogical University,
Russia, Omsk*

Karuna Drach

*student, Omsk State Pedagogical University,
Russia, Omsk*

Аннотация. В данной статье изложены результаты исследования эмоций младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учебной деятельности. Условия учебной деятельности могут изменять характеристики эмоций учащихся, а те, свою очередь, будут соответствующим образом влиять на качество этой деятельности. Авторы на основе эмпирических данных выделили в условиях учебной деятельности такие характеристики эмоций у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата как неустойчивый эмоциональный фон и высокая лабильность эмоциональных состояний.

Abstract. This article describes the results of a study of emotions in primary schoolers with musculoskeletal disorders in the context of training activities. Conditions of training activities can change the characteristics of emotion, and those students will accordingly affect the quality of these activities. The authors on the basis of empirical data identified in the context of training activities such emotions among junior high school students with disorders of the musculoskeletal system as fragile emotional background and high lability of emotional States.

Ключевые слова: младший школьный возраст; нарушения опорно-двигательного аппарата; учебная деятельность; эмоции; эмоциональные состояния; эмоциональный фон.

Keywords: primary school age; violations of locomotorium; educational activities; emotions; emotional States; emotional background.

Проблема изучения эмоций человека была и остается одной из актуальных в психологии. Для подтверждения этой мысли достаточно упомянуть многочисленные исследования в этой области (Анохин П.К., Бойко В.В., Бреслав Г.М., Василюк Ф.Е., Вилюнас В.К., Вудвортс Р., Выготский Л.С., Додонов Б.И., Зимбардо Ф., Изард К.Э., Ильин Е.П., Имедадзе Н.В., Кеннон В., Лабунская В.А., Прихожан А.М., Симонов П.В. и мн. др.). Любые проявления активности сопровождаются эмоциями, основными функциями которых являются оценка и регуляция. Применяв эти знания к детям, мы можем сказать, что эмоции сопровождают практически любую их деятельность и являются одним из основных механизмов регуляции деятельности и поведения.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная. Влияние эмоций на учебную деятельность огромно. От них зависит качество выполняемой деятельности, успешность взаимодействия с участниками образовательного процесса, эмоции влияют на интеллектуальное развитие ребенка. Так, положительные

эмоции могут улучшать восприятие материала, а отрицательные сужают восприятие. Эмоции обуславливают динамические характеристики познавательных процессов: тонус, темп, настроенность. Они побуждают, тонизируют, энергизируют [2].

В свою очередь, эмоции тоже зависят от определенных факторов. С одной стороны, существенное влияние на эмоции оказывает состояние здоровья ребенка, а с другой стороны, исключительное положение, связанное с его болезнью или ее последствиями. Таким образом, болезнь или физический дефект ребенка, так или иначе, отражается на его эмоциях, а через них и на его деятельности.

Объектом нашего внимания стали эмоции детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Эта группа крайне неоднородна в клиническом плане. Но всех их объединяет двигательный дефицит, выраженный в той или иной степени, который оказывает большое влияние на формирование психических процессов, и в частности на формирование эмоциональной сферы. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в ряде случаев наблюдается повышенная возбудимость, чрезмерная чувствительность ко всем внешним раздражителям. Для этих детей характерна быстрая смена настроения и повышенная утомляемость [4].

Кроме того, поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. На эмоциональную жизнь младшего школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут оказывать воздействия взаимоотношения с учителем, процесс учения, отношения с одноклассниками и положение в коллективе [1].

Отсюда следует, что чем больше мы будем знать об особенностях эмоций у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тем легче будет организовать их учебную деятельность, предупредить вторичные, третичные дефекты развития.

Предметом нашего исследования были эмоции младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учебной деятельности.

Цель исследования: выявить основные характеристики эмоций у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учебной деятельности.

Гипотетически мы предполагали, что в условиях учебной деятельности эмоции младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуются быстрой сменой модальности с положительной на отрицательную (неустойчивый эмоциональный фон) и высокой лабильностью эмоционального состояния.

Исследование проводилось в КОУ «Адаптивная школа - детский сад № 301» г. Омска. Выборку составляли ученики 1 класса в количестве 10 человек, возраст учащихся - 7-8 лет. У всех школьников констатированы нарушения опорно-двигательного аппарата (кифосколиотическая осанка, плосковальгусная установка стоп, вальгус коленных суставов, спондилоартроз позвоночника, множественное деформирующее экзостозное заболевание, детский церебральный паралич).

В качестве диагностического инструментария использовались цвето-ассоциативный тест «Домики» Ореховой О.А. и методика исследования эмоционального состояния Э.Т. Дорофеевой.

Анализ полученных данных мы начали с результатов по методике «Домики». С помощью этой методики выявлялись устойчивость эмоционального фона, т. е. преобладающее настроение ребенка; преобладающие эмоции в целом и в учебной деятельности в частности [3].

По результатам выполнения первого задания рассчитывался вегетативный коэффициент каждого ребёнка. Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. Вегетативные изменения передаются в кору головного мозга и создают сложную картину нервных процессов, которые и составляют основу того или иного эмоционального состояния. Поэтому по вегетативному коэффициенту мы можем опосредованно судить об эмоциональном состоянии человека на момент обследования. Так, было установлено, что 30% детей, участвовавших в исследовании, имеют низкий вегетативный коэффициент, что свидетельствует о хроническом переутомлении, истощении, низкой работоспособности. Нагрузки на данном этапе являются для них непосильными.

Еще 30% детей имеют коэффициент ниже среднего. У учеников этой группы состояние усталости может компенсироваться. Самовосстановление работоспособности происходит за периодического снижения активности. Для этих учащихся необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Остальных 40% опрошенных имеют средний коэффициент, то есть оптимальную работоспособность. Эти дети отличаются бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям.

Далее рассчитывался показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы, которая является индикатором психологического благополучия. В результате у 30% детей выявлено преобладание положительных эмоций. Еще у 30% преобладают отрицательные эмоции,

неприятные переживания, плохое настроение. У остальных 40% – эмоциональное состояние было в норме.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что у трети испытуемых эмоциональный фон снижен. У этих детей эмоции проявляются сдержанно; позитивные, бурные, сильные эмоции ограничены.

С помощью второго задания оценивалась способность детей ассоциировать эмоции с цветом и, тем самым, дифференцировать эмоции. Известно, что в норме ребенок все приятное для него (позитивные чувства) раскрашивает яркими цветами, а неприятное (негативные чувства) – черным, коричневым. Результаты позволяют констатировать, что 50 % детей правильно дифференцируют эмоции на положительные и отрицательные и правильно соотносят их с цветом.

Вместе с тем, 20% детей не всегда могли определить цветовой характер эмоции, а значит, недостаточно их дифференцируют. Это свидетельствует о наличии деформаций в тех или иных сферах отношений. Хотя выявить, какой из блоков личностных отношений деформирован в большей степени не удалось из-за малого количества выборки.

Остальные 30% детей вообще предпочли темные цвета для большинства эмоций (положительных и отрицательных), т. е. эмоции недифференцировались ими. Данный факт свидетельствует о неблагоприятной обстановке в жизни ребёнка.

Выполнение третьего задания позволило нам проанализировать эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. Положительное отношение к учебной деятельности и к школе в целом показали 50% детей; негативное отношение проявилось у 20% учеников. Оставшиеся 30% школьников продемонстрировали амбивалентное отношение к учебной деятельности и всему, что с ней связано. Поскольку двойственное отношение к школе представляет собой «зону риска» (невозможно точно сказать, что будет в итоге), то мы сочли возможным сделать заключение, что у 50% младших школьников отсутствует положительное отношение к школе.

Следующая методика (Э.Т. Дорофеевой) использовалась нами для диагностики устойчивости эмоционального состояния (эмоциональной лабильности) в условиях учебной деятельности. По результатам диагностики детей было выявлено изменение сдвига эмоциональной чувствительности по трем основным цветам, что связано с изменением эмоционального состояния в ходе учебной деятельности. У большинства детей (50%) в начале урока состояние характеризовалось как

«функциональная расслабленность»: спокойное, оптимальное для учебной деятельности, без выраженных переживаний. С позиции характеристики эмоций это состояние является нейтральным. Еще у одного ученика (10%) проявилась функциональная напряженность, что тоже неплохо для осуществления учебной деятельности, поскольку в этом состоянии повышается внимание и готовность к активности. При этом эмоционально оно тоже нейтральное.

У 40% испытуемых наблюдалось аффективное возбуждение, проявляющееся в широком диапазоне эмоциональных изменений (от нетерпеливого волнения до возмущения). Следует пояснить, что аффективное возбуждение, как правило, сопровождается двигательным и речевым возбуждением. В нашем случае у детей наблюдалась суетливость, торопливость в высказываниях, выкриках с места, а при ответе - нарушение связности речи.

Повторные замеры сделаны были в конце урока, на котором выполнялись задания различного уровня сложности. Эмоциональные состояния младших школьников существенно изменились (см. табл. 1).

Таблица 1.

Эмоциональные состояния младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата в процессе учебной деятельности

Название эмоционального состояния (порядок расположения цветowych карточек)	В начале урока	В конце урока
Функциональная напряженность (з.- с.- к.)	10%	30%
Функциональное торможение (с.- з.- к.)	0%	30%
Функциональное возбуждение (к.- з.- с.)	0%	10%
Функциональная расслабленность (з.- к.- с.)	50%	0%
Аффективное возбуждение (к.- с.- з.)	40%	20%
Аффективное торможение (с.- к.- з.)	0%	10%

Даже поверхностный взгляд на таблицу позволяет сделать заключение, что к концу урока значительно возросло количество детей с отрицательным эмоциональным состоянием. Начнем с того, что состояние функциональной расслабленности, которое ранее преобладало и которое является оптимальным для выполнения учебной деятельности, исчезло совсем. Зато у трети учащихся появилось функциональное торможение, которое указывает на перенапряжение всех сил организма, в результате чего у детей наблюдается тревога, тоска, подавленность, озабоченность.

У одного ребенка (10%) появилось аффективное торможение, при котором наблюдаются растерянность, психологический дискомфорт, страх и пр. Такое состояние еще более нежелательно в процессе учебной деятельности, так как это уже признак депрессии. Кроме того, у 20% детей сохранилось аффективное возбуждение, которое наблюдалось в начале урока и о котором уже говорилось ранее.

Таким образом, в ходе учебной деятельности сильные отрицательные эмоции появились у 60% школьников. И это не только количественные изменения, но и качественные. Выполнение учебной деятельности сопровождается плаксивостью, гневом, истерическим смехом, неконтролируемой злостью и прочими гипертрофированными эмоциональными состояниями, что говорит о высокой эмоциональной лабильности обследованных нами учащихся.

Завершив исследование по выявлению психологических характеристик эмоций младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учебной деятельности, мы пришли к следующим *выводам*:

1. На эмоции младшего школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата влияют два фактора: социальный и биологический. В качестве биологического фактора следует рассматривать общее состояние здоровья ребенка, болезнь или физический дефект, которые могут обуславливать быструю смену настроения, повышенную возбудимость и другие нарушения эмоционального состояния.

В качестве социального фактора может выступать исключительное положение школьника дома и в школе, связанное с его болезнью или ее последствиями. Таким образом, дефект ребенка, так или иначе, отражается на его эмоциях, а через них и на его деятельности.

Обучение в начальной школе изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Эмпирически было выявлено, что у 50% младших школьников отсутствует положительное отношение к школе. Это связано с эмоциональным отношением ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. У трети испытуемых в условиях учебной деятельности наблюдается снижение эмоционального фона. У этих детей позитивные, яркие эмоции ограничены. По силе проявления эмоции проявляются сдержанно.

В начале урока у 60% детей преобладают нейтральные эмоциональные состояния и умеренные положительные эмоции. В процессе учебной деятельности у большей части испытуемых (60%) появляются сильные отрицательные эмоции (тревога, тоска, подавленность, озбоченность, страх, растерянность, гнев, злость и т. п.). Выполнение

учебной деятельности сопровождается гипертрофированными эмоциональными состояниями, что говорит о высокой эмоциональной лабильности обследованных школьников.

В результате исследования подтверждена гипотеза о том, что в условиях учебной деятельности младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут сохранять положительные эмоции. Их эмоции характеризуются быстрой сменой модальности с положительной на отрицательную (неустойчивый эмоциональный фон) и высокой лабильностью эмоционального состояния.

Список литературы:

1. Дубровина И.В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. - М.: Академия, 2003. – 464 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013.- 783 с.
3. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития / О.А. Орехова. - СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
4. Пахомова Н.Г. Специальная психология / Н.Г. Пахомова, М.М. Кононова. - Полтава: АСМІ, 2015. – 389 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XVII международной
научно-практической конференции*

№ 4(17)
Апрель 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 09.04.18. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,875. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru