МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «БЛАГОВЕЩЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МАТЕРИАЛЫ 68-Й НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Часть I

Издательство БГПУ 2018

ББК 74.58
М 34

М 34
Материалы 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов: в 2 ч. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2018. – Ч. I. – 401 с.

Сборник включает материалы докладов и выступлений, сделанных на научно-практической конференции преподавателей и студентов в апреле 2018 г.

Печатается по решению организационного комитета конференции

ББК 74.58

© Издательство БГПУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Гогладзе А., Санабасова Р.К. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ КОРРУПЦИИ 14

Фирсанова А.С. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ 15

Гаврилова М.Д., Санабасова Р.К. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА АКЦЕНТУИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ 18

Антропова А.В., Карнаух Н.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ 20

Домина А.Е., Санабасова Р.К. ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ОПЫТА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ПОВЕДЕНИЯ 23

Ищенко А.А., Карнаух Н.В. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ВРЕМЕННОГО КОЛЛЕКТИВА В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ 25

Кондратьева Л.Н., Санабасова Р.К. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ПРОЯВЛЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ 29

Корниенко Е.В., Карнаух Н.В. СВОЕОБРАЗИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ 31

Рудакова Е.А., Карнаух Н.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ 34

Солошенко А.А., Санабасова Р.К. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ 43

Придачина А.Д. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО МИКРОКЛИМАТА В 8 КЛАССЕ 46

Афанасьева К.С. ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА 50

Еипфанцева А.С. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 54

Андреева С.В., Иванова И.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ И ТЕМНОЙ ТРИАДЫ С ОТНОШЕНИЕМ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ 58

Истигешева Е.П., Афонасенко Е.В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ 62

Карпушина М.А., Афонасенко Е.В. ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ 66

Болелова К.А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ 69

Иконникова А.П., Зуева С.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНТОВ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И МОТИВАЦИЕЙ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ 74

Казак А.С., Чистякова О.Е. ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФОРМНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ 79

Казак А.С. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНФОРМНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ 81

Ломакина К.П., Зуева С.О. СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 84

Лузгина О.П., Чистякова О.Е. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 88

Муканян В.В., Чистякова О.Е. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 92

Никифоров А.А., Чистякова О.Е. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 95

Никифоров А.А., Чистякова О.Е. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ 99

Руденко А.П., Ефимова Л.А. ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ 103

Руденко А.П., Ефимова Л.А. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ: ПОНЯТИЕ, МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ 108

Савичева Е.А., Бижанова Л.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АБСЕНТЕИЗМУ 112

Субботина Г.С., Чистякова О.Е. ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 116

Никифорова Р.Н., Бижанова Л.В. ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПО 119

Боймирзоева К.Б., Барковская О.В. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ МО-

ТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОТДЕЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ 126

Блохина С.Е., Бабий И.И. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗПР СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ 130

Блохина С.Е., Кузьменко А.С. ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 132

Букреева И.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ И ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОБРЫЙ МИР» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 135

Исущенко Е.С. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АДАПТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПО ПОКАЗАТЕЛЮ РЕСПИРАТОРНО- СИНУСОВОЙ АРИТМИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 140

Ануфриенко Е.В., Горбатовская Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА 143

Глазунова К.Е., Духина А.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ НА ЭТАПЕ АВТОМАТИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ 148

Цуканова А.П., Абдуллина Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 152

Запхалова К.П., Пакулова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЧЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ 154

Захарченко Т.В., Пакулова Т.В. КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 157

Макаренко А.В., Пакулова Т.В. ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ 161

Пазенко Е.А., Цуканова А.П. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЯ 165

Перликов И.С., Цуканова А.П. К ТЕОРИИ ВОПРОСА ЭМПАТИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 169

Полещук Д.С., Цуканова А.П. КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВОСТИТАТЕЛЯ 174

Проскурина О.В., Цуканова А.П. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 175

Яворская Т.И., Сорокина Н.И. САМОМЕНДЕЖМЕНТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА ДОУ 179

Данилкина Ю.В., Бортновская И.А. ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 186

Алексеева А.А., Бортновская И.А. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКЕ ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ 191

Амельченко В.А., Бортновская И.А. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 195

Кошелева Е.В., Бортновская И.А. РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ 199

Кулаева Т.Н., Аргунова О.А. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ВИДЫ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 203

Федорова Г.В., Латышева Н.А. КЛУБ «ШКОЛА МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ» – ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ 207

Лукашова С.Ю., Попова М.Ю. РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНО-РАЗВИВАЮЩИХ ИГР 209

Пакулова Е.И., Попова М.Ю. ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 213

Слепцова М.А., Аргунова О.А. ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 216

Телешева И.В., Пакулова Т.В. ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 223

Толстова Е.А., Бортновская И.А. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ ГРАТТАЖ 226

Чуйко Т.В., Бортновская И.А. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ 232

Коваленко Е.А., Бредихина С.В. ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЛЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ

ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 236

Бредихина С.В. ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 239

Бредун В.С., Бредихина С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 245

Лисунова В.С., Бредихина С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 249

Суетина Ю.В., Кузьмина О.Д. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 253

Чикова Е.В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» 257

Анкудинова В.С., Димова О.И. ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ 258

Куковякина К.Ю., Кирилишина И.Ю. ЗАНЯТИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 263

Цветова О.И., Кузьмина О.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 267

Болотникова А.А., Клёцкина А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕЛИЧИН 271

Гусева Н.С., Клёцкина А.А. ИСЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ВТОРОКЛАССНИКОВ 274

Козлова Т.О., Клёцкина А.А. УСТНЫЙ СЧЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 277

Михолап Е.А., Клёцкина А.А. ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ ТАБЛИЧНЫХ СЛУЧАЕВ УМНОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 280

Пономарева В.В., Сорокина Н.И. АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА 283

Проскурякова М.А., Кузьмина О.Д. РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 285

Слепнева Т.П., Кузьмина О.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 289

Чистякова Т.Н., Кузьмина О.Д. РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К АРХИТЕКТУРЕ 293

Вакал В.А., Смыковская Т.Е. СПЕЦИФИКА ОБЗОРНОГО УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ: СУДЬБА И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ А. ЦВЕТАЕВОЙ 296

Владимирская А.В., Романова З.А. ОБРАЗНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 300

Пивоварова О.Н., Романова З.А. ЕДИНИЦЫ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ 303

Лысак Е.А., Романова З.А. ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАССОВ «ДАЙ БОГ НАМ ПРАДЕДОВ НАСЛЕДИЕ СБЕРЕЧЬ…» 307

Сюрина Ю.Г., Романова З.А. ФРАЗЕОЛОГИЯ ПИСЕМ А.П. ЧЕХОВА: ОПЫТ ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ 312

Жилина Е.А., Романова З.А. ИЗУЧЕНИЕ АРХАИЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ А.А. БЛОКА 315

Зябзева Н.С., Романова З.А. ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ Ю.Ю. ШЕВЧУКА: АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ВНЕКЛАССНОМ ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ 322

Ширяева С.О., Ладисова О.В. ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА НАД СОЧИНЕНИЕМ ПО КАРТИНЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 327

Романова З.А. ОБ УЧЕБНОЙ КНИГЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОСОБИЯ ДЛЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ 30-Х ГГ. 330

Чжоу Цян ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКАЯ РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА» 335

Альсубаи Мохаммед Дасем, Сорокина О.Г. АРАБСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ АРАБСКОГО НАРОДА 339

Евтушенко И.В. АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА 343

Кирик С.В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ 348

Сорокина О.О. ЗНАЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 352

Овчинникова С.А. ОБРАЗ ШУТА ШИКО ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 355

Лесина Т.В., Крюкова Ю.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ИСПРАВЛЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 359

Лесина Т.В., Д. Печеник ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 362

Лёвушкина Е.Е., Тараскина С.А. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 365

Плотникова Н.Е., Коваленко И.А. ЗАКРЕПЛЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 367

Бровкина Е.В. РЕФЛЕКСИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА 371

Галушко Д.А., Коваленко И.А. IT-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 374

Пожидаева Е.А., Бояркин А.А. ПРИМЕНЕНИЕ СЕРВИСА GOOGLE MAPS ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ 378

Пожидаева Е.А., Николаева М.Е. ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ 381

Межакова Е.Л., Селега И.П. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ПРИМЕРЕ СТАРШЕГО ЭТАПА 386

Кузнецова А.П., Айвазян Т.С. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 389

Кузнецова А.П., Андросова А.В. К ВОПРОСУ О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 392

Звягина Е.А., Гитько Д.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ 394

Межакова Е.Л., Адамова Н.А. ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 397

УДК 37

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ КОРРУПЦИИ

Гогладзе А., студент 4 курса
Санабасова Р.К., к.п.н., доцент кафедры педагогики

Высокий уровень коррупции в Российской Федерации – одна из самых важных проблем государства, пагубно влияющая на все сферы общества. Международные исследования и статистика правоохранительных органов Российской Федерации показывают прогрессирующую с каждым годом статистику коррупционных преступлений. Такие негативные тенденции могут говорить о том, что законодательная и исполнительная власть не справляются с постоянно растущим уровнем коррупции, либо просто не заинтересованы в активной борьбе с ней. На помощь может прийти гражданское общество, поэтому наиболее актуальным направлением для педагогической деятельности в решении проблем коррупции является формирование важных гражданских качеств у молодых граждан. Наиболее важное качество в данном случае – это активная гражданская позиция по противодействию коррупции.

В данной статье мы приводим данные о результатах констатирующего этапа исследования по формированию у студентов 1 и 2 курса БГПУ активной гражданской позиции по противодействию коррупции.

Для диагностики важных в проявлении активной гражданской позиции качеств были проведены следующие методики: «Диагностика ценностных ориентаций» (С.С. Бубнов), тест «Выявление уровней гражданской идентичности молодежи (А.Н. Грязнов) и анкета, направленная на изучение отношения студентов к явлению коррупции.

Результаты диагностики ценностных ориентаций показали, что уровень социальной активности у подавляющего большинства студентов крайне низок – 65%, средний уровень ценностных

ориентаций проявляется всего у 33%, и высокий – у 2% студентов. Результаты теста «Выявление уровней гражданской идентичности молодежи» показали выраженность таких важных для гражданской позиции компонентов как познавательный и когнитивный. В когнитивном компоненте у 92% студентов преобладает средний уровень, что говорит о достаточном уровне знаний и информированности в сфере противодействия коррупции, а также наличии гражданской позиции, имеющий, впрочем, пассивный характер. Низкий уровень у 8% показывает лишь отсутствие гражданской позиции, либо недостаточный уровень развития когнитивного компоненты для ее формирования. Наиболее примечательным является тот факт, что когнитивный компонент не превысил средних значений.

Поведенческий компонент у 33% студентов оказался на высоком уровне, у 63% на среднем и у 4% на низком.

Таким образом, основываясь на результатах констатирующего эксперимента можно с уверенностью утверждать, что у студентов недостаточное понимание явления коррупции и, как следствие, отсутствие у большинства осознания актуальности данной проблемы и желания проявлять социальную активность, направленную на противодействие коррупции.

УДК 373.6

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

Фирсанова А.С., студентка 2 курса ППФ

Ключевые слова: адаптация, кадетский корпус, подростки.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования процесса социально-педагогической адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. Выявлены основные трудности, возникающие у учащихся в процессе обучения в кадетском учре-

ждении. Разработана программа, включающая в себя мероприятия по профилактике и коррекции трудностей адаптационного периода.

В последнее десятилетие в России вновь возродились кадетские корпуса, в общеобразовательных школах открылись кадетские классы. Это связано с востребованностью у современных школьников таких качеств, как гражданственность, патриотизм, ответственность, самостоятельность и организованность.

В кадетский корпус поступают учащиеся 7-х классов из общеобразовательных школ и, как следствие, возникает проблема адаптации их к особым условиям, к которым следует отнести своеобразие учебно-воспитательного процесса в кадетском корпусе, его особый уклад.

Понятие адаптации занимает значительное место в социально-педагогических исследованиях. А.В. Мудрик отмечает, что приспособление (социальная адаптация) - процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды [1].

Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды [2]. Таким образом, адаптация - это процесс и результат становления индивида социальным существом.

Как происходит согласование требований и ожиданий образовательного учреждения по отношению к новым учащимся с его установками и социальным поведением, самооценкой и притязаниями? Что необходимо учитывать социальному педагогу, психологу в осуществлении процесса адаптации будущих кадетов?

Главной особенностью организации учебно-воспитательного процесса в кадетском корпусе является присутствие военных элементов, таких как строгая дисциплина, самостоятельность, личная гигиена, навыки самообслуживания.

Именно эта особенность обуславливает необходимость адаптации подростков к новому режиму, военной дисциплине и новому социальному статусу.

Нами было проведено исследование уровня адаптации подростков, учащихся седьмых классов, поступивших в кадетский

корпус. Нами была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, с целью изучения направленности личности подростков, и определение их отношения к окружающему миру, к другим людям, к самим себе, особенностей восприятия мира, ключевых мотивов поступков.

На основе полученных результатов мы пришли к выводу: не у всех тестируемых подростков такие ценности как общественное признание и наличие хороших и верных друзей находятся близко друг от друга.

Также можно отметить, что наличие хороших и верных друзей как ценность 3 подростка поставили на последнее место в структуре ценностей, 2 подростка - на 15 место, 1 - на 16 месте. Общественное признание у данных подростков стоит на 14, 13 и 12 месте.

3 ученика выбрали хороших и верных друзей как ценность. Это максимально высокое место в структуре ценностей (8).

Максимально высокое место, которое занимает общественное признание в структуре ценностей, – 3, такой выбор сделали 2 подростка. Это означает, что в процессе адаптации подростков для них не так сильно значимо признание в обществе.

Опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера диагностирует локализацию контроля над значимыми событиями, другими словами – уровень личной ответственности. В основе его лежит различение двух локусов контроля – интернального и экстернального и, соответственно, двух типов людей – интерналов и экстерналов.

В данном исследовании внимание обращается на шкалу интернальности в области межличностных отношений.

Данная методика даёт возможность изучить уровень сформированности ответственности за свои поступки у подростков, особенности данного чувства. В дальнейшем это позволит корректно и более эффективно построить процесс адаптации в учреждении данного типа, учитывая уже имеющиеся особенности.

Результат: можно судить о том, что 23,8 % подростков - кадетов считают, что способны контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими подростками. Они считают,

что могут вызывать к себе уважение и симпатию. Можно говорить о том, что у данных подростков отмечается высокий уровень развития адаптивных способностей, а также способностей к коммуникации и установлению межличностных взаимосвязей, так как у них развито чувство ответственности за свои поступки, которое помогает им корректировать свою деятельность.

76,2 % подростков демонстрируют низкий показатель по шкале интернальности в области межличностного контроля, что указывает на то, что они не могут активно формировать свой круг общения и склонны считать свои межличностные отношения результатом активности окружающих. Можно говорить о том, что эти подростки демонстрируют низкий уровень адаптивности и не способны адекватно строить межличностное общение.

Таким образом, в процессе социальной адаптации учащихся, поступивших в кадетский корпус необходимо учитывать своеобразие организации учебно-воспитательного процесса, его особого уклада; ценностные ориентации и уровень адаптивных способностей подростков, обусловленные их возрастными особенностями.

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

2. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь-справочник//В.Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 2004. – 688 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА АКЦЕНТУИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Гаврилова М.Д., студентка 2 курса ППФ
Санабасова Р.К., доцент кафедры педагогики

В подростковом возрасте происходит формирование личности и именно в подростковом возрасте можно встретиться с таким

феноменом как «акцентуация характера». Акцентуация является основополагающим аспектом в становлении взрослеющей личности, обуславливает общественно значимое поведение и деятельность. Акцентуация характера начинает формироваться в детстве, и присуща всем людям в той или иной мере степени, но именно в подростковом возрасте она наиболее ярко начинает проявляться.

По результатам исследований, проведенных А. А. Реан, наиболее часто девиантное поведение встречается среди подростков с акцентуациями неустойчивого, эпилептоидного, шизоидного и гипертимного типов, среди смешанных типов часто встречаются эпилептоидно-неустойчивый.

Для того, чтобы выявить какие типы акцентуации характера присущи современным подросткам, нами был проведен констатирующий эксперимент в школе города Благовещенска. Выборка составила 28 детей среди учащихся 7-го класса. В исследовании были использованы методика определения акцентуаций характера (тест – опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда) и была проведена беседа с социальным педагогом.

Методика показала, что у большей части опрошенных подростков присутствует хотя бы одна выраженная акцентуация характера. Наиболее широко распространена степень акцентуации характера среди подростков у девочек. Им свойственны такие типы акцентуации, как эмотивный и экзальтированный (наиболее распространённые и чаще всего смешанные между собой), а также циклотимный и гипертимный. У мальчиков же проявлялись такие типы, как: возбудимый, гипертимный, тревожный, и экзальтированный. Из проведённого исследования можно выделить, что между мальчиками и девочками существуют различия по степени выраженности акцентуаций. Девочки в сравнении с мальчиками более эмоциональны, экзальтированы, более демонстративны, а мальчики же тревожны и неустойчивы.

Не встретились такие типы акцентуации, как педантичный, застревающий и дистимический. Возможно, это означает, что в целом для подростков не характерны ни депрессия, пессимизм, апатия (дистимный тип), ни «застревание» на какой-то сверхценной

идее, принципиальность или развитое чувство долга (неустойчивый, застревающий тип).

Беседа с социальным педагогом показала, что большинство акцентуированных подростков с девиантным поведением – мальчики, и чаще всего они из неблагополучных семей. В основном дети с выраженными опасными акцентуациями в школе – это дети из неблагополучных семей. Они не занимаются в кружках в школе, а также в учреждениях дополнительного образования. Некоторые подростки состоят в ПДН – это подростки, у которых прогулы, алкоголизм, воровство, в общем, асоциальное поведение, большинство из них с выраженными акцентуациями характера. Мы пришли к выводу, что в школе есть программа работы с акцентуированными подростками. Проводится коррекционная работа, которая может помочь акцентуации скорректироваться и не проявиться в дальнейшем.

1. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Ленинградское отделение, 1977. – 121 с.

2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. – Киев: Головное издательство издательского объединения «Высшая школа», 1989. – 360 с.

УДК 379.835

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

А.В. Антропова, студентка 2 курса ППФ
Н.В. Карнаух, д-р пед. наук, проф.

На современном этапе развития нашего общества существует ряд проблем, связанных с притоком несовершеннолетних, большинство из которых сироты, в интернатные учреждения.

Сиротство - это социальное понятие, которое отражает положение детей, лишенных родительской опеки. Сиротой считается

ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения, либо не может оставаться в таком окружении, и имеет право на особую защиту и помощь, предоставленную государством [1].

Известно, что дети, находящиеся в учреждениях интернатного типа с раннего возраста, по ряду существенных психолого - педагогических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию, у него могут возникнуть трудности в налаживании контактов с окружающими его людьми [2].

Исследованием процесса социализации детей-сирот занимаются как зарубежные, так и отечественные педагоги, и психологи. Процесс становления ребенка полноправным участником современных ему общественных отношений всегда находил свое отражение в социальной педагогике, социологии воспитания, а также в исследованиях по социальной психологии.

Процесс социализации в целом разделяется на определенные возрастные этапы со своими задачами развития. На каждом этапе развития личности предъявляются различные требования и нормы. Выполнение этих требований и норм в рамках любой деятельности определяет уровень социальной адаптации личности к существующим условиям.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей социализации детей из детских домов в условиях летнего лагеря. Одной из важных задач работы ДОЛ является оказание детям из детских домов помощи и содействия в процессе социализации, в обогащении опыта культурного взаимодействия, а также оптимизации их физического и психического состояния. Педагогическая поддержка в условиях летнего лагеря особенно необходима детям из детских домов, так как они попадают в другие, непривычные условия проживания. Детский лагерь представляет собой среду с новым укладом жизни, новыми бытовыми правилами. Соответственно, поведение детей-сирот может носить как положи-

тельный, так и отрицательный характер. Дети находят новых знакомых, осуществляют обмен информацией, приобретают жизненный опыт, но могут проявлять категорическое нежелание воспринимать требования, правила поведения в лагере, и стать членом единого коллектива.

Исследование проводилось в 2017 году в рамках летнего оздоровительного лагеря (ДОЛ) «Огонек». В ходе исследования нами была проведена, при помощи методики Дж. Морено, диагностика межличностных отношений в отряде. По результатам методики было выявлено, что в зоне «пренебрегаемых» оказались 8 детей, 2 из которых дети из интернатного учреждения. Эти дети стремятся общаться, но по тем или иным причинам с ними не идут на контакт остальные дети. В зоне «отверженных» оказались 3 детей- сирот. С данными детьми не стремятся идти на контакт, у них достаточно ограничен круг общения. Наблюдение за ними показало, что они демонстрируют значительную агрессию по отношению к окружающим, у них отсутствуют навыки эффективного общения.

Для детей особую значимость имеет аспект принятия их обществом, для них важно, чтобы с их мнением считались, относились к ним с уважением [3]. Именно поэтому в целях педагогической поддержки и содействия успешной социализации детей - сирот нами была выбрана и осуществлена такая форма организации деятельности детей как коллективная творческая деятельность (КТД). Наблюдения показали, что, принимая участие в КТД, дети-сироты смогли проявить себя как самостоятельные личности, показали свой творческий потенциал. Совместная деятельность воспитанников детских домов с другими детьми способствовала познанию себя и совершенствованию личностных качеств. В целом уровень межличностных отношений среди членов отряда стал более высоким.

Таким образом, мы пришли к выводу: в воспитательном процессе в условиях летнего оздоровительного лагеря необходимо использовать такие формы и методы организации деятельности детей, которые способствуют раскрытию лучших качеств детей, их способностей, учат разнообразным формам межличностного

взаимодействия. Важно уделять особое внимание положительным качествам ребенка, подчеркивать и оценивать их.

Все это способствует усвоению детьми норм и правил взаимодействия в обществе.

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2015. – 448 с.

2. Гудонис В. Исследование социальных навыков воспитанников детского дома // Дефектология. – 2015. – №6. – С. 85–89.

3. Дементьева И.Б. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке // Социальная педагогика. – 2013. – №3. – С. 69-73.

УДК 37

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ОПЫТА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Домнина А.Е., студентка 2 курса ППФ
Санабасова Р.К., доцент кафедры педагогики

В современном социальном, культурном и экономическом развитии страны, процессы глобализации, информатизации общества не умаляют, а наоборот, углубляют значимость воспитания человека. Однако система образования, которая направлена на достижение результатов в соответствии с образовательными стандартами, не позволяет уделять достаточно внимания актуальным проблемам воспитания. Поэтому повышается роль воспитывающей среды, в которой ребенок мог бы обращаться к высоким нравственным и эстетическим образцам в активном взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками.

Настоящее исследование посвящено изучению роли воспитывающей среды школы в формировании культуросообразного поведения у подростков.

Анализ литературы по исследуемой теме показал, что существует множество подходов к пониманию «воспитывающей среды»: средовое воспитание (С. Т. Шацкий, Ю.С.Мануйлов); «воспитывающая социокультурная среда», воспитывающая среда как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» (Н. Е. Щуркова) и др.

Мы опираемся на концепцию Н. Е. Щурковой, согласно которой воспитывающая среда состоит из таких компонентов как предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Для понимания феномена опыта культуросообразного поведения у подростков мы обратились к концепции Е.В. Бондаревской, согласно которой культуросообразность – это один из аспектов воспитывающей среды, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры, тех элементов социального опыта, которые необходимы им для полноценного восприятия и правильного понимания культуры. Цель культуросообразного воспитания – это целостный человек культуры.

Опыт культуросообразного поведения складывается из аксиологического (ценностно-смыслового), культурологического, жизнетворческого (событийного), морально-этического, гражданского, личностного, индивидуально-творческого компонентов.

Цель эмпирического исследования – доказать наличие компонентов воспитывающей среды необходимых для формирования опыта культурообразного поведения. Были подобраны методики, соответствующие компонентам воспитывающей среды.

Результаты исследования показали, что у учащихся 7-х классов есть четкие жизненные ценности такие как продуктивная жизнь; уверенность в себе; активная деятельность жизни; счастье других; здоровье; наличие хороших и верных друзей. Добиваться они этого могут с помощью инструментальных ценностей: ответственность; образованность; чуткость; независимость; аккуратность; смелость в отстаивании интересов и мнений; твердая воля.

Результаты Опросника этнической идентичности детей и подростков О.Л.Романовой показали, что у испытуемых преобладает «нормальная идентичность» с собственной этнической группой. Значимость национальности негипертрофирована и негипотрофирована. Большинство испытуемых считает, что этническое большинство не должно иметь никаких преимуществ и в отношениях этнического большинства и меньшинства должно быть равенство.

Жизнетворческий (событийный) компонент опыта мы рассмотрели в беседе с подростками, в целом среду школы можно охарактеризовать как событийно насыщенную среду.

УДК 379.835

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ВРЕМЕННОГО КОЛЛЕКТИВА В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

А.А. Ищенко, студентка 2 курса ППФ
Н.В. Карнаух, д-р пед. наук, проф.

В 2018 году отмечается 130 лет со дня рождения великого педагога А.С. Макаренко. Он внёс особый вклад в теорию и практику коллектива, разработав принципы воспитания «в коллективе», «через коллектив». По мнению А.С. Макаренко, первичный коллектив – это коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении [1].

Для ребёнка очень важно находиться среди своих сверстников, ведь активно участвуя в жизни и деятельности такого коллектива, ребёнок приучается жить интересами коллектива и руководствоваться ими в своём поведении. Это поможет развить правильное отношение между личным и общественным, оказать влияние на формирование и развитие необходимых положительных качеств личности, таких как требовательность к себе, дисциплинированность, лидерство, инициативность.

Разумеется, само по себе пребывание в коллективе не будет способствовать правильному, гармоничному развитию личности ребёнка. Всё зависит от того, как и на какой основе организован коллектив.

Временный детский коллектив – феномен, ведь он представляет собой динамично развивающуюся сложную педагогическую систему, которая имеет ряд отличительных особенностей. Педагогические возможности временного детского коллектива очень высоки, они позволяют ребёнку вырваться из привычного окружения, давая возможность по-новому реализовать себя. За ограниченное время существования в детском временном коллективе создаются свои нормы и традиции, он так же, как и любой коллектив, проходит определённые стадии развития [3]. Одним из видов временного детского коллектива являются отряды детских оздоровительных лагерей.

На основе характера требований и позиций педагога в воспитательном и внутригрупповом процессе А.С Макаренко выделяет три стадии развития коллектива. В нашем исследовании, которое проводилось в ДОЛ «Энергетик» в 2017 году, мы отмечаем особенности каждого этапа становления временного детского коллектива на примере одного отряда (20 детей в возрасте 9-10 лет).

Итак, первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). На данной стадии определяются цели, находится общее дело. Именно в руках воспитателя и вожатого находятся все нити управления. Они являются организаторами и вдохновителями общей деятельности, предъявляют требования к коллективу, работают над выявлением актива. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив.

В ходе исследования была проведена методика на изучение психологической атмосферы в отряде. Анализ результатов показал, что, по мнению большинства ребят, в отряде сложился хороший климат, дети высоко оценивали такие качества, как дружелюбие, согласие, сотрудничество. Кроме того, в отряде достаточно быстро сформировался лидерский центр, который в последствие стал Советом отряда из 5 человек, проявлявших наибольшую активность. Эти дети уже не раз бывали в лагерях

подобного типа, поэтому примерно знали суть совместной работы. Всё это способствовало поддержанию высокого уровня согласия внутри самого отряда, так как многие дети прислушивались к мнению лидеров. Стоит также отметить, что ниже всего дети оценивали такие качества, как занимательность и увлечённость. На основе наблюдений стоит добавить, что, несмотря на достаточно высокий уровень сплочённости, большинство детей в отряде проявляли пассивность при выполнении различных коллективных дел.

Вторая стадия – усиление влияния актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их членам коллектива. Наблюдения показали, что дети, возглавлявшие актив, руководствуются своими понятиями о том, что приносит пользу, а что – ущерб интересам коллектива.

На данном этапе исследования детям предлагалось шесть утверждений. Необходимо было указать номер утверждения, которое больше всего совпадало с его мнением. Это проводилось с целью выявления степени удовлетворённости детей различными сторонами жизни коллектива. Результаты по данной методике представлены в таблице.

Таблица 1 – Распределение ответов по методике «Какой у нас коллектив»

Утверждения	Кол-во ответов
1. Наш отряд очень дружный и сплочённый	5
2. Наш отряд дружный	9
3. В нашем отряде нет ссор, но каждый существует сам по себе	2
4. В нашем отряде иногда бывают ссоры, но конфликтным его назвать нельзя	3
5. Наш отряд недружный, часто возникают ссоры	0
6. Наш отряд очень недружный	1

Из представленных данных видно, что большинство детей оценивают отряд как дружный, правда есть несколько детей, которые некомфортно чувствуют себя в отряде, они не чувствуют себя частью коллектива.

На второй стадии коллектив уже выступает инструментом целенаправленного воспитания определённых качеств личности. Именно поэтому педагогу и вожатому необходимо способствовать развитию уровня удовлетворённости детей различными сторонами жизни в отряде.

На третьей стадии происходит расцвет коллектива. Здесь складывается общая атмосфера взаимопомощи, взаимовыручки, доверия. Личность в таком коллективе чувствует себя защищённой, что позволяет раскрыться индивидуальности каждого, при этом каждый чувствует свою ответственность за коллектив, за того, кто рядом.

С целью выявления степени вовлечённости детей в жизнь и деятельность отряда нами было проведено анкетирование.

Результаты показали, что степень вовлечённости детей в дела отряда у большинства из них наблюдалась выше среднего уровня. Это говорит о том, что детям нравится жизнь в лагере, они выполняют данные им поручения, но в то же время не проявляют особой инициативы. Переживают за провалы отряда, но не чувствуют собственной ответственности за неудачи. Наблюдения подтвердили, что инициативу и энтузиазм при выполнении коллективных дел проявляла небольшая группа детей, которая в основном состояла из членов актива. Такие дети чётко следовали указаниям вожатого, выполняли их добросовестно и ответственно, очень переживали за неудачи всего отряда. По результатам исследования, именно эти дети и показали высокую степень вовлечённости.

Хочется отметить, что коллектив не может и не должен останавливаться в своём развитии, даже если он достиг высокого уровня. Каждая стадия дополняется последующей [2].

Таким образом, мы пришли к выводу, что временный детский коллектив, как и любой коллектив, проходит стадии своего становления, только в сжатые сроки. Именно поэтому педагогиче-

ский аспект организации детского отдыха и оздоровления обусловлен включенностью детей в различные виды деятельности, разнообразием социально значимых ролей и позиций участников этой деятельности, повышенной коммуникабельностью, коллективным характером деятельности.

1. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Педагогика. М.: Академия, 2011. – 350 с.
2. Макаренко А.С. О воспитании: Золотой фонд педагогики. М.: Школьная Пресса, 2013. – 192 с.
3. Сластенин В.А. Методика воспитательной работы. М.: Академия, 2015. – 344 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ПРОЯВЛЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Л.Н. Кондратьева, студентка 2 курса ППФ
Санабасова Р.К., доцент кафедры педагогики

Девиантное поведение - система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

Нами были проанализированы различные научные к изучению причин происхождения девиантного поведения: биологический, социологический, психологический. Анализ подходов показал, что выделяются различные факторы девиантного поведения: индивидный, психолого – педагогический, социально – психологический, личностный, социальный. Данные факторы могут привести к какой - либо форме девиантного поведения: аддиктивному, агрессивному, делинквентному или суицидальному поведению.

Для того, чтобы выявить степень выраженности различных форм девиантного поведения у подростков нами был проведен

констатирующий эксперимент в школе № 22 города Благовещенска. Выборка составила 42 подростка (24 мальчика и 42 девочки). Были проведены методика СДП (склонность к девиантному поведению) (Леус Э.В.) и методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (Орел А.Н.).

Результаты проведенного исследования следующие:

Почти у всех опрошенных подростков в той или иной мере выражена предрасположенность хотя бы к одной из форм девиантного поведения. Исключение составляют подростки с сформированной моделью социально-обусловленного поведения (две девочки и четыре мальчика).

Самой распространенной формой девиантного поведения среди подростков является склонность к суицидальному поведению, а менее распространенной склонность к аддиктивному поведению. Это говорит о том, что-либо в школе не проводятся мероприятия по профилактике суицидального поведения, либо мероприятия малоэффективны.

Также можно сказать, что склонность к делинквентному поведению и стремление к нарушению норм и правил более характерно для подростков мужского пола, а склонность к аддиктивному и суицидальному поведению для подростков женского пола. Агрессивное поведение характерно и для мужского и для женского пола в равной степени.

Выделены следующие особенности работы социального педагога с девиантными подростками:

1. Тесное взаимодействие социального педагога с психологом школы и классными руководителями.

2. Множественность форм девиантного поведения (аддиктивное, делинквентное, агрессивное, суицидальное) предполагает работу социального педагога со всеми формами девиантного поведения в целях достижения положительного результата.

3. Тесное сотрудничество социального педагога с семьей. Особенность взаимодействия с родителями заключается в том, что сами родители часто проявляют девиации, и их поведение, поступки являются причиной формирования девиантного поведения у подростка.

4. Реализация индивидуального подхода в социально-педагогической деятельности как к подростку с девиантным поведением, так и к его родителям. Преодоление трудностей в работе с детьми и их родителями. (Родители запрещают социальному педагогу проводить мероприятия по коррекции девиантного поведения у своих детей. Сами дети уклоняются от взаимодействия с педагогами и психологом).

5. Привлечение широкой общественности к работе с девиантными подростками: общественных организаций, движений, ассоциаций.

6. Учет возрастных особенностей и связанных с ними причин девиантного поведения.

УДК 37.37.08

СВОЕОБРАЗИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Е.В. Корниенко, студент 2 курса ППФ
Н.В. Карнаух, д-р пед. наук, проф.

Актуальность темы исследования обусловливается существующей в настоящее время в современном обществе потребности в подготовке учителей, способных реализовать и развивать себя личностно и профессионально в сфере образования, учитывая гендерное своеобразие профессиональной деятельности.

В современных педагогических направлениях исследуются следующие аспекты гендерной проблематики: гендерная социализация в образовании (А.В. Смирнова, Е.Р. Ярская-Смирнова), анализ школьных курсов, учебников и программ с точки зрения отражения в них гендерного подхода (О.А. Константинова, Т.Б. Котлова, А.В. Смирнова, Е.Р. Ярская-Смирнова), гендерное образование и влияние гендерных стереотипов на воспитание и обучение (Л.Н. Надолинская, О.И. Чеснокова).

Педагогическая культура в исследованиях Е.В. Бондаревской рассматривается как «часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления) личности» [1, с.57]. Педагогическая культура учителя может определяться уровнем педагогической культуры массового общества и содержать в себе мировой педагогический опыт. Критериями выделения типов педагогической культуры выступают: ценностные ориентации в сфере образования; нормы взаимоотношений между учителем и учеником; степень свободы учителя при выполнении отведенной ему социальной роли.

Под гендером понимается процесс предписания определенных социокультурных характеристик и ролей мужчинам и женщинам [2].

Гендерный подход интенсивно внедрился в педагогическую теорию и практику и определил необходимость подготовки педагогов, обладающих знаниями о гендерных особенностях детей и способных применять эти знания в образовательном процессе. Недостаточное отражение гендерной проблематики в образовательных стандартах и программах затрудняет эффективное формирование гендерной компетентности будущих учителей. Гендерная компетентность педагога предполагает овладение педагогом организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с учетом гендерных особенностей. Основными компонентами гендерной компетентности являются содержательный, рефлексивный и организационный [3].

Нами было проведено исследование проявлений в педагогической культуре учителя гендерных особенностей. Местом проведения исследования явилась школа № 16 г. Благовещенска. В ходе исследования нами было выявлено: учителя дифференцируют мужские и женские качества с учетом традиционных гендерных установок; у педагогов существуют установки в отношении присущих девочкам и мальчикам качеств; у учителей выявляются различия в педагогическом общении; учителя-мужчины

используют личностно-групповое общение, учителя-женщины – межличностное общение. Полученные результаты позволили создать идеальный образ учителя-мужчины и учителя-женщины. Так, идеальный учитель-мужчина, по мнению учащихся и самих учителей-мужчин, должен быть склонен защищать свои взгляды, быть способным к лидерству и быть мужественным. Идеальный учитель-женщина, также по мнению учащихся и самих учителей-женщин, должна уметь уступать, быть нежной и женственной, уметь сочувствовать, быть спокойной. Кроме того, по мнению учителей-мужчин и учителей-женщин, их неотъемлемыми чертами должны быть любовь к детям, амбициозность и традиционность. Организационно-педагогическими условиями совершенствования педагогической культуры на основе гендерного подхода являются: 1) актуализация нормативно-правовой базы подготовки педагогов с позиций гендерного подхода; 2) включение гендерных аспектов в содержание учебных курсов по педагогике и психологии; 3) разработка и проведение блока семинаров/курсов повышения квалификации по развитию гендерной компетенции у педагогов.

Таким образом, своеобразие гендерной педагогической культуры позволяет выявить, дифференцировать и развить те качества учителей-мужчин и учителей-женщин, которые будут способствовать профессиональному и личностному росту.

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Уч. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич; под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – С. 57

2. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: сб. материалов Международной летней школы. – Иваново, 2012. – 350 с.

3. Чекалина, А.А. Гендерная психология / А.А. Чекалина. – М.: Ось, 1989; 2009. – 240 с.

УДК 37

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Е. А. Рудакова, студентка 1 курса магистратуры ППФ
Н. В. Карнаух, д.п.н., профессор кафедры педагогики

В настоящее время знание одного и более иностранных языков является необходимым для современного человека. В обществе ценятся специалисты, умеющие говорить на иностранном языке, так как любая профессиональная сфера деятельности включена тем или иным образом в международную сеть аналогичных профессиональных интересов. Иностранная культура окружает нас повсюду и требует от нас способности её правильной интерпретации.

Изучение иностранного языка направлено на развитие коммуникативной компетенции, которая предполагает способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение.

Придерживаясь определения понятия «коммуникативная компетентность», данного Е. Н. Солововой, мы под этим феноменом понимаем совокупность знаний, умений и навыков по языку, которая определяет способность и реальную готовность школьников и студентов осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка [3].

Согласно определению М.З. Биболетовой, структуру коммуникативной компетентности составляют:

1. Речевая компетенция – умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи.

2. Языковая компетенция – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией.

3. Социокультурная компетенция – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру.

4. Компенсаторная компетенция – умения выходить их положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.

5. Учебно-познавательная компетенция – общие и специальные учебные умения, способы и приемы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [1].

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам разработано множество методов формирования и развития коммуникативной компетенности. Наиболее популярным из них в настоящее время является метод проектов. Согласно определению, Е. С. Полат, под методом проектов понимается система обучения, при которой подросток приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий – проектов [2].

Данный метод дает обучающимся возможность включиться в самостоятельную и групповую работу по решению значимой практической задачи. В своем исследовании мы обратились к решению проблемы развития коммуникативной компетентности старших школьников и студентов через реализацию международных культурно-образовательных проектов на французском языке. Нами были разработаны и успешно реализованы три международных проекта.

Первый из них был посвящен 160-летию города Благовещенска, поэтому получил название *«Расскажем о Благовещенске на 5 континентах мира»*. Он был реализован в январе-феврале 2016 года в педагогическом Лицее БГПУ г. Благовещенска.

Главной целью проекта являлось развитие коммуникативной компетенности учащихся через реализацию письменной комму-

никации со сверстниками франкофонами пяти стран мира. Средством коммуникации стали открытки с видами города Благовещенска.

В качестве задач проекта нами были обозначены следующие: способствовать развитию навыков письменной коммуникации; научить оформлять подписи к открыткам на французском языке, согласно установленным правилам международной переписки; повысить интерес к изучению французского языка и французской культуры; создать условия для межкультурного общения, обмена контактами и информацией

Участниками проекта стали учащиеся лицея БГПУ (г. Благовещенск, Россия), лицея Сен-Сернэн (г. Тулуза, Франция), лицей г. Энкарнасьон (Парагвай), Альянс франсез г. Гавана (Куба), лицея г. Нонтабури (Таиланд) и лицея г. Уэд-Рибу (Алжир).

В группу участников от лицея БГПУ вошли как начинающие, так и те, кто изучал французский уже не первый год (15 человек от 14 до 17 лет). Все учащиеся отличались высоким уровнем мотивации, заинтересованности, желанием улучшить уровень французского языка, стимулом расширить свой кругозор, круг интересов и приятных знакомств.

Реализация проекта предполагала три этапа работы. Первый этап – *подготовительный* – направлен на осуществление подготовительных мероприятий для реализации проекта (7-10 дней). Он включал в себя разработку плана на основе изученной теоретической литературы, продумывание цели и содержания, формулирование задач, установление контакта с русскими и зарубежными коллегами, приобретение открыток с видами и достопримечательностями города Благовещенска. Важно подчеркнуть, что учащиеся Лицея БГПУ проявили инициативу и готовность принять участие в проекте. Они были заинтересованы в том, что узнать больше информации об условиях проектах, кто будет задействован в нем, где купить открытки, как правильно подписать их, когда они будут отправлены, когда будет получен ответ. Аналогичную заинтересованность проявили и наши партнёры по проекту. Они выражали надежду на развитие сотрудничества, с нетерпением ждали получения почты из России, просили рассказать, как можно больше о себе.

Второй этап включал непосредственно *реализацию проекта* (10-14 дней). Он заключался в том, чтобы подписать открытки на французском языке для учащихся, проживающих во Франции, в Парагвае, на Кубе, в Алжире и в Таиланде. Для этого им была предложена опорная схема: *«Bonjour! Je m'appelle…. J'ai… ans. Je suis élève de…. J'aime... C'est (название достопримечательности города на открытки). ».*

Учащимся также предлагалось задать интересующие их вопросы и сообщить электронный адрес, данные фэйсбук или другого аккаунта в социальных сетях, где бы они могли бы продолжить общение со своими новыми друзьями.

В процессе подписывания открыток нами и нашими иностранными коллегами было принято решение: сделать коллективные фотографии детей и обменяться ими. Благодаря этому жесту, дети смогли увидеть друг друга, представить, кто как выглядит, увидеть национальные особенности культуры и внешнего вида. Немаловажным является и тот факт, что дети из других стран творчески подошли к своим ответам: кто-то нарисовал открытки самостоятельно, кто-то вложил небольшие сувениры (флажки, фенечки, карточки, брелоки), кто-то указал адрес своих аккаунтов в фэйсбуке.

Последний, третий этап – *итоговый* – был направлен на подведение итогов реализации проекта. Стоит подчеркнуть, что, в результате мы получили исключительно тёплые и дружественные отзывы. Звучали пожелания продолжить общение, выйти на новый уровень взаимодействия, чтобы не терять связь. Результаты проекта стали объектом для публикаций в СМИ, в том числе и в газете «Salut! Ça va?», которая издаётся на кафедре романо-германских и восточных языков БГПУ. Учащиеся Лицея БГПУ были награждены благодарственными грамотами.

Для подведения итогов нами был проведён опрос, результаты которого показали, что впечатления учащихся об участии в проекте положительные, и они хотели бы продолжить участвовать в подобного рода проектах, просили провести подобное мероприятие, но уже в новом формате, еще раз.

Обработка данных показала, что большинство учащихся уже участвовали прежде в некоторых международных проектах.

Например, одна из девочек упомянула международные выставки. Лицеисты дали положительную оценку данной форме международного общения. Они отметили, что участие в международных проектах позволяет им совершенствовать умение говорить, понимать собеседника, читать и писать на иностранном языке, знакомиться с культурой носителей языка. Дети написали о том, что общение со сверстниками из других стран кажется им интересным, так как позволяет находить общее и различное в привычках, в менталитете, в интересах. Многие отметили то, что подобного рода общение создает возможности для получения языкового опыта, для приобретения новых знаний. Интересным также был и ответ, который касался снятия стереотипов об «отсталой и дикой России» и демонстрирования «настоящего лица России».

Участники проекты высказали свое мнение по поводу содержания следующих международных проектов, в которых они хотели бы принять участие. Прозвучали предложения проводить такие проекты как можно чаще, так же была выражена идея по включению в проект больше пяти стран. Необычной также была идея по организации онлайн конференции по какой-то проблеме на французском и русском языках.

Подводя итоги, мы можем говорить об успешной реализации данного проекта. Учащиеся лицея получили уникальный опыт общения с иностранными сверстниками, смогли реализовать теоретические знания по французскому языку на практике, получили представление о процессе и правилах международной переписки. Положительные результаты данного проекта вдохновили нас на то, чтобы создать новый проект, направленный на формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетенции на французском языке. Было решено запустить второй проект в новом учебном году, изменив формат, цель, содержание и усложнив задачи.

Второй проект получил название *«Благовещенск - Сен-Кантен: диалог культур»*. Главной его целью явилось развитие коммуникативной компетенции учащихся через реализацию устных и письменных монологических высказываний и обмен ими со сверстниками из лицея Пьер де Ля Рамэ г. Сен-Кантен (Франция).

Средством коммуникации стали почтовые открытки и видеоролики, размещённые в блоге на сайте ОО «Объединение преподавателей французского языка Амурской области».

Необходимо отметить, что учащиеся проявили активное участие в разработке, проявили инициативу и готовность принять участие в проекте и помочь в его реализации. Учащиеся Лицея БГПУ обнаружили желание узнать полную информацию об условиях и ходе проекта, хотели узнать, как и где будет проходить съёмка видеороликов, что нужно будет сказать, как правильно представить монолог с грамматической и содержательной точки зрения, где подобрать необходимую информацию. Аналогичную заинтересованность проявили и партнёры по проекту из Франции. Они выражали надежду и проявляли стремление к развитию сотрудничества, ждали ответы из России, просили рассказать о себе, показать интересные места в городе.

Второй этап был направлен непосредственно на *реализацию проекта* (февраль – апрель 2017 г), в ходе которого участники обменялись коллективными фотографиями, чтобы ближе познакомиться. Кроме того, с целью развития навыков письменного высказывания учащимся было предложено подписать почтовые открытки с видами города, где они живут. Для выполнения этого задания была предложена опорная схема: *«Salut …! Je m'appelle… . J'ai … ans. Je suis élève du lycée. J'habite à Blago. J'aime... ».* В конце текста ребята могли задать друзьям по переписке интересующие их вопросы и указать свой электронный адрес.

Во время подготовки видеоролика о любимой достопримечательности в Благовещенске учащимся оказывалась помощь в подборе информации, ее переводе на французский язык. Лицеисты пожелали рассказать про Триумфальную арку, Амурский областной краеведческий музей, космодром, памятник казакам - первопроходцам, здание педагогического университета.

На третьем этапе были подведены итоги проекта. Важно подчеркнуть, что нами получены положительные мнения и предложения поддерживать связь на будущий год через организацию Skype конференций.

На занятиях по французскому языку было отмечено повышение уровня коммуникативной компетентности учащихся. На

встрече с Александром Фаби, преподавателем французского языка как иностранного Международного центра педагогических исследований г. Севр (Франция), ребята сумели вступить в диалог по изученным темам, в том числе в рамках нашего проекта. Они относительно свободно понимали адресованные к ним вопросы, корректно отвечали на них и даже проявляли инициативу в общении, задавая собственные встречные вопросы.

Ход проведения данного проекта также был освещен в местных СМИ («Амурская правда», «Амур.инфо»).

Для подведения итогов ребятам был предложен идентичный прошлому году опрос. Его результаты позволяют сделать вывод о том, что учащиеся старших классов обладают всеми необходимыми качествами для участия в подобного рода деятельности. Им необходима творческая самореализация, возможности для самовыражения и расширения кругозора, поэтому данные международные проекты оказались им интересны и полезны. Более того, изучение второго иностранного языка при большой нагрузке требует дополнительной мотивации, в связи с чем, процесс обучения должен носить информативный и увлекательный характер. Учащиеся должны иметь стимул и желание двигаться вперёд, расширять свои знания, не бояться трудностей.

Третий международный культурно - образовательный проект *«Франсис Жамм. Символизм жизни и творчества»,* был реализован в феврале-марте 2018 года на базе первого курса ФИЯ БГПУ в рамках дисциплины по страноведению Франции. Главной целью этого проекта стало развитие коммуникативной компетентности студентов в процессе приобщения их к культурному наследию Франции.

В реализации проекта приняли участие 14 первокурсников в возрасте от 17 до 18 лет, а также 6 студентов старших курсов и несколько учащихся школ и лицеев города Благовещенска и Амурской области, изучающих французских язык. Стоит отметить, что все участники проявили большое желание и готовность принять участие в проекте. В ходе подготовки к мероприятию и во время его проведения они продемонстрировали свое ответственное отношение к делу, а также высокие организаторские и развитые творческие качества.

Студентами первого курса в микрогруппах в течение месяца подготавливались доклад и презентация по одному из заранее распределенных пяти блоков, связанных с жизнью и творчеством поэта. Кроме того, участникам проекта было предложено нарисовать иллюстрации к понравившемуся стихотворению Франсиса Жамма, а старшекурсникам – зачитать на французском языке любимое стихотворение поэта и подготовить его поэтический перевод.

Зачетное мероприятие состоялось 21 марта во всемирный день поэзии. На празднике прозвучали стихотворения поэта в оригинале и в переводе русских поэтов (Эренбурга и Анненского), а также собственные переводы студентов четвертого и пятого курсов факультета иностранных языков. К этому событию также была приурочена выставка рисунков, посвященных стихотворениям поэта. Свое живописное видение поэтических образов Франсиса Жамма представили студенты БГПУ, Лицея БГПУ, школы №10 г. Благовещенска, школы №7 г. Циалковский.

По завершении проекта прозвучали исключительно положительные отзывы и слова благодарности, как со стороны участников, так и со стороны организаторов, в первую очередь, со стороны ассоциации «Francis Jammes» во Франции. Возникли идеи и предложения продолжить сотрудничество в последующие годы, а также поддерживать контакт с целью обогащения и развития культурные связей между двумя странами. Результаты проведения мероприятия будут освещены в местных СМИ, а также будут представлены в музее поэта в городе Ортез (Франция), где состоится выставка. На ней будут представлены рисунки участников, а также фотографии г. Благовещенска и других городов области, переводы стихотворений поэта, выполненные студентами БГПУ.

Подводя итоги работы по реализации международных проектов можно сделать вывод о том, что студенты языковых специальностей достаточно мотивированы для участия в такого рода проектах и подобная деятельность является для них необходимой с точки зрения профессионального роста и развития умений вступления в ситуацию иноязычного общения. В связи с этим участие в международных культурно - образовательной проектах

в рамках внеклассной работы по языку позволяет студентам эффективно развивать коммуникативную компетенцию и познавательную активность, устанавливать межпредметные связи. Участие в международном проекте позволило им быть участниками разностороннего творческого процесса, укрепить положительное отношение к языку и французской культуре.

Таким образом, наши международные проекты стали эффективным средством развития коммуникативной компетенции, что является базисной в процессе обучения иностранному языку, согласно современным стандартам.

Безусловно, реализация данных проектов прошла успешно, и учащиеся получили уникальный опыт приобщения к франкофонной культуре. Учащиеся Лицея БГПУ смогли убедиться, что изучение французского языка приносит результаты, что теперь они могут понимать франкоговорящих, умеют представлять себя, свою страну, свой город, рассказывать о себе и своих интересах. Студенты первого курса ФИЯ БГПУ, в свою очередь, также смогли повысить уровень коммуникативной компетенции, расширить кругозор и стать частью поликультурного мира.

1. Биболетова, М.З. Примерные программы среднего общего образования / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева // Иностранные языки в школе. – 2005. – №4. – С. 3-15.

2. Полат М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Изд. Центр Академия, 2001. – 272 с.

3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов пед. вуз. и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 239 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Солошенко А.А., студентка 2 курса ППФ.
Санабасова Р.К., доцент кафедры педагогики

В науке существует множество подходов, которые объясняют природу возникновения агрессивности. Согласно Р. Бэрону, «агрессия – любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». (Бэрон Р. 2001)

Особенно ярко можно наблюдать проявление агрессии в подростковом возрасте. Возрастные кризисы сопровождаются естественным ростом агрессии, связанные с неудовлетворенностью положения в обществе, появлением новых потребностей, которые нельзя удовлетворить существующими отношениями и умениями на данный момент.

В науке разработано множество классификаций агрессивности. В предложенной Н.Ф. Головановой классификации выделены такие виды агрессии, как гетероагрессия, аутоагрессия, вербальная агрессия, физическая агрессия. В связи с массовой компьютеризацией населения следует выделить еще один вид агрессии: киберхулиганство. (Бэрон Р. 2001, Должник К. 2012)

Для того чтобы выявить, какие виды агрессивного поведения присущи современным подросткам, нами было проведено эмпирическое исследование в школе №22 города Благовещенска. Выборка составила 28 детей среди учащихся 7-го класса. В исследовании были использованы проективная методика «Несуществующее животное» и тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).

Результаты исследования показали, что среди учеников 7-х классов наиболее выражена физическая агрессия, она присуща 11-ти подросткам, что составляет 39% от общей массы. Не подвержены агрессивному поведению 10-ти подростков, это 36% от

общего количества. Проявляют вербальную агрессию 8-ми подростков, 29% учеников.

Самым ярким и открытым проявлением вербальной агрессии при интерпретации полученных рисунков было четкое прорисовывание открытого рта у несуществующего животного, которое нарисовала Эвелина К. На ее рисунке был изображен открытый рот, с прорисованными зубами и высунутым языком. Все эти признаки указывают на наличие большой речевой активности у девочки. На рисунке был изображен своего рода щит, защитная реакция от тех, кто старше. Также рисунок выполнен с довольно слабым нажатием, что говорит о нехватке энергии, поэтому можно предположить, что девочка не стала бы «нападать» без веской на то причины.

Противоположную картину мы можем наблюдать при анализе рисунка Кирилла М. Его рисунок оставляет неблагоприятное впечатление. На нем изображен монстр, с большим количеством острых выступов и когтей. Эти признаки позволяют нам судить о том, что мальчику присуща физическая агрессия, причем он способен и напасть. Сильный нажим на карандаш может быть результатом высокой тревожности, нервозности подростка. В беседе с социальным педагогом по поводу этого мальчика мы выяснили, что он часто нарушает дисциплину и склонен к агрессивному поведению, в целом, демонстрирует отклоняющееся поведение.

Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) выявляет обычный стиль поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде Большой процент среди учащихся 7-х классов выявлен по проявлению вербальной агрессии (39%) и самоагрессии (39%). На 2-ом месте стоит физическая агрессия (32%)и на 3-ем предметная агрессия (29%).

Разумеется, наличие того или иного вида агрессии, выявленного в результате диагностики, вовсе не означает, что подросток постоянно ее проявляет. Агрессивное поведение с преобладанием какого - либо конкретного вида будет наблюдаться в случае, если подросток попал в стрессовую и не привычную для него ситуацию. То, насколько бурно он будет проявлять реакцию, зависит от того, насколько хорошо у него развиты адаптационные

способности. Данный критерий также отображается при интерпретации результатов опросника. Так, слабые адаптационные способности указывают на высокую степень агрессивности. В ходе исследования такая тенденция была выявлена только у двух человек.

Таким образом, в данной школе в целом уровень агрессивности у подростков довольно невысок благодаря эффективной работе социального педагога и психолога. Нами были выделены следующие особенности работы социального педагога с подростками, проявляющими агрессивное поведение, которые необходимо учитывать в процессе профилактики и коррекции агрессивного поведения у подростков.

1. Множественность форм выражения агрессивного поведения диктует необходимость системной работы социального педагога и психолога. Особого внимания требует такая форма агрессии, как самоагрессия.

2. Взаимодействие социального педагога с семьей. Работа с родителями подростка, проявляющего агрессивное поведение, осложняется тем, что большинство родителей либо отказываются от помощи социального педагога, либо сами склонны проявлять агрессию, в том числе и по отношению к своим детям.

4. Взаимодействие социального педагога с социальными партнерами школы, привлечение широкого круга специалистов к решению проблем агрессивного поведения школьников.

1. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Долждин, К. Психология подросткового и юношеского возраста / К. Долждин, Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2012. – 815с.

УДК 376

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО МИКРОКЛИМАТА В 8 КЛАССЕ

А.Д. Придачина, студент 2 курса ППФ

Коллектив – одна из главных составляющих жизни каждого человека, так как он оказывает незаменимое отношение на развитие личности. Детский коллектив наиболее изменчив и гибок, потому что с детства начинается развитие личности и для педагога очень важно сформировать в детском коллективе именно положительный микроклимат.

Процесс становления и формирования коллектива длителен и проходит через ряд этапов. У известного советского педагога А.С. Макаренко определяющим параметром формирования коллектива было требование. Согласно этой концепции, в развитии коллектива выделяются три стадии:

1 стадия. Требования к коллективу. На этом этапе велика роль педагога, который стремится организационно оформить группу.

2 стадия. Требования руководителя поддерживает группа детей (неформальный актив). Работа педагога с активом требует пристального внимания. Коллектив выступает как целостная система.

3 стадия. Требования к личности начинает предъявлять коллектив. Члены группы предъявляют более высокие требования к себе, чем к товарищам (Мардахаев, 2016).

Коллективы по длительности существования могут быть постоянными и временными. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся разновидности детских коллективов. *Школьный класс* — ученический коллектив, который создается для достижения целей образования и воспитания. Это — формальное объединение детей по возрастному признаку для обучения по одной программе. Общее пространство существования учеников приводит к тому, что постепенно формируются неформальные отношения, появляются дружеские группировки внутри класса.

Клубные объединения создаются на основе общего интереса, всегда выглядят как благоприятная среда общения. Это, как правило, *разновозрастные формирования,* что обусловливает выстраивание особых взаимоотношений старших и младших. В клубном объединении возможно действительное самоуправление, хотя в позиции организатора находится взрослый.

Детские организации — это самодеятельное, самоуправляемое детское общественное объединение, которое создается для реализации какой-либо социально ценной идеи, имеет регулирующие его деятельность нормы и правила, выраженную структуру и фиксированное членство. Таким объединениям противопоказана повелительная позиция взрослого. Необходим человек социально активный, лидер и организатор детской самодеятельности.

Временный детский коллектив ограничен сроками своего существования: от 10 до 45 дней. Это может быть отряд в лагере, экспедиция. Условия существования временного формирования способствуют высокой интенсивности общения детей, быстро возникают контакты, завязываются отношения. Дети видят результат коллективных усилий. Все это приводит к высокому динамизму внутриколлективных процессов (Савченко, 2006).

Климат выполняет в жизни коллектива две важные функции:

1. Определяет самочувствие личности в коллективе.

2. Стимулирует продуктивность совместной работы.

Коллективные эмоции имеют большую побудительную силу, определяют стиль группового поведения. Они или тонизируют активность членов коллектива, или оказывают давление.

На основе функций климата были определены следующие способы по формированию позитивного микроклимата.

Одним из главных способов является коллективная творческая деятельность. Данный способ представляет совместные творческие дела (конкурсы, походы и т.д.). Этот способ направлен на становления групповой сплоченности и установление взаимоотношений ребят в коллективе.

Следующий способ по формированию позитивного микроклимата - арт-терапия. Используется проективный рисунок, (тема которого задается) или вся группа рисует одну картину. В 2 случае

обязательно провести обсуждение вклада каждого из ребят в работу всей группы и особенности общения всех участников рисования.

Логотерапия (разговорный способ). Данный способ не только развивает коммуникативные навыки, но и устанавливает более прочные связи среди участников коллектива, поскольку основывается на доверие и развитии способности ребят к эмпатии. Натуртерапия – воздействие природой на эмоциональное состояние детей и их семей. Происходит воссоединение тесных связей семьи с природой, налаживаются отношения внутри семьи, а дети получают массу впечатлений, которые в дальнейшем позитивно влияют на их настроение (Микляева, 2006).

Нами была проведена методика оценки психологической атмосферы в школьном классе по А.Ф. Фидлеру. Участниками методики стали обучающиеся 8 класса МБОУ «Лицей № 6» г.Благовещенск. Школьникам была предложена таблица, в которой были приведены противоположные по смыслу пары слов. Чем ближе к одному из пары слову поставлен знак *, тем более выражен этот признак. На основании индивидуальных профилей был создан средний профиль класса (таблица 1).

Таблица 1 - Средний профиль класса

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Дружелюбие				*					Враждебность
Согласие					*				Несогласие
Удовлетворенность					*				Неудовлетворенность
Продуктивность					*				Непродуктивность
Теплота				*					Холодность
Сотрудничество				*					Несогласованность
Взаимная поддержка					*				Недоброжелательность
Увлеченность					*				Равнодушие
Занимательность				*					Скука
Успешность				*					Безуспешность

Согласно интерпретации данной методики, исследуемый коллектив показал результат, говорящий о неблагоприятном психологическом климате, способствующем ухудшению межличностных отношений в группе, низкой производительности труда и удовлетворенность коллективом. Анализируя результаты методики хотелось бы дать следующие рекомендации классному руководителю:

1. Нужно объединять формальные и неформальные структуры коллектива: например, учитывать мнение ребят при распределении обязанностей и должностей.

2. Рекомендуется использовать демократический стиль руководства.

3. Следует больше вовлекать детей во внеурочную деятельность, которая укрепит неофициальные связи в коллективе, создавать традиции.

4. Раз в месяц проводить арт-терапию для анализа эмоционального состояния коллектива и логотерапию для развития коммуникативных навыков и чувства эмпатии у учащихся.

В заключении можно сказать, что формирование и совершенствование микроклимата в классе - это постоянная практическая задача классных руководителей и для того, чтобы микроклимат не был проблемой для педагогов, то необходимо не только знать теорию развития детского коллектива, но и самому педагогу уметь фантазировать и творить волшебство для детей.

1. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. - Люберцы: Юрайт, 2016. – 817 с.

2. Савченко, М.Ю. Формирование коллектива класса: Сценарии занятий с учащимися. Работа с родителями. Диагностика учащихся. Занятия, тренинги / М.Ю. Савченко, Л.А. Обухова. – М.: 5 за Знания, 2006. – 347 с.

3. Микляева, А.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 267 с.

УДК 376

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

К.С. Афанасьева, студент 2 курса ППФ

Проблема насилия в образовательной среде становится все более актуальной. Отсутствие уважения к личности является основной предпосылкой развития буллинга. Полноценное развитие и реализация индивидуальных потребностей человека в школе возможны только в определенных условиях. В настоящее время выявлен факт дистанцирования школы и педагогов от проблемы школьной травли, а также недостаточная осведомленность педагогов о причинах и формах буллинга во взаимоотношениях между школьниками и их сверстниками.

Проблема буллинга или моббинга является актуальной для современной психологии, и изучается с давних времен. Особенно активно, как одна из важнейших эта тема обсуждается в рамках психологии образования. В России проблематика буллинга только начинает приобретать статус предмета обсуждения и исследования (Гребенникова, 2017).

Существует много определений феномена травли. Мы делаем акцент на определении Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. Они определяют буллинг как длительный процесс сознательного жесткого отношения, физического и психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку или к другим детям. Однако, говоря о школе, следует сказать, что буллинг проявляется не только в детских взаимоотношениях, но также и в системе отношений учителя и ребенка. Или в таком социальном институте, как семья в детско-родительских отношениях (Психологическая., 2005).

Прежде чем говорить об особенностях участников буллинга в условиях общеобразовательной школы, следует выяснить какие роли на себя принимают дети в данном явлении. Наиболее логичной представляется классификация профессора Peter K. Smith

(«Преследователи», «Жертвы», «Помощники», «Защитники», «Нейтральные участники») (Смит Питер, 2003).

Каким образом лидерские способности проявляются в условиях данного феномена? Прежде всего мы дадим определения понятию «лидерство» и «лидерские способности».

Лидерство – это сложный социально-психологический процесс группового развития, в результате которого и происходит возникновение и дифференциация групповой структуры, ее оптимизация и непрерывное совершенствование. Таким образом, можно сделать вывод от том что лидерство есть сложный процесс в структуре межличностного общения. Создана не одна зарекомендовавшая себя методика на изучение лидерства. Именно данный феномен (лидерство) является важным ключом к формированию коллектива (Авдеев, 2014).

Для того чтобы более полно исследовать развитие и проявление лидерских качеств в процессе буллинга, мной было проведено исследование на базе «МБОУ Тамбовская СОШ». В исследовании приняли участие ученики 11– х классов. Мной использован следующий пакет психодиагностических методик: Методика измерения уровня тревожности «Шкала Дж. Тейлора», тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). А также было проведено не включённое и опосредованное наблюдение в ходе которого была выявлена ситуация травли ученицы А. В ходе данного наблюдения было выявлена ситуация травли ребенка своими одноклассниками, в образовательном процессе.

Обнаружив ситуацию травли, было решено провести психодиагностическую методику измерения уровня тревожности «Шкала Дж. Тейлора». По результатам, полученным после проведения данной методики, было выявлено, что у большинства испытуемых подростков средний уровень тревожности. У 20 % наблюдается низкий уровень тревожности. У 10 % показатели тревожности высокие, что в свою очередь, может быть обусловлено окончанием учебного полугодия, повышенной нагрузкой, а также может свидетельствовать о сложных взаимоотношениях со сверстниками. Анализ результатов проведенного исследования позволяет говорить в целом о достаточно благоприятной ситуации для

большинства учеников. Между тем, у ряда подростков наблюдаются повышенная агрессивность, высокие показатели уровня школьной тревожности, депрессивность. Именно эта категория школьников составляет группу риска, причем как потенциальных зачинщиков, так и жертв буллинга и нуждается в дальнейшем сопровождении педагога- психолога.

Так какое влияние оказывает буллинг на формирование лидерские качеств? Чтобы ответить на этот вопрос нами был проведен тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). По результатам, полученным после проведения данной методики, было выявлено, что у большинства испытуемых подростков средний уровень выраженности проявления лидерских качеств. Это большинство является «нейтральными участниками». Данный вывод подкрепляется результатами предыдущей методики, в ходе которой было выявлено, что у большинства средний уровень тревожности. Так как именно «нейтральным участникам» присуще такое качество как терпимость, именно терпимость позволяет им оставаться в стороне от конфликтов. У 20 % наблюдается высокий уровень лидерских способностей. К этой группе относятся потенциальные «преследователи», а также еще и «защитники». Обычно, «преследователи» имеют низкий социальный статус, но при этом уровень лидерских способностей высок, об этом свидетельствует высокая самооценка и уровень притязаний. Они не могут в полной мере раскрыть свои лидерские способности по различным причинам, поэтому они, воздействуя на слабых учеников, унижая и оскорбляя их достоинство, «поднимаются» в глазах других людей. Чаще всего «защитники» имеют высокий социальный статус и довольно высокую самооценку, особенно по надежности и пониманию. Именно эти особенности позволяют им понимать «жертв», сочувствовать и помогать им.

Так же следует заметить, что уровень лидерских способностей повышается, так как в процессе буллинга «защитники» имеют большую возможность проявить себя как лидера, не смотря на уже имеющийся высокий социальный статус и авторитет среди сверстников.

Остальные 10% имеют низкий уровень лидерских способностей. Исходя из полученных результатов можно отнести этих людей к таким ролям, как «помощники» и потенциальные «жертвы». Почему же я отнесла именно «помощников» к данной группе? У «помощников» достаточно низкий социометрический статус, помогая «преследователям», они не добиваются уважения в классе, но имеют авторитет в группе «преследователя». Но при этом они имеют средние показатели по самооценке и уровню притязаний. Как же у них развиваются лидерские качества в процессе буллинга? Выполняя задания «преследователей», они восполняют и даже повышают свою самооценку и уровень притязаний. Из этого можно сделать вывод о том, что они начинают чувствовать себя «главными» что свидетельствует о росте лидерских способностей.

Говоря о «жертвах» буллинга невольно задумываешься о том, имеют ли эти дети возможность развить и повысить уровень лидерских качеств? Несмотря на то, что у «жертв» самый низкий социометрический статус и самооценка, уровень притязаний довольно высокий. Из этого можно сделать вывод о том, что при грамотной работе педагога и психолога, направленная на весь класс и на отдельные субъекты педагогического взаимодействия, можно повысить уровень лидерских качеств ребенка относящегося к роли «жертвы».

В результате исследования лидерских качеств старшеклассников в условиях школьного буллинга, выявлено что данный феномен влияет на их формирование и полноценное раскрытие. Но только при грамотной работе педагогов, психолога, и в первую очередь родителей, можно не только выйти из ситуации буллинга, но и помочь ребенку развить в себе лидерские способности и умение их полноценно проявлять.

1. Авдеев П.С. Роли и функции лидера // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2014. – № 10.

2. Гребенникова О. А., Добролюбова М. И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9.

3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

4. Смит Питер К., Ананиаду Катерина. Характер издевательств и эффективность школьных вмешательств. // Journal of Applied Psychoanalytic Studies. – 2003. – Vol. 5. – № 2.

УДК 376

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.С. Епифанцева, студент 2 курса ППФ

В современном обществе инклюзивное образование – не просто модное веяние нашего времени, а естественный и закономерный этап в развитии системы образования вообще – и подходов к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов). Правильно подобранные технологии развития познавательной активности - ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития ребенка, успешной его социализации и интеграции в общество (Особенности…, 2018).

Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «исключительные дети». В данную группу можно отнести как детей-инвалидов, так и не признанных

инвалидами, но при наличии ограничений жизнедеятельности (Традиции…, 2016). Итак, дети с ограниченными возможностями здоровья – это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию и обучению.

У большинства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя (Денисова, 2008).

Основной целью воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является коррекция отклонений в развитии путем снижения зависимости ребенка от посторонней помощи, активизирование его активности, адаптации к окружающей и социальной среде. Согласно взглядам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других выдающихся отечественных психологов, психика человека больше всего активно меняется и трансформируется в процессе деятельности (Традиции…, 2016). Педагогический процесс непрерывно обогащается новыми технологиями. Для достижения наилучшего результата, в работе с детьми ограниченными возможностями здоровья используются такие технологии как:

- индивидуальный и дифференцированный подход: при выполнении заданий дети испытывают трудности, педагог должен работать с каждым ребенком и по мере необходимости должна быть оказана помощь в зависимости от возможностей детей;

- игровая технология: различные дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, настольные игры. Занятия проходят в игровой форме;

- информационно-коммуникационная технология: презентации, в зависимости от лексических тем используется мультимедиа, просмотр видеоклипов, прослушивание музыки;

Нами было проведено анкетирование педагогов, которые обучают детей с ОВЗ. В рамках проведенного исследования было выявлено, что большинство педагогов использую индивидуальный

и дифференцированный подход, игровые, информационно-коммуникационные, здоровесберегающие технологии. В приоритете у опрошенных педагогов здоровесберегающие, игровые технологии и индивидуальный и дифференцированный подход. Обработав полученные результаты анкетирования, нами были составлены следующие рекомендации педагогам по формированию и активизации познавательной активности:

I. Основа активности учебно-познавательной деятельности:

- адаптация, приспособление детской психологии к созданным на уроке условиям;

- стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся;

- преодоление противоречий между познавательными и практическими заданиями, выдвигаемыми ходом обучения.

II. Результаты активности познавательной деятельности школьника зависят от уровня развития его общих способностей: памяти, внимания, восприятия, мышления. Поэтому необходимо помнить:

- о возрастных и индивидуальных особенностях детей;

- о развитии мыслительных особенностей, учащихся в познавательной деятельности на уроках;

- процесс познания у ребёнка идёт через чувственное (наглядно-образное), логическое (абстрактное) мышления.

Учитель должен уметь: планировать формирование познавательного интереса на уроке; конструировать урок с учётом отношения учеников к учебному предмету; проектировать индивидуальный подход к учащимся на уроке; включать в учебный материал занимательные факты с расчётом на любознательность и любопытство учеников; насыщать материалом, требующим раздумья и мыслительной активности; побуждать учащихся к постановке познавательных вопросов; проводить объяснение с учётом направленности на самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы; проводить дифференцированную работу в классе; оказывать своевременную помощь учащимся испытывающим трудности; использовать разнообразные формы поощрения; фор-

мировать у учащихся веру в свои возможности; создавать эмоционально положительное отношение к уроку; разнообразить формы домашних заданий.

Для развития познавательных интересов необходимо выполнение следующих условий:

- избегать в стиле преподавания будничности, монотонности, серости, бедности информации, отрыва от личного опыта ребенка;
- не допускать учебных перегрузок, переутомления и низкой плотности режима работы;
- использовать содержание обучения как источник стимуляции познавательных интересов;
- стимулировать познавательные интересы многообразием приемов занимательности (иллюстрацией, игрой, кроссвордами, задачами-шутками, занимательными упражнениями);
- специально обучать приемам умственной деятельности и учебной работы, использовать проблемно-поисковые методы обучения.

Познавательная активность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных технологий, включенных в образовательно-воспитательную работу образовательного учреждения.

1. Денисова О.А. Актуальные проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / под ред. В.Н. Скворцова. Научный журнал №6 (20). Серия педагогика. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. - С. 71-83.

2. Особенности познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Педагог-психолог: ИГОШИНА Н.С. – режим доступа: mdou18lip.ru/file/resursnyi-centr/15.doc] – 15.01.2018

3. Традиции и инновации комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья как ресурс развития инклюзивного пространства: моногр / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, О.Л. Леханова и др.; под ред. О.А. Денисовой. - Череповец: ЧГУ, 2016. 297 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ И ТЕМНОЙ ТРИАДЫ С ОТНОШЕНИЕМ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

С.В. Андреева, магистрант 2 курса ППФ
И.В. Иванова, к.психол.н., доцент

Одной из актуальных для современной психологии является проблема личности в социуме, в которой центральными стали вопросы ее структуры, базовых свойств и отношения к неопределенности в условиях транзитивного общества.

Большинство современных исследований направлено на изучение «позитивных» свойств личности человека и их связи с различными аспектами жизни, но при этом практически не уделяют внимание «темным» чертам личности.

«Темная триада» личности является одним из самых новых и перспективных направлений в изучении «негативных» сторон. Темная триада указывает на негативные для окружающих злонамеренные действия и включает три личностные черты: нарциссизм, макиавеллизм и психопатию.

Отличительной особенностью данного симптомокомплекса является то, что за основу взяты три «негативные» черты. По данным М.С. Егоровой и М.А.Ситниковой, каждое из этих свойств представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим, что проявляется, например, в несовпадении структур связей нарциссизма, психопатии и макиавеллизма с другими чертами личности (Егорова, 2009).

Вместе с тем негативный образ носителей «темных» черт оказывается не столь целостным и однозначным и, в конечном счете, не столь «темным», как это может показаться на первый взгляд.

Следует подчеркнуть, что «Темная Триада» вносит свой вклад в такие характерные черты, как чувство собственного превосходства, эгоизм, безразличие к проблемам других, склонность к обману. При этом эти черты помогают достичь цели и получить выгоду.

Также необходимо уделить внимание и «светлым» чертам. М.С. Егорова относит к «светлым» чертам «Большую пятерку» черт личности.

Большая пятерка выступает моделью личностных черт человека, которая характеризует меру индивидуальных различий человека в степени и форме адаптации к социальной среде с учетом биологических свойств индивида. И включает в себя качества: экстраверсию, доброжелательность, сознательность, нейротизм и открытость опыту (Егорова, 2009).

В нашем исследовании, направленном на изучение взаимосвязи личностных черт большой пятерки и темной триады с отношением к неопределенности, приняли участие студенты БГПУ и АмГУ в количестве 80 человек в возрасте от 17 до 21 года. В ходе эмпирического исследования были получены следующие данные.

По результатам методики PCRS (Personal change readiness survey) «Личностная готовность к переменам», разработанной Родником, Хезером, Голдом и Халом в переводе и адаптации Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер, у студентов выявлен низкий уровень готовности к ситуациям неопределенности.

В группе испытуемых у 80 % выражен низкий уровень страстности, утомляемость, пониженный жизненный тонус.

По шкале «находчивость» у 64 % студентов выявлен низкий уровень, у 30 % - средний уровень. Высокий уровень находчивости выявлен у 6 % юношей и девушек.

Низкий уровень развития оптимизма выявлен у 82% студентов, а это означает снижение веры в успех, ориентацию на худшее развитие событий, стремление фиксироваться на проблемах и на путях их решения.

Анализируя результаты по шкале «смелость и предприимчивость», можно говорить о том, что преобладает низкий уровень данного свойства у 96% студентов. Такой результат можно трактовать как отсутствие тяги к новому, неизвестному, сохранение испытанного и надежного.

Результаты, полученные по шкале «адаптивность», позволяют говорить о том, что в юношеской группе испытуемых доминирует низкий уровень данного свойства (74%), что говорит об отсутствии умения менять свои планы и решения, перестаиваться в новых ситуациях, настаивать на своем, если этого требует ситуация. По шкале «уверенность» у 92 % испытуемых выявлен низкий уровень. Высокий уровень проявления данного свойства в этой группе не выявлен.

Низкий уровень толерантности к двусмысленности выражен у 95 % студентов, т.е. они неспокойно относятся к отсутствию ясных ответов, не проявляют самообладания в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда неопределенны цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

Результаты короткого опросника Темной триады (SD3) в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой, полученные на представленной выборке говорят о том, что макиавеллизм, характеризующийся как манипулятивные тактики, и цинизм высоко выражены у 15% студентов. Средние значения данного признака выявлены у 54%, низкие - у 31% студентов.

Результаты по личностной черте «нарциссизм», которые представлены в склонности к использованию (эксплуатации) других, представлению о собственном величии, стремлении к лидерству и власти показывают низкие данные у 61%, средние - у 36%, высокие - у 2% студентов.

Третья черта - психопатия, характеризующаяся как эмоциональная холодность и отсутствие эмпатии, склонность к манипуляциям, асоциальному и антисоциальному поведению, - имеет высокие значения у 2%, средние - у 16%, низкие - у 81% студентов.

Пятифакторный опросник личности МакКэя и Косты в адаптации А.Б. Хромова показал высокие значения по фактору «экстраверсия» у 38% респондентов.

Высокие результаты по фактору «привязанность» обнаружены у 57% студентов.

Высокие значения по третьему фактору «контролирование» были получены у 56%. Низкие значения по фактору «естественность» у 12%. Средние значения по фактору «контролирование – естественность» характерны для 32 % респондентов.

Высокие значения по фактору «повышенная эмоциональность» обнаружены у 43%, средние значения - у 37%, низкие - характеризуют эмоциональную сдержанность - у 20% выборки.

Пятый фактор «игривость – практичность». Высокие значения выявлены у 67%, средние - у 24%, низкие - у 9% студентов. Для человека с чертой «игривость» характерно легкое отношение к жизни.

В результате применения коэффициента корреляции Спирмена было выявлено, что с уменьшением страстности увеличивается толерантность, и наоборот: чем выше страстность, тем выше интолератность.

Обнаружена связь находчивости с толерантностью к неопределенности. Умение быстро находить выход из сложных ситуаций и затруднительных положений, сообразительность позволяют человеку подстраиваться и менять планы не в ущерб себе в ситуации в неопределенных, непредвиденных событиях и условиях.

Обнаружена взаимосвязь макиавеллизма и толерантности к неопределенности. Личность, склонная использовать других людей как средство достижения своих целей, использует и неопределенность для ускорения получения результата. А толерантность к неопределенности проявляется как личностное свойство, выраженное в готовности к неполноте ориентиров, в стремлении к новизне и выходу за принятые рамки.

Таким образом, гипотеза о том, что существует взаимосвязь личностных черт Большой пятерки и Темной триады с отношением к неопределенности у студентов, частично подтверждена.

1. Егорова, М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств/ М.С. Егорова // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. Серия 10: Дифференциальная психология. 2009. -№ 1-2. – С. 65-80.

2. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада / М.С. Егорова, М.А. Ситникова // Психологические исследования Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. - 2014. - № 38. – С. 12-35.

3. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В.В. Знаков // Психологический журнал. 2000. № 5. – С. 16-22.

4. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья / Знаков В.В. // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С.59-70.

5. Ларина А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма / А.Д. Ларина // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 75-83.

6. Мак-Вильс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 408 с.

УДК 159.922.7

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Е.П. Истигешева, магистрант 2 курса ППФ
Е.В. Афонасенко, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Каждый год все школы открывают свои двери перед «новоиспеченными» учениками. Как будет проходить обучение, во много зависит от того насколько успешным будет процесс адаптации первоклассника к школе. И для того чтобы он прошел как можно быстрее, и лучше многие родители заранее готовят дошкольника к начальной школе. Делают это озабоченные родители различными способами: готовят дома самостоятельно, или

записывают его в подготовительную группу в дошкольном учреждении, но чаще всего это подготовительные курсы в различных центрах развития и воспитания, или же на базе школы, в которой ребенок будет обучаться. Специальная программа обучения на подготовительных курсах сводиться к тому, чтобы научить ребенка: навыкам письма, чтения, устного и письменного счета. В свою очередь данная программа является своего рода дублированием многих образовательных программ обучения в первом классе. Поступление в школу – это важный, сложный момент в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет весь его образ жизни. От успешной адаптации ребенка зависит вся дальнейшая, школьная жизнь ученика.

Адаптация в первом классе – особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль – ученика; новый вид деятельности – учебную; изменяется социальное окружение: появляются одноклассники, учителя, школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок; наконец, изменяется уклад его жизни. В отечественной психологии под адаптацией к школе принято понимать процесс и результат приспособления ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому окружению и новым условиям жизни (Дубровина, 1999).

В нашем исследовании мы предположили, что психологические особенности адаптации первоклассников будут взаимосвязаны с прохождением подготовительных курсов к обучению в школе. Ведь там дошкольников учат, как правильно держать ручку, как сидеть, писать некоторые элементы, считать. Занятия проводят в игровой форме, но это уже практически самые настоящие школьные уроки с соответствующими нормами и правилами.

Для подтверждения нашей гипотезы были выбраны следующие методики:

1. Методика «Мой класс» А.А. Лесковой (Овчарова,1996).
2. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” О.А. Ореховой (Орехова, 2002).
3. Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. (Семаго, 2000).

4. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборку исследования составили 30 первоклассников, прошедших подготовку к школе на образовательных подготовительных курсах «Ступеньки детства» на базе МАОУ школы № 26 г. Благовещенска (первая группа), и 30 первоклассников, которые не учились на каких-либо дополнительных дошкольных курсах подготовки к школе (вторая группа). В настоящее время испытуемые обучаются в первых классах МАОУ Школа № 26 г. Благовещенска

Обработка результатов исследования проводилась последовательно, по каждому тесту отдельно. Вначале были обработаны тестовые бланки по методике «Мой класс» А.А. Лескова.

Результаты ответов систематизированы и в соответствии с выбранным испытуемым местом была определена его позиция школьника. В первой группе позиции распределились следующим образом: учебная (56%), социальная (30%), игровая (17%), дезадаптация не обнаружена. Во второй группе процентное соотношение позиций примерно такое же: учебная (53%), социальная (23%), игровая позиция (20%), кроме того обнаруживается позиция дезадаптации (3%).

Анализ результатов по проективному тесту личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой показал, что обе группы находятся на одинаковом уровне. В группах преобладают учащиеся с высоким уровнем физиологической адаптации, но, несмотря на это у испытуемых в основном средний уровень учебной адаптации. Однако уровень эмоциональной адаптации находиться на самом низком уровне, что может свидетельствовать о продолжительности адаптационного периода у испытуемых. По результатам всех трех компонентов выявлялся общий уровень адаптации испытуемых: достаточный – 40% испытуемых, частичный – 37% испытуемых, недостаточный – 23% испытуемых.

Данные, полученные в результате исследования с помощью методики «Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, позво-

ляют говорить о том, что в первой группе у 20% испытуемых обнаруживается не готовность к началу постоянного школьного обучения. Однако во второй группе таких испытуемых уже 27%.

Для обработки полученных данных был использован коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

При выявлении и оценки тесноты связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей по корреляции Спирмена, были обнаружены значимые различия по параметру «отношение к учителю»: группа, проходившая обучение на подготовительных курсах, в большей степени ориентирована на отношение к учителю, учитель в данном случае является более значимым лицом для испытуемых.

У испытуемых первой группы в большей степени сформирована позиция школьника, развита учебная и познавательная мотивация, чем у группы первоклассников, не проходивших обучение на подготовительных курсах. У второй группы отмечается ориентация на себя и одноклассников это может свидетельствовать о наличии, у испытуемых социальной мотивации, потребности в общении, в тоже время обнаруживается низкий уровень учебной мотивации. Такие различия могут выявляться по причине того, что испытуемые проходившие обучение на подготовительных курсах более длительное время знакомы друг с другом, с учителем и поэтому у них уже складываются представления о классе как коллективе с его центром с – учителем.

Таким образом, в рамках нашего исследования было обнаружено, что существует взаимосвязь между психологическими особенностями адаптации и подготовке дошкольников к обучению в школе, осуществляемой на специализированных курсах, на которых, ребенок не только учиться писать и читать, но и психологически готовиться стать учеником, принимать ученический коллектив, требования учителя. Все это способствует успешной психологической адаптации к школе у учащихся первых классов.

1. Дубровина, И.В. Психология: Учебник для студ. сред.пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия»,1999. - 464 с.

2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996.

3. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. / О.А. Орехова. – СПб., 2002. – 165с.

4. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога (Библиотека психолога-практика)/ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго – М.: АРКТИ, 2000. – 96с.

УДК 159.922.8

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

М.А. Карпушина, студент 4 курса ППФ
Е.В. Афонасенко, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «БГПУ»

Личностная активность человека, является основой профессионального самоопределения. Именно она выступает показателем умения занимать позицию субъекта в жизнедеятельности в целом или в отдельной ситуации профессионального выбора. Для того чтобы индивид смог реализовать себя в качестве субъекта, он должен обладать навыками согласования собственных способностей с внешними требованиями, которые, как правило, носят для него характер объективных и необходимых требований (Овсянникова,2011).

Обращаясь к начальному этапу процесса профессионального самоопределения, ученые отмечают факт постоянного формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного) (Пряжникова, 2005.).

Центральным моментом самоопределения личности К.А. Абульханова-Славская считает процесс самодетерминации, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию (Овсянникова,2011).

Согласно точке зрения Моросановой В.И., Конопкина О.А. и Осницкого А.К., саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики.

Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления (Моросанова,2007).

Основываясь на вышеизложенных позициях, мы предполагаем, что существует взаимосвязь особенностей саморегуляции и готовности к профессиональному самоопределению в старшем школьном возрасте.

Также в нашем исследовании мы опираемся на мнение А.П. Чернявской о том, что готовность к профессиональному самоопределению – внутреннее качество личности, обеспечивающее избирательное отношение к профессиональной деятельности на основе отношения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности**.** Профессиональная готовность понимается А.П. Чернявской как структура личности, включающая пять компонентов: 1. Автономность; 2. Информированность о мире профессий и умение соотнести эту информацию со своими особенностями; 3. Умение принимать решения; 4. Умение планировать свою профессиональную жизнь; 5. Эмоциональная включенность в ситуацию решения (Чернявская,2001).

Для решения задач исследования были выбраны следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого; методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской.

Анализ результатов исследования показал, что обнаруживается тесная связь (на уровне p =0,005) между таким компонентом готовности к профессиональному самоопределению как умение планировать свою профессиональную жизнь (по А.П.Чернявской) и такими умениями саморегуляции как целеполагание и удержание цели, анализ и моделирование условий, выбор средств и способов действий, оценка результатов и их коррекция (структурно-компонентные умения) (по А.К. Осницкому).

На уровне тенденций была обнаружена взаимосвязь между информированностью о профессиях, рынке труда, требованиях, которые предъявляются к человеку, в той или иной профессии и динамическими характеристиками саморегуляции, такими как уверенность, пластичность, практичность и устойчивость в регуляции деятельности.

Также на уровне тенденций прослеживается взаимосвязь между структурно-компонентными умениями саморегуляции и эмоциональным отношением в структуре готовности к профессиональному самоопределению. Положительные эмоциональные переживания, жизненный оптимизм, эмоциональная уравновешенность в профессиональном самоопределении связаны с умениями адекватно ставить цели, анализировать условия, способы их достижения, оценивать результаты и при необходимости осуществлять их коррекцию.

Тесная взаимосвязь (на уровне p =0,005) обнаружена между данными, полученными по критерию «информированность о профессии» и таким структурным компонентом саморегуляци как «Оценивание результатов» (по В.И. Моросановой). Чем выше уровень умений адекватно оценивать самого себя и результатов своей деятельности и поведения, тем выше уровень информированности о будущей профессии у учащихся.

На уровне тенденций была обнаружена взаимосвязь между автономностью в структуре готовности к профессиональному самоопределению и умением планировать свою деятельность, планы

в этом случае носят реалистичный, детализированный характер, они устойчивы, иерархичны, действенны. Также есть связь между планированием в структуре готовности к профессиональному самоопределению и уровнем информированности; между планированием (умением принимать на себя ответственность за свое решение и его последствия, умением разработать конкретный план действий, формулировать и оценивать свои действия, а также самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативное решение) и такими характеристиками саморегуляции как самостоятельность.

Таким образом, в целом, можно сказать, что обнаруживается взаимосвязь между готовностью к профессиональному самоопределению и особенностями саморегуляции в старшем школьном возрасте.

1. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения /В.И. Моросанова, Е.А.Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

2. Овсянникова, С.Б. Профессиональное самоопределение как путь реализации активной позиции личности/ С.Б. Овсянникова //Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 4. – С.139-144.

3. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация/ Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2005.

4. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации/ А.П. Чернявская. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС,2001.

УДК 159.942-057.874

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ

Болелова К.А., студент 4 курса ППФ

Интенсивность социально-исторических процессов в совре-

менном обществе представляет особые требования к личной автономии, наличию своего психологического пространства, свободе и ответственности каждого человека. Изучение психологического пространства является значимой проблемой в юношеском возрасте. Так как именно в этом возрасте, по мнению Э. Эриксона, происходит выделение идентичности личности, стремление к самостоятельности, обособление.

В нашем исследовании мы будем опираться на концепцию С.К. Нартовой-Бочавер, которая понимает психологическое пространство личности как субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно включает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки) (Кон, 1989). Пространство подвижно и зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека. Важнейшей характеристикой психологического пространства является, считает С.К. Нартова-Бочавер, сохранность его границ, дающая человеку переживание суверенности собственного «Я», чувство уверенности, безопасности, доверия к миру (Кон, 1989).

Назначение периода юности в жизни каждого человека состоит в том, чтобы расширить горизонты познания реального мира, других людей и себя самого, выработать ко всему этому свое отношение, найти свое место в обществе и определить жизненные задачи (Ильин, 2006). Так начинает зарождаться новое в социальных связях. Они начинают регулироваться осознанной мерой воздействия (Ильин, 2001).

Границы собственного психологического пространства старший школьник начинает охранять усиленно с применением самых разных средств, что со стороны выглядит как проявление скрытности. Одновременно происходит структурирование своего психологического пространства. Границы психологического пространства становятся осязаемыми, даже случайное их разрушение вызывает у старшего школьника бурные эмоции (Мозговая, 2017).

Проблема агрессии наряду с феноменом психологического пространства является одной из актуальнейших на современном

этапе развития общества. В нашем исследовании мы будем опираться на подход к определению феномена агрессивности Е.П. Ильина, который рассматривает агрессивность как свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации.

К юношескому возрасту человек подходит с определенным агрессивностным потенциалом. Уровень и особенности проявления агрессии в юности будут зависеть от внутренних и внешних факторов, по нашему мнению, в большей степени от внутренних, от того, как формировались агрессивность и стереотипы агрессивного поведения на предыдущих этапах развития.

Для нас старший школьный возраст представляет особый интерес, так как именно к этому возрасту устанавливаются личностные характеристики, и можно говорить о суверенности или депривированности психологического пространства. Именно в этом возрасте происходит завершение процессов формирования всех компонентов психологического пространства личности.

Агрессивное поведение в значительной мере присуще юношескому возрасту, хотя и в несколько меньшей, нежели подростковому. Агрессивное поведение в юношеском возрасте может быть в некоторой степени обусловлено биологическими причинами, но в основном его причины кроются в состоянии стресс-фрустрации, вызванном необходимостью приспосабливаться к новым жизненным условиям, кризисом 17 лет (Устинова, 2017).

К этому возрасту устанавливаются личностные характеристики, и можно говорить о суверенности или депривированности психологического пространства. В старшем школьном возрасте происходит завершение процессов формирования всех компонентов психологического пространства личности. Таким образом, старший школьный возраст является наиболее значимым для исследования психологического пространства.

Для изучения особенностей психологического пространства личности старших школьников с разным уровнем агрессивности нами был составлен комплекс диагностических процедур: 1) методика «Суверенность психологического пространства» С.К.

Нартовой-Бочавер; 2) методика оценки агрессивности в отношениях А. Ассингера; 3) авторская анкета «Психологическое пространство личности»; 4) Критерий U-Манна-Уитни применялся нами для оценки достоверности различий по уровню выраженности признака.

С помощью методики оценки агрессивности в отношениях А. Ассингера мы разделили испытуемых на три группы: с низким уровнем агрессивности (20%), со средним уровнем агрессивности (63%) и с высоким уровнем агрессивности (17%).

С помощью методики «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер были выявлены особенности психологического пространства личности и его компонентов у учащихся с разным уровнем агрессивности:

1) выявлено, что для группы испытуемых с низким уровнем агрессивности характерен высокий уровень суверенности физического тела, территории, привычек и ценностей; высокий и средний уровни суверенности социальных связей; средний уровень суверенности вещей. Это говорит о том, что испытуемые достаточно адаптированы к жизни, не испытывают давления со стороны окружающих, чувствуют себя достаточно уверенно и комфортно.

2) выявлено, что для группы испытуемых со средним уровнем агрессивности характерен высокий уровень суверенности вещей, привычек, социальных связей, ценностей; высокий и средний уровни суверенности физического тела, территории. Это свидетельствует о том, что испытуемые достаточно адаптированы к жизни, им свойственна самостоятельность, уверенность в себе, независимость от чужого мнения, умение управлять и брать на себя ответственность.

3) у испытуемых с высоким уровнем агрессивности выявлен высокий уровень суверенности вещей, привычек и ценностей; высокий и средний уровни суверенности физического тела; средний уровень суверенности территории и социальных связей. Это означает, что для испытуемых свойственна самостоятельность, независимость, наличие собственных ценностей и убеждений, умение контролировать свое личное пространство.

Математическая обработка подтвердила достоверные различия в уровне суверенности мира вещей у групп испытуемых с низким и средним, а также средним и высоким уровнем агрессивности, а также в уровне суверенности ценностей у групп со средним и высоким уровнем агрессивности.

Итак, существуют особенности психологического пространства личности старших школьников с разным уровнем агрессивности, проявляющиеся в компонентах: личные вещи, ценности. Кроме того, существуют общие тенденции в компонентах: собственное тело, территория, привычки, социальные связи.

При помощи, разработанной нами анкеты мы получили дополнительную информацию о том, что у всех учащихся возникают трудности при описании психологического пространства, а при описании компонентов своего психологического пространства все учащиеся дают похожие описания своего психологического пространства.

Но существуют различия в определении границ своего психологического пространства. В группе учащихся с низким уровнем агрессивности считают, что психологическое пространство имеет свои границы. Учащиеся со средним уровнем агрессивности отмечают, что психологическое пространство не имеет границ. Все учащиеся с высоким уровнем агрессивности считают, что психологическое пространство личности не ограничено.

Исходя из проделанной нами работы, можно сделать вывод, что, несмотря на частичное подтверждение выдвигаемой гипотезы, мы видим существенные отличия в показателях психологического пространства старшеклассников с разным уровнем агрессивности.

Мы надеемся, что результаты исследования будут полезны для всех участников образовательного процесса, которые работают с таким «энергоемким» феноменом, как психологическое пространство старшеклассников.

1. Ильин В.А. Психология взросления: Развитие индивидуальности в семье и обществе / В.А. Ильин. – М.: Этерна, 2006. – 336с.

2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. - 112с.

3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 255с.

4. Мозговая Н.Н. Особенности психологического пространства личности в юношеском возрасте [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.sudexp.org/publ/17-1-0-791. – 14.10.2017.

5. Устинова Н.Е. Особенности агрессивности старшеклассников [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychology.ru/lomonosov/ tesises/cz.htm. – 10.11.2017.

УДК 316.628 – 057.875

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНТОВ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И МОТИВАЦИЕЙ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ

А.П. Иконникова, магистрант 2 курса ППФ
С.О. Зуева, к.психол.н.,
доцент кафедры психологии

Аннотация: В статье установлена актуальность проблемы формирования временной перспективы личности, способности структурировать время посредством соотношения событий прошлого и настоящего. Раскрыты представления студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач о собственном прошлом, настоящем и будущем, выявлены особенности содержания этих представлений в сравнении между собой. Установлено, что ожидание успеха ведет к большей реалистичности в постановке целей, чем избегание неудачи.

Ключевые слова: временная перспектива, восприятие времени, мотивация, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, студенчество.

Внимание к теме исследования обусловлено возрастающим интересом современной психологической науки к вопросам, связанным с психологическим временем личности. Актуальные выборы человека, успешность мобилизации им своих усилий на достижение жизненных целей в значительной мере зависят от сформированных у него представлений о собственном прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего, т.е. во временной перспективе личности (Абульханова, 2001).

Временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее. Также, немаловажным является и то, что временная перспектива обусловливает распределение психической энергии субъекта на разные периоды его жизни (Кошельская, 2016).

Исследование данной проблемы дает возможность представить, как отдельный человек воспринимает и представляет свое будущее, как это будущее связано с прошлым и настоящим, какое место занимает будущее в субъективной картине жизненного пути личности, как оно влияет на поведение личности.

Особенно актуально понимание особенностей временной перспективы в период интенсивного профессионально-личностного становления человека, реализуемого в период обучения в вузе. Именно в этот период, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, молодой человек должен максимально эффективно скоординировать свое настоящее и деятельность в нем (Олпорт, 2012).

Целью нашего исследования являлось определение и анализ особенностей временной перспективы у студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач.

Нами использовались следующие методы и методики: «Методика изучения временной перспективы» Ф. Зимбардо, методика «Уровень мотивации достижения успеха» А. Мехрабиана, методика «Временные ориентации в ассоциативном эксперименте» Л.А. Регуш (модификация методики «Ассоциативный эксперимент» Ч. Осгуда); метод математической статистики с применением непараметрического критерия U-критерия Манна-Уитни,

используемого для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики «Уровень мотивации достижения успеха» А. Мехрабиана, направленной на диагностику двух мотивов личности: стремления к успеху и стремления к избеганию неудач, позволил нам разделить студентов на две группы, в которых у 37% испытуемых доминирует мотивация достижения успеха, у 63% испытуемых доминирует мотивация избегания неудач.

По результатам методики «Временные ориентации в ассоциативном эксперименте» Л.А. Регуш, направленной на определение временных ориентаций человека в прошлом, настоящем и будущем, нами были получены следующие данные.

У студентов с мотивацией достижения успеха образ собственного прошлого представлен такими ассоциациями, как детство, школа, выпускной, друзья, приключения, забота, семья, мечты. Образ собственного настоящего образован следующими ассоциациями: образование, самостоятельность, работа, ответственность, любовь, перемены. Образ собственного будущего включает в себя такие ассоциации, как: семья, диплом, работа, обязанности, карьера, развитие, благополучие.

У студентов с мотивацией избегания неудач образ собственного прошлого представлен такими ассоциациями, как школа, друзья, беззаботность, семья, детство, уют, радость, обида. Образ собственного настоящего образован следующими ассоциациями: учеба, любовь, семья, ожидания, друзья, переживания, развлечения, неопределенность. Образ собственного будущего включает в себя такие ассоциации, как семья, дети, счастье, любовь, неизвестность, экзамены, страх.

С целью выявления особенностей временной перспективы студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач результаты методики «Методика изучения временной перспективы» Ф. Зимбардо были проанализированы нами с использованием непараметрического статистического критерия U-критерий Манна-Уитни (см. таблица 1).

Таблица 1 – «Статистические значения U-критерий Манна-Уитни»

Шкала	Группа	Средний ранг	U эмпирическое	Уровень значимости
Негативное прошлое	Мотивация достижения успеха	18,83	152,000	0,001
	Мотивация избегания неудач	38,28		
Гедонистическое настоящее	Мотивация достижения успеха	22,35	236,500	0,003
	Мотивация избегания неудач	35,93		
Будущее	Мотивация достижения успеха	45,35	75,500	0,001
	Мотивация избегания неудач	20,60		
Позитивное прошлое	Мотивация достижения успеха	31,31	412,500	0,768
	Мотивация избегания неудач	29,96		
Фаталистическое настоящее	Мотивация достижения успеха	13,08	14,000	0,001
	Мотивация избегания неудач	42,11		

Исходя из данных таблицы 1, можно сделать следующие выводы.

Нами были получены достоверные различия по таким шкалам, как: негативное прошлое (p=0,001), гедонистическое настоящее (p=0,003), будущее (p=0,001), фаталистическое настоящее (p=0,001).

В подгруппе с преобладающей мотивацией достижения успеха временная перспектива представлена такими преобладающими временными ориентациями, как будущее (45,35), позитивное прошлое (31,31). Данные показатели свидетельствуют о

том, поведение и деятельность испытуемых определяется главным образом мотивацией на достижение будущих целей и вознаграждений. Студенты данной подгруппы обладают развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия своих действий, рационально использовать время, высокоорганизованы и целеустремлены, а также способны отказаться от желаний настоящего момента для достижения поставленных целей в будущем. Вместе с тем испытуемым свойственно ощущать субъективную нехватку времени, что в свою очередь способно вызывать эмоциональное напряжение, тревожность и снижение стрессоустойчивости. Отношение к прошлому у студентов выражается в его принятии и носит положительный, сентиментальный характер, что указывает на оптимистичное, радостное отношение к жизни в целом.

В подгруппе с мотивацией избегания неудач временная перспектива представлена такими преобладающими временными ориентациями, как гедонистическое настоящее (35,93), негативное прошлое (38,28), фаталистическое настоящее (42,11). Данные показатели свидетельствуют о том, что у испытуемых на низком уровне развита способность предвидеть и взвешивать будущие последствия своих действий, цели на будущее являются неопределенными и слабо структурированными. Во временной перспективе, преобладающей является ориентация на настоящее, выражающаяся в гедонистическом отношении респондентов ко времени и жизни, непоследовательности, импульсивности, а также в слабом самоконтроле. Отношение к прошлому у студентов выражается в его отвержении и отрицании и носит в целом пессимистичный, негативный характер, что может быть связано как с действительным переживанием негативных событий в прошлом, так и с негативной реконструкцией нейтральных событий.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что направленность мотивации достижения на стремление к успеху или на избегание неудач определяет позитивное или негативное отношение личности к целеполаганию и составлению планов на будущее, а также насыщенность временной перспективы последовательностью разворачивающихся в ней событий прошлого, настоящего и будущего.

Таким образом, результаты нашего исследования позволили нам выделить ряд отличительных особенностей в представлениях студентов о собственном прошлом, настоящем и будущем, а также сделать вывод о целесообразности исследования особенностей временной перспективы студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач на качественном уровне.

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб: Алетейя, 2001. – 298 с.
2. Кошельская Т.В. Содержание понятия «временная перспектива личности» / Т.В. Кошельская // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №1. – С. 46-49.
3. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2012. – 462 с.

УДК 316.62 - 057.874

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФОРМНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ

А. С. Казак, студент 2 курса магистратуры ППФ
О.Е. Чистякова, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Конформность можно обозначить как приспособленчество, следование чужому мнению, заранее и сознательно рассчитанное на то, чтобы не создавать себе лишних трудностей в общении и взаимодействии с людьми, добиться поставленных целей (Немов, 2003). **Конформность,** в отличие от внушения представляет собой явление сознательного изменения мнений и оценок (Крысько, 2008).

Исходя из анализа исследований конформности, можно отметить, что в подростковых группах часто можно выявить конформность, выходящую за рамки умеренных показателей. Подросткам свойственно в этом возрасте «защита» от влияния старших, но

принятие влияния групп, в которых они находятся. Сам факт принадлежности к определенной группе придает подростку дополнительную уверенность в себе. Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей. Мнение группы для него является приоритетным (Дарвиш, 2003).

Конформное поведение может быть вызвано различными факторами. Одним из таких, является социальный статус человека в группе (Корнеева, 1996). Статусом можно назвать место индивида в группе, определяемое зачастую его ролью (ожидаемым поведением, согласно статусу) в этой группе, чаще привлекательностью (симпатиями) среди других членов группы, и определяющее его «возможное поведение» в системе межличностных отношений. В возможное поведение вкладывают права, обязанности и привилегии (Творогова, 1997).

Статус определяет роль, и соответственно поведение индивидов. Ради сохранения и/или повышения статуса, ради того, чтобы чувствовать принадлежность к группе, чтобы быть членом группы, быть принятым, они стараются исполнять предписанные им роли. Это предполагает определённое поведение, которое может включать и вынужденное проявление конформности. Со временем это может вырасти в стойкое конформное поведение индивида (при согласии и принятии такого поведения).

Но если человек будет проявлять внешнее согласие при внутреннем несогласии, это может привести к дискомфорту, напряжению, и психологическим проблемам. Если же индивид будет противиться влиянию со стороны группы, то у него могут появиться проблемы как в межличностных отношениях, так и в отношениях с этой группой в целом (Творогова, 1997).

Важно, не допускать выхода проявления конформности за рамки, так как это может привести к плохим последствиям, как для человека в отдельности, так для группы и общества в целом. Именно поэтому, мы считаем целесообразным обратить своё внимание на факторы, то есть на то, что влияет на проявление и степень выраженности конформности, в нашем случае на социальный статус человека в группе.

1. Дарвиш О.Б. Подростковый школьный возраст / О.Б. Дарвиш / Возрастная психология: Учеб. пособие – М., 2003. – С.117-163.

2. Корнеева Е.Н. Понятие формирующей среды / Е.Н. Корнеева / Развитие личности и формирование индивидуальности – Ярославль: ЯГПУ, 1996. - 176 с.

3. Крысько В. Г. Социальная психология. – М: Омега-Л, 2008. – 352 с.

4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн – 4-е изд. / Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

5. Творогова Н.Д. Психология групп / Н.Д. Творогова / Общая и социальная психология: практикум психологии – М. И. А., 1997. – 257 с.

УДК 316.62 - 057.874

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНФОРМНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ

А. С. Казак, магистрант 2 курса ППФ

Стремление человека сохранить членство в идентифицированной группе, проявляющееся в «борьбе за статус», ведёт к проявлению устоявшегося в группе поведения, тем самым можно заключить, что проявление конформности неизбежно (Семечкин 2005). В подростковом возрасте идентификация человека с группой является одним из важных процессов. Это может проявляться в чрезмерно выраженной конформности, что в дальнейшем может негативно сказаться на личности подростка (Столяренко, 2006).

Отсутствие стойких социальных устремлений у субъекта приводит к избеганию ответственных действий. Неспособность осмыслить глубину и сложность социальных взаимоотношений,

выработать собственное отношение к происходящему приводит либо к зависимому, несамостоятельному поведению, либо к асоциальным действиям. Сформированная личность есть субъект свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социальных сообществах (Слободчиков, 1995).

Зрелой личности должна быть свойственна независимая позиция по принципиальным вопросам в сочетании с умеренной конформностью в малосущественных мелочах (Зинченко, 2009).

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи конформности и социального статуса в подростковых группах. Объектом исследования – конформность и социальный статус в подростковых группах. Предметом исследования стала взаимосвязь конформности и социального статуса в подростковых группах.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о взаимосвязи конформности и социального статуса в подростковых группах: высокие показатели конформности будут чаще выявлены у подростков, находящихся в статусе «пренебрегаемых», изолированных, «отвергаемых».

Гипотеза и цель определили ряд задач:

1) изучить и проанализировать литературные источники по теме исследования;

2) выявить уровень конформности подростков;

3) выявить статусное положение подростков;

4) выявить взаимосвязь конформности и социального статуса в подростковых группах.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: определение конформности как сознательного явления (Л. Столяренко и В.Г. Крысько); определение группы и статуса Н.Д. Твороговой; определение роли и социальной роли Дж. Морено, а также его положение о «системе симпатий и антипатий»; определение малой группы И.Т. Кавецкого.

Базой исследования стала Раздольненская МБОУ СОШ им. Г.П. Котенко. Исследование было проведено в 8-х классах, с подростками в возрасте от 12 до 14 лет в количестве 34 человек.

По результатам методики социометрия Дж. Морено, распределили подростков на четыре статусные группы. Получились

следующие результаты: «звёзды» - 8 человек (24%); «предпочитаемые» - 10 человек (29%); «пренебрегаемые» - 14 человек (41%); «отвергаемые» - 2 человека (6%).

По методике Т. Лири (в адаптации Собчик) ДМО работали с шестым октантом «зависимый-послушный», где при высоких показателях определяется сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих. Полученные результаты распределили по четырём статусным группам. Получились следующие результаты: среди «звёзд» 12,5% имеют высокие показатели, остальные 87,5% - умеренные; среди «предпочитаемых» 10% - высокие показатели, 90% имеют умеренные; среди «пренебрегаемых» 43% имеют высокие показатели, 57% - умеренные; среди «отвергаемых» 100% имеют высокие показатели.

По методике «14-ти факторный опросник Кеттелла» работали с фактором «Q2» - «групповая зависимость», где при низких оценках, определяется близость к конформизму и стадное чувство (что определяют как негативное и крайнее проявление конформности). Полученные результаты сравнили с табличными нормами, и также распределили по четырём статусным группам. Получились следующие результаты: среди «звёзд» 12,5% имеют низкие оценки, остальные 87,5% - высокие; среди «предпочитаемых» 20% - низкие оценки, 80% имеют высокие; среди «пренебрегаемых» 57% имеют низкие оценки, 43% - высокие; среди «отвергаемых» 100% имеют низкие оценки.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу о том, что процент людей с выраженной конформностью «растёт» с понижением их статуса, как членов группы. Таким образом, гипотеза, о том, что высокие показатели конформности будут чаще выявлены у подростков, находящихся в статусе «пренебрегаемых», изолированных, «отвергаемых», подтвердилась.

Стоит стремиться к развитию самоопределения у подростков, помогать их самореализации, в сочетании с развитием группового единства. Это позволит избежать негативных последствий чрезмерно выраженной конформности, поспособствует успешной социализации подростков, их личностному становлению и росту.

1. Конформность / Большой психологический словарь / под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е издание, расширенное. – Москва: Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.

2. Семечкин, Н.И. Психология малых групп. – Владивосток, 2005. – 117 с.

3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии / Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: практикум. 7-е издание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. –704 с.

УДК 159.94:17.023.35

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.П. Ломакина, студент 2 курса магистратуры ППФ
С.О. Зуева, к. психол. н., доцент,
доцент кафедры психологии

Одна из важнейших сфер жизни человека – профессиональная деятельность. Благополучие в данной сфере является необходимым условием ощущения человеком общего благополучия собственной жизни в целом. Актуальность данного исследования обуславливается тем, что феномен «профессионального благополучия» является относительно новым для психологической науки, и публикаций, рассматривающих благополучие личности в контексте профессиональной деятельности, пока крайне мало.

Е.В. Бородкина под субъективным благополучием в профессиональной сфере понимает интегральное образование, включающее осознание ценности и смысла профессиональной деятельности, переживание положительных эмоций и чувств, связанных с профессией, и относительное отсутствие отрицательных эмоций (Бородкина, 2012)

И.В. Заусенко считает, что под профессиональным благополучием необходимо понимать результат направленности специалиста на позитивное функционирование в условиях профессиональной деятельности, достигнутый посредством саморазвития личностных качеств, результатом которого является переживание удовлетворенности ее результатами (Заусенко, 2013).

С.А. Дружилов считает, что нецелесообразно ограничиваться взглядом на благополучие лишь как на удовлетворение, получаемое человеком от работы. Профессиональное благополучие является и критерием профессиональной идентичности человека, и показателем его адаптации к деятельности и профессиональной группе, и характеристикой осознания и принятия профессиональных ценностей, а также может рассматриваться как интегральный личностный критерий здоровья профессионала (Дружилов, 2016).

В зарубежной психологии одним из самых известных подходов к изучению благополучия в контексте профессиональной деятельности является модель профессионального благополучия П. Варра. Он рассматривает благополучие не в целом, а в контексте профессиональной деятельности, как обусловленное ее условиями и содержанием. Автор считает, что структуру профессионального благополучия формируют четыре первичных компонента – эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия и компетентность (Дружилов, 2016).

Многомерная модель профессионального благополучия, разработанная голландскими исследователями на основе обобщения подходов К. Рифф и П. Варра, предполагает выделение следующих компонентов благополучия:

– эмоциональный компонент, который включает в себя показатели отсутствия эмоционального истощения, удовлетворенности работой, а также организационную лояльность/приверженность;

– когнитивный компонент показывает уровень познавательной усталости и характеризует состояние когнитивных функций работника;

– поведенческий компонент включает в себя два показателя –

качество межличностных взаимоотношений (в том числе с коллегами по работе) и отсутствие признаков деперсонализации (обезличенного или негативного отношения к людям, с которыми профессионал работает);

– мотивационный компонент предполагает учет таких критериев, как уровень автономности специалиста, его стремление к профессиональному росту и развитию, наличие осознаваемых целей и смыслов выполняемой деятельности, а также уровень его профессиональной компетентности;

– психосоматический компонент характеризует наличие или отсутствие психосоматических жалоб (Березовская, 2016).

Классификация типов субъективного профессионального благополучия А. Бейкера может служить примером часто цитируемого в зарубежных научных публикациях подхода к выделению типов субъективного благополучия в профессиональной деятельности. Автор предлагает выделять следующие типы благополучия: увлеченность работой, удовлетворенность работой, выгорание и трудоголизм (Березовская, 2016).

В научных публикациях большое внимание уделяется изучению факторов, оказывающих влияние на профессиональное благополучие. При этом большинство зарубежных работ опирается на традиции экологического подхода к изучению профессионального стресса и здоровья, в основе которого лежит парадигма соответствия в системе «личность-среда». В этой парадигме профессиональное здоровье и благополучие рассматриваются как результат баланса между требованиями окружающей среды (физической, трудовой, социальной) и имеющимися у человека ресурсами; при этом акцент делается на организационные факторы и факторы, связанные с условиями и содержанием деятельности (Березовская, 2015).

В отличие от зарубежных исследований в отечественных публикациях при рассмотрении факторов профессионального благополучия основное внимание уделяется преимущественно личностным характеристикам, а не средовым детерминантам.

Так, например, М.Ю. Бояркин и О.А. Долгополова отмечают, что для личности профессионала и его профессионального благополучия большое значение имеют профессионально важные и

профессионально значимые качества личности: знания, умения, навыки, способность принятия решений, способствующие развитию профессионализма, достижению профессиональных целей и задач, позитивному общению с коллегами, субъектности в трудовой деятельности (Бояркин, 2007).

Как считает Е.В. Бенко, одним из способов содействия достижению профессионального благополучия может быть увлеченность человека деятельностью, которая делает его счастливым, поскольку «страсть к деятельности» представляет собой особо важный вид вовлеченности в деятельность, которая может привести к устойчивому положительному эффекту на благополучие. Люди, имеющие страсть к определенному виду деятельности, как правило, занимаются этой деятельностью на протяжении нескольких часов в неделю. Вследствие этого они могут испытывать положительные эмоциональные переживания, которые, в свою очередь, содействуют достижению субъективного благополучия (Бенко, 2015).

Вместе с тем, отмечает Е.В. Бенко, существует также и «навязчивая страсть к деятельности», которая может вызывать отрицательные эмоции и мешать вести уравновешенную счастливую жизнь, способствуя формированию беспокойства и депрессии, негативно сказываясь на удовлетворенности жизнью [Бенко, С. 10].

Профессиональное благополучие личности зависит и от того места, которое занимает его профессиональная деятельность в системе смысловых отношений, в системе его ценностей (Шамионов, 2004).

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме исследования позволяет нам сделать вывод о том, что профессиональное благополучие является многомерным конструктом, выступает как компонент субъективного благополучия и тесно взаимосвязано с улучшением качества профессиональной жизни человека и повышением эффективности труда.

1. Бенко, Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия / Е.В. Бенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2015. – №2. – С. 5-13.

2. Березовская, Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. – 2016. – №45 [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45 (дата обращения: 12.02.2018).

3. Бородкина, Е.В. К вопросу изучения субъективного благополучия в профессионально-педагогической деятельности / Е.В. Бородкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 28. – С. 31-34.

4. Бояркин, М.Ю. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих: монография / М.Ю. Бояркин, О.А. Долгополова. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – 216 с.

5. Дружилов, С.А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций // Современные научные исследования и инновации: электронный научно-практический журнал – 2016. – № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76347 (дата обращения: 12.02.2018).

6. Заусенко, И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 94-101.

7. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности: монография / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 174 с.

УДК 159.922.7

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

О.П. Лузгина, студентка 3 курса ППФ
О.Е. Чистякова, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Многие современные психологи едины во мнении, что движущими силами, источниками и условиями развития психики и личности ребенка является его общение и взаимодействие с родите-

лем. Семья – это не просто ближайшее социальное окружение ребенка, она удовлетворяет его потребности в принятии, защите, признании, уважении, эмоциональной поддержке. Именно в семье ребенок приобретает первый социальный опыт. Эмоциональный климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка.

Подростки усваивают агрессивное поведение, наблюдая за родителями, которые проявляют его путем применения наказания к ребенку либо в процессе выяснения отношений друг с другом. Наказывая ребенка, родитель демонстрирует агрессивное поведение по отношению к нему. Опыт, сформированный ребенком, исходя из наблюдения за родителем, присваивается им, как предпочтительная форма поведения в ситуации недовольства или фрустрации.

Одним из наиболее важных факторов, формирующих гармонично развитую личность ребенка, выступают воспитательные позиции родителей, которые определяют общий стиль воспитания. На практике принято, что оптимальная родительская позиция должна отвечать требованиям адекватности, гибкости и предсказуемости. Адекватность в этом случае определяется, как способность родителей различать и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать, что происходит в его психическом мире. Гибкость в данном случае представляет собой способность родителей восстанавливать свое влияние на ребенка, в зависимости от происходящих в семье изменений. В то же время гибкая родительская позиция определяется не только изменчивостью, но и ожиданием и прогнозом.

Детско-родительские отношения – это система или набор родительских эмоциональных установок к ребенку, а также наоборот, восприятие ребенком родителей и способы поведения с ними. Стиль взаимодействия между родителями и детьми во многом определяет степень их личностного развития, успеха и благополучия. Именно от способности родителей строить в семье позитивные и конструктивные отношения зависит будущее ребенка.

Агрессивность выступает одним из проявлений деструктивного (отрицательного) поведения личности. В современной психологии существует проблема определения агрессии и агрессивности, поскольку эти понятия подразумевают широкий спектр видов деятельности. Несмотря на различия в определении понятия агрессии в работах различных исследователей, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту почти всегда присутствует. Агрессивность представляет собой свойство личности, которое отражает тенденцию к агрессивной реакции в случае той или иной конфликтной ситуации.

Подростковая агрессия представляет собой явление, от которого нельзя застраховаться. Даже если до переходного возраста ребенок получал много внимания и правильно воспитывался, нет гарантии, что он не изменится при достижении 12-13 лет. Исходя из этого, профилактика агрессии у подростков должна проводиться в каждой семье.

Исследование проводилось на базе исследования МАОУ Школа № 16 города Благовещенска. Выборку составили 60 подростков, 12-13 лет.

По результатам методики «Опросник Басса-Дарки» можно сказать, что только 10 % подростков демонстрируют уровень агрессивности ниже нормы, что свидетельствует о чрезмерной миролюбивости данных подростков. У этих подростков выражена более высокая реакция по шкалам «физическая агрессия», «вербальная агрессия». Следует отметить, что подобное нельзя считать нормальным с учетом того, что низкий уровень агрессивности может быть признаком депрессии, повышенной тревожности, мнительности.

Нормальный уровень агрессивности отмечается у 40 % подростков, что говорит о способности подростков адекватно реагировать на стимулы агрессии, уместности агрессивных реакций. У этих подростков выражена более высокая реакция по шкалам «негативизм», «косвенная агрессия».

Высокий уровень агрессивности отмечается у 50 % подростков, что свидетельствует об их чрезмерной возбудимости и вспыльчивости, эти подростки явно выражают агрессивное поведение как в вербальной, так и невербальной форме. У подростков

выражена более высокая реакция по шкалам «обида», «чувство вины», «вербальная агрессия» и «подозрительность». Именно на них следует обращать внимание во время психолого-педагогической работы.

По результатам методики «Тест-опросник родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столина) можно сказать, что подростки, имеющие агрессивность выше нормы, могут конфликтовать с родителями, проявлять агрессию по отношению к ним, а также по отношению к сверстникам. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей родителей по данным шкалам являются средние значения. В данном случае мы видим, что показатели либо высокие, либо низкие, что говорит о несформированной позиции по отношению к воспитанию ребенка. Возможно, такие родители поступают стихийно, не придерживаясь определенных норм воспитания. Подобным проявлением может быть агрессивное поведение детей.

У родителей подростков, имеющих агрессию в норме и ниже нормы по всем шкалам, наблюдаются средние показатели, что говорит об адекватном отношении к ребенку в целом. Возможно данные результаты по шкалам обуславливают агрессивность у подростков в пределах или ниже нормы. У родителей выражено положительное отношение к ребенку. Родитель признает индивидуальность ребенка, проводит с ребенком достаточно много времени и не жалеет об этом. Родители проявляют интерес к тому, что интересует ребенка, стараются быть на равных с ним, они справедливы к его неудачам, что говорит о позитивной стратегии воспитания со стороны родителей.

По результатам исследования детско-родительских отношений можно сказать что агрессивное поведение у детей связано с отношениями между детьми и родителями. Так, например, у подростков с высоким уровнем агрессии особенно явно проявляется скрытые виды агрессии (обида, чувство вины, подозрительность). В свою очередь их отношения с родителями можно охарактеризовать как неустойчивые. Родители низко оценивают способности ребенка, зачастую дистанцируются от него, могут навязывать свою точку зрения, свою волю. В свою очередь у подрост-

ков со средним и низким уровнем агрессивности родители проявляют интерес к тому, что интересует ребенка, стараются быть на равных с ним, они справедливы к его неудачам, что говорит об адекватном отношении к ребенку в целом.

1. Анцыферова, Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Вопросы психологии. - 2008. - № 1. - С. 37-50.

2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.

3. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2014. - 684 с.

4. Валькова Л.С. Социально-психологическая коррекция агрессивного поведения подростков, склонных к компьютерной зависимости / Л.С. Валькова, В.А. Попов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. -2015. - № 5. - С. 58-62.

5. Варга, А. Я. Структура и типы родительских отношений. - М.: Педагогика, 1987. С. 1-2

УДК 159.942-053.6

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В.В. Муканян, студентка 3 курса ППФ
Чистякова О.Е., к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Подростковый возраст является наиболее сложным возрастным периодом, для которого характерны: отдаление подростков от взрослых (родителей и учителей), отсутствие взаимопонимания с ними, невозможность преодолеть протестное, а порой и открыто агрессивное поведение подростков.

Подростковый возраст характеризуется многими исследователями, (Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, А. Фрейд, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) как переходный, сложный, трудный, критический. Он имеет важнейшее значение в становлении личности человека: расширяется объем деятельности, качественно меняется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления.

Психологическая характеристика отношения подростка к спортивной деятельности определяется, прежде всего, направленностью его личности, в зависимости от которой другие стороны отношения приобретают иное значение в процессе формирования данной деятельности. Для эмоциональной сферы спортсменов подросткового возраста характерна большая эмоциональная возбудимость, большая устойчивость эмоциональных переживаний, противоречивость чувств.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной сферы личности спортсменов подросткового возраста. Мы считаем, что существуют особенности эмоциональной сферы личности спортсменов подросткового возраста.

Эмоции - это один из самых интересных феноменов психики. Эмоции способны вызывать не только какие-то ощущения или общие реакции, но и конкретные действия. Эмоции (от лат. emoveo - потрясаю, волную) - это психический процесс субъективного отражения наиболее общего отношения человека к предметам и явлениям действительности, к другим людям и самому себе соотносительно удовлетворения или неудовлетворения его потребностей, целей и намерений.

Для эмоциональной сферы подростков характерны очень большая эмоциональная возбудимость, большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками, повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности, противоречивость чувств, сильно развитое чувство принадлежности к группе, предъявление высоких требований к дружбе.

Как утверждает Б. Сарсенбаева, спортивная деятельность, как правило, связана с развитием определенных физических качеств.

Она требует от подростка и со своей стороны обеспечивает ему физическую закалку организма и высокий уровень общей физической подготовленности.

Спортивная деятельность развивает важнейшие личностные качества, причем не только такие, как выносливость, сила, быстрота и ловкость движений, воля, смелость, решительность, настойчивость, но и ответственность, коллективизм, целеустремленность. Именно это положение особо актуализирует роль и значение спортивной деятельности в подростковом возрасте, требуя ее целенаправленного построения. Подросток психологически открыт этой привлекательной, престижной для него форме деятельности, в которой можно проявить себя, утвердить свое «Я».

Базой исследования явилась МАОУ школа №16 города Благовещенска и ГАУ Амурская областная спортивная школа. Выборку составили 35 спортсменов, занимающиеся гимнастикой и лёгкой атлетикой в возрасте 13-14 лет и 50 учащихся седьмых классов в возрасте 13-14 лет.

По результатам методики «Определение эмоциональности» В.В. Суворова, можно сделать вывод, что и у спортсменов, и у школьников одинаковая средняя эмоциональность. Высокая эмоциональность больше преобладает у спортсменов, но низкая эмоциональность больше выражается у школьников.

По результатам Самооценочного теста «Характеристики эмоциональности» (Е. П. Ильин), можно сделать вывод, что у школьников больше всего выражена интенсивность эмоций, т.е. качественная характеристика эмоциональных переживаний. Меньше всего у учащихся седьмых классов выражена эмоциональная возбудимость, она характеризует скорость возникновения, протекания и смены эмоционального отклика (эмоционального состояния). Эмоциональная возбудимость может проявляться в таких особенностях поведения, как вспыльчивость, раздражительность.

По результатам тестирования у спортсменов можно сделать вывод, что у них больше всего выражена интенсивность эмоций. Длительность эмоций и отрицательное влияние на эффективность деятельности общения находятся на равных позициях.

Меньше всего у спортсменов выражена эмоциональная возбудимость, которая может проявляться в таких особенностях поведения, как вспыльчивость, раздражительность.

Таким образом, мы выявили особенности эмоциональной сферы личности спортсменов подросткового возраста.

1. Дружинин, В. Е. Психология эмоций, чувств, воли. / В. Е. Дружинин - М.: ТЦ Сфера, 2003.

2. Изард, Э. Кэрролл Эмоции человека. / Э. Кэрролл Изард - М.: Изд-во Московского университета,1980.

3. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А. Н. Леонтьев — М.: изд. МГУ, 1971 г. — 25 с.

4. Сарсенбаева, Б. И. Психологические особенности отношения подростков к спортивной деятельности. — В сб.: Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной. — М., 1980.

5. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. / Л. К. Серова – Советский спорт. 2007.

6. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. / Д. И. Фельдштейн - 1988. – №6.

УДК 316.614 – 057.874

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

А.А. Никифоров, студент 2 курса магистратуры ППФ
О.Е. Чистякова, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Российское общество за последние десятилетия переживает глубокие социально-экономические и политические изменения, которые отражаются и на молодом поколении. Общество меняется быстрее, чем родители успевают достаточно закрепить свой социальный опыт для передачи его новому поколению, и как

следствие – нарушается преемственность в передаче социального опыта от родителей к детям.

Анализ процесса социализации подростков в современной России представляется актуальным в связи с особенностями подростков как социально-демографической группы, а также с теми социальными изменениями, которые происходят в российском обществе. Процесс социализации подростков в современном российском обществе происходит в условиях ослабления идеологического и политического давления, расширения социальной инициативы и самостоятельности подрастающего поколения. Он сопровождается переоценкой ценностей и новыми представлениями о своем профессиональном будущем и будущем общества. То есть, с одной стороны, подросткам необходимо принять существующие объективные условия общественной жизни, а с другой стороны, выработать свою позицию в условиях, когда происходящие быстрые социальные преобразования вызывают изменения субъективных установок в сознании молодого поколения (Эльконин, 1994).

Исследователи, изучающие проблему социализации подростков, сходятся во мнении, что самым важным и влиятельным фактором социализации была и остается семья, влияние которой подросток испытывает с самых ранних лет. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней подросток находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Однако в современном обществе во многих семьях воспитанию детей и подростков уделяется недостаточно внимания. В последнее десятилетие функции воспитания все больше возлагаются родителями на официальные институты образования, а собственная роль в развитии ребенка ими недооценивается. По мнению Т.М. Ермаковой физическое отсутствие родителей, связанное с повышенной занятостью на работе, приводит к дефектам семейного воспитания, к снижению значимости семьи в социализации подростков (Ермакова, 2009).

В результате повышается роль групп сверстников в социализации подростков. Молодежные компании обычно встречаются в

местах, где меньше всего вероятность попасть под контроль взрослых. Освобождаясь из-под контроля взрослых, подростки предоставлены сами себе и могут развлекаться, как они хотят (Сушко, 2014).

Общение со сверстниками настолько значимо на данном периоде, что Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова предложили придать ей статус ведущей деятельности этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение со взрослыми не способно его заменить. То, чем занимаются современные подростки в свободное от школы время, представляет огромную значимость для социализации. Зачастую свободное время подростка никак не организованно (Василькова, 2007).

Сегодня к таким традиционным институтам социализации, как семья, школа, СМИ можно добавить еще один — Интернет. Современный уровень развития Интернета позволяет подростку удовлетворять в виртуальной реальности различные потребности. Более того, современные школьники фактически выросли в этом информационном пространстве, и для них, в отличие от их родителей виртуальное пространство всегда являлось частью повседневной реальности.

Т.М. Ермакова считает, что основное содержание подросткового этапа социализации определяется ситуацией множественных социальных выборов. Актуальная же его особенность заключается в том, что процесс самоопределения протекает в ситуации нестабильности современного общества в целом и кризиса привычных норм и ценностей. В итоге современный подросток оказывается не только на традиционном возрастном «перекрестке» выбора, но и в ситуации, когда установленные на нем общественные «светофоры» дают противоречивую информацию (Ермакова, 2005).

В.А. Сушко утверждает, современное общество характеризуется неблагоприятными условиями социализации подростков, основным источником которых исследователи считают повышен-

ную занятость родителей на работе, приводящую к их физическому отсутствию в семье, и недостаточный уровень внимания, уделяемого родителями детям и подросткам (Эльконин, 1994).

Обобщая вышесказанное, можно определить следующие особенности социализации современных подростков:

– по субъективной значимости оказываемого влияния на подростка компания сверстников вполне может конкурировать со школой. Это место, где подростки чувствуют себя психологически комфортно, и могут, и хотят проявлять себя как личность;

– в связи с недооценённой значимостью семьи и школы как социальных институтов, подростки зачастую предоставлены сами себе. В последствие происходит переоценка ценностей и уменьшение значимости таких социальных институтов как семья и образовательные учреждения. На первое место выступает СМИ, Интернет, группа сверстников.

1. Аптикиева, Л.Р. Особенности социализации личности подростка в современном обществе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2005. – № 2. – С. 97-101.

2. Дружинин, В. Н. Псих. семьи. – М.: КСП, 1996. – 160 с.

3. Ермакова, Т.М. Проблемы социализации школьников в условиях социальной нестабильности российского общества. – М. : МГАПИ-МИПК, 2009. – 126 с.

4. Карабанова, О. А. Псих.семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. – 245 с.

5. Сушко, В.А. Особенности социализации подростков в современном российском обществе // Человек. Общество. Культура. – 2014. – № 11. – С. 53-72.

6. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. М. : Просвещение, 1994. – 307 с.

7. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М. : Генезис, 2007. – 328 с.

УДК 316.614 – 057.874

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

А.А. Никифоров, студент 2 курса магистратуры ППФ
Руководитель: О.Е. Чистякова, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Современное общество требует новых подходов к изучению проблем молодёжи, новых путей их разрешения. По сравнению со своими предшественниками современные подростки иначе переживают подростковый период, иначе решают возрастные задачи, сталкиваются с иными социальными рисками. Вместе с тем, у подростка появляется не менее настойчивое стремление к обществу сверстников, повышенное внимание к их мнению, повышенная потребность общения, самоутверждения. Референтная группа сверстников, ориентация на её нормы и ценности, играет решающую роль в социализации подростка, в усвоении им определенного социального опыта и формирования внутренних поведенческих регуляторов, внутреннего плана сознания. Именно на этом этапе, психологическая комфортность и психическое здоровье подростка зависят от его положения в неформальной структуре авторитета в глазах остальных участников группы, что говорит о тесной зависимости процесса социализации и его социометрического статуса.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей социализации подростков с разным социометрическим статусом.

Объект исследования: социализация и социометрический статус подростков.

Предмет исследования: особенности социализации подростков с разным социометрическим статусом.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют особенности социализации подростков с разным социометрическим статусом.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психологическую литературу по проблеме исследования.

2. Рассмотреть понятия социализация и социометрический статус.

3. Изучить возрастные особенности подросткового возраста.

4. Выявить особенности социализации подростков с разным социометрическим статусом.

В нашем исследовании, мы опирались на определение социализации, предложенное Г.М. Андреевой. Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях) процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду (1, с. 218). Под социометрическим статусом мы понимаем положение человека в социальной группе.

Исследование проходило на базе МАОУ школа № 4 города Благовещенска. В исследовании участвовали 108 подростков в возрасте 14-15 лет.

Исследование состояло из следующих этапов:

1. Изучение социометрического статуса подростков в исследуемых выборках.

2. Проведение диагностики уровня социализации подростков в исследуемых выборках.

3. Сравнение и описание процесса социализации подростков с разным социометрическим статусом.

После проведения «Социометрии» Я. Морено, мы сделали вывод, что для большинства испытуемых диагностирован статус принятых. Данный статус диагностирован у 34 % испытуемых (37 чел.). Вторыми по численности является статус предпочитаемых, который диагностировали у 24% испытуемых (26 чел.). У 23% (25 чел.) испытуемых диагностирован статус игнорируемых. Статус звезды диагностирован у 11% испытуемых (12 чел.). Статус «отвергаемых» диагностирован у 6% испытуемых (6 чел.)

Определив социометрический статус каждого подростка, мы изучили их уровень социализации посредством использования

опросника социализированности личности М.И. Рожкова. В качестве критериев успешной социализации были использованы критерии, разработанные М.И. Рожковым: социальная адаптированность, автономность, активность, нравственная воспитанность.

Затем мы использовали методику «Стандартизированные характеристики уровня социализации подростков», которая определяла уровень социализации по критериям направленности личности испытуемых на: усвоение и соблюдение нравственных, общечеловеческих ценностей; социальную инициативу; на других людей; на себя.

На основании полученных данных, мы сгруппировали исследуемых подростков по их социометрическим статусам и описали процесс социализации, характерный для каждого социометрического статуса.

Подростки со статусом «звезда» продемонстрировали высокие уровни социальной адаптированности, автономности, активности, нравственной воспитанности. Они осознают ценность общения; ищут положительные качества в окружающих людях и стараются походить на них. «Звезды» способны к осознанию себя как личности и оценке своих поступков; требовательны к себе, ориентированы на идеал; объективно оценивают свои достоинства и недостатки.

Подростки со статусом «предпочитаемые» владеют социальными нормами, ролями, характерными для общества в различных сферах жизнедеятельности (семейная, профессиональная, досуговая). Они стремятся быть честными, правдивыми; воспринимают товарищество как важное качество; способны справедливо оценивать свои действия и поведение товарищей; отрицательно относятся к нарушителям дисциплины и порядка. В отношениях с другими преобладает взаимное расположение и понимание.

Подростки со статусом «игнорируемые» (изолированные) проявляют безразличие к общению; выражают отрицательное отношение к совместной деятельности. Они совершенно равнодушны к неудачам и достижениям сверстников. На просьбы о помощи откликаются, но делают это без энтузиазма.

Подростки со статусом «отвергнутые» совершенно не владеют социальными нормами, ролями, характерными для общества в различных сферах жизнедеятельности. Они не признают норм общественного поведения, равнодушны к проявлениям безнравственности вокруг себя. Неохотно идут на контакт, предпочитая обособленность; нередко проявляют враждебность к сверстникам и взрослым.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что у подростков с социометрическими статусами «звезда» и «предпочитаемый» процесс социализации проходит успешно и они комфортно чувствуют себя в обществе; у подростков с социометрическим статусом «принятый» могут наблюдаться незначительные проблемы с процессом социализации; подросткам с социометрическими статусами «игнорируемый» и «отвергнутый» требуется психолого-педагогическая помощь, в связи с явным нарушением процесса социализации. Подростки с этими социометрическими статусами могут проявить склонность к асоциальному поведению, что непременно скажется не только на их жизни в будущем, но и на жизни окружающих.

Таким образом, проведенное нами исследование экспериментально подтвердило выдвинутую гипотезу: существуют различия в особенностях социализации подростков в зависимости от их социометрического статуса. Чем ниже социометрический статус подростка, тем хуже проходит его социализация.

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 480 с.

2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии. – М. : Просвещение, 1993. – 291 с.

3. Выготский, Л.С. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 407 с.

4. Ермакова, Т.М. Проблемы социализации школьников в условиях социальной нестабильности российского. – М.: МГАПИ-МИПК, 2009. – 126 с.

5. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический Проект, 2001. – 219 с.

6. Мудрик, А.В. Социализация в смутное. – М.: Знание, 1991. – 228 с.
7. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 2004. –№4. – С. 15-30.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 314 с.

УДК 37.015.32

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ

Руденко А.П., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Ефимова Л.А., к. полит. н.,
доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «БГПУ»

Ключевые слова: образ учителя, личностные и профессиональные качества учителя, структура образа учителя.

Аннотация: в статье рассматривается особенности восприятия образа учителя разными группами учащихся, представлена методика диагностики особенностей восприятия образа учителя обучающимися, а также проанализированы результаты исследования, определяющего структуру образа учителя обучающимися среднего и старшего звена.

Успешное управление своим образом (имиджем) требует от учителей знания и четкого понимания, конкретных социально-психологических механизмов, а также специфических факторов процесса его формирования. Формирование позитивного имиджа учителя, является ведущей задачей на разных уровнях и определяется рядом факторов. В рамках общей системы образования, сформированный положительный образ учителя позволит решить проблему повышения интереса к педагогической специальности, замотивировать абитуриентов на поступление в педагогические учебные заведение, а их выпускников на реализацию себя

в роли учителя; в рамках школы позитивный образ учителя повысит его авторитет в глазах учеников.

В школьном возрасте, по словам В.Н. Мясищева, начиная со среднего звена, когда школьники становятся более избирательными в оценивание учителей, в большей мере на формирование воспринимаемого образа учителя оказывают влияние такие характеристики как: личностно-ориентированного общения, интеллектуальные, коммуникативные связи, стиль педагогической деятельности, нравственность, педагогическое мастерство, отношение учителя к классу [2].

В.С. Собкин отмечает, что процесс формирования отношения учителя к учащимся связан с изменениями, которые затрагивают его эмоциональную и познавательную сферы, касаются осуществляемой практической деятельности, совершаемых поступков [3].

Исследование Е.А. Калашниковой [1] показывает, что достаточно высокий процент учащихся школ фиксируют жесткую авторитарную организацию социально-ролевых отношений учитель – ученик при реализации учебного процесса. Кроме того, на реализацию матрицы социально-ролевых отношений учитель – ученик проецируется, помимо непосредственно учебных, целый комплекс иных отношений: гендерных, возрастных и социально-статусных.

Исследование, организованное на базе МОБУ Угловская СОШ, с. Угловое, Мазановского района, Амурской области. В исследование приняло участие 21 учащийся старших классов, что составляет 14% выборки среди учащихся средних классов респондентами выступали 131 учащийся, что составляет 86% выборки.

Анализ литературы по проблеме исследования, проведенный с целью определения методик исследования предметом которого являются особенности восприятия образа учителя учащимися, позволил установить, что большинство методик – рисуночные ассоциативные тесты, субъективного характера, которые не дают объективной оценки образа учителя, его личностных и професси-

ональных составляющих. Для выявления личностных особенностей учителя была выбрана адаптированная методика «Оценка отношений «учитель – ученик» Е.И. Рогова.

Полученные результаты показали, что для обучающихся 5-9 классов личностные качества учителя являются более значимыми, чем для обучающихся 10-11 классов.

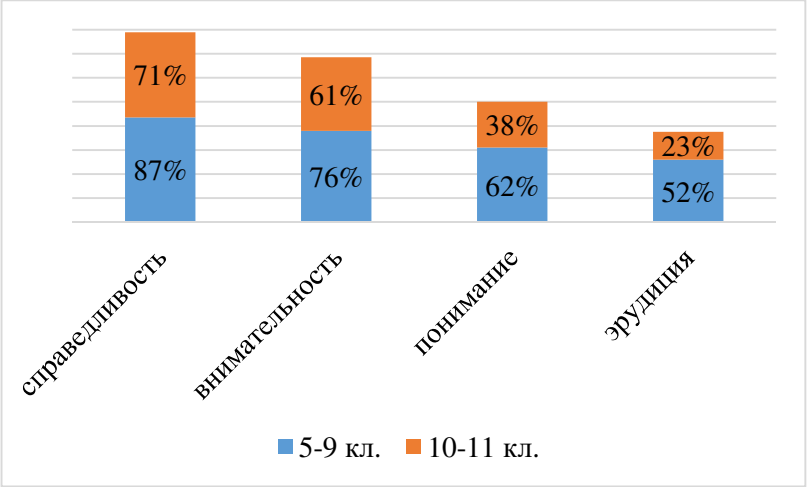

Рис. 1. Уровни значения личностных качеств учителя по мнению обучающихся, по методике Е.И. Рогова

Для выявления уровня значимости профессиональных качеств был составлен авторский опросник, включающий 21 утверждение, целью которого явилось определение наиболее значимых профессиональных качеств личности учителя, по мнению учащихся. Наименьшая разница между процентным сообщением результатов в среднем и старшем звене зафиксировано по утверждению «Мне нравится, когда учитель даёт нам оценить свои ответы», что свидетельствует о том, что большинство обучающихся среднего звена (67%) и старшего звена (66%) положительно оценивают доверие учителя к самооценке учащихся. Отметим, что данное качество учителя является не просто положительным, а обязательным в реализации педагогической деятельности, что отражено в ФГОС.

Наибольшая разница между ответами групп респондентов (более 15%) отмечена в утверждениях «Я считаю, что учитель должен хорошо готовиться к каждому уроку» (по данному утверждению в группе обучающихся среднего звена, лишь 57% школьников отмечают важность подготовки учителя к уроку, что на 28% меньше, чем зафиксировано в группе старшеклассников, где важность подготовки учителя к уроку определилась у 85% респондентов); «Мне нравится, когда учитель задает на дом интересные задания». Большинство старшеклассников (76%), согласно представленным результатам, благоприятно оценивают представление учителем интересных домашних заданий, когда в группе обучающихся среднего звена данный процент составляет лишь 57%; «Я считаю, что учитель должен чувствовать, когда я не понял тему и объяснить мне ее еще раз». Данный результат говорит о том, что для обучающихся старших классов (69%) важно внимание учителя при объяснении темы, когда для респондентов среднего звена данный факт оценивается в меньшей мере, лишь 54% школьников ответили также; «Я считаю, что учитель должен относиться одинаково ко всем ученикам». Важность непредвзятого отношения учителя к учащимся отметили 76% старшеклассников. Важно отметить, что данное качество учителя отметили лишь 47% обучающихся среднего звена и т.д.

Анализ результатов ответов к утверждениям, характеризующим отношение учащихся к профессиональным характеристикам учителя, позволяет говорить о том, что наибольшая значимость данных составляющих образа учителя отмечена в группе старшеклассников.

В заключительной части исследования были выявлены доминирующие группы, составляющие образа учителя, а именно внешний образ – аккуратность, чувство стиля и вкуса, опрятность, правильная речь; личностные качества – доброжелательность, чувство юмора, справедливость, неравнодушие, понимание; профессиональные качества – строгость, знание предмета, умение заинтересовать, объективность.

На основании полученных результатов по данному вопросу, была определена структура составляющих образа учителя, по мнению учащихся (Рис. 2).

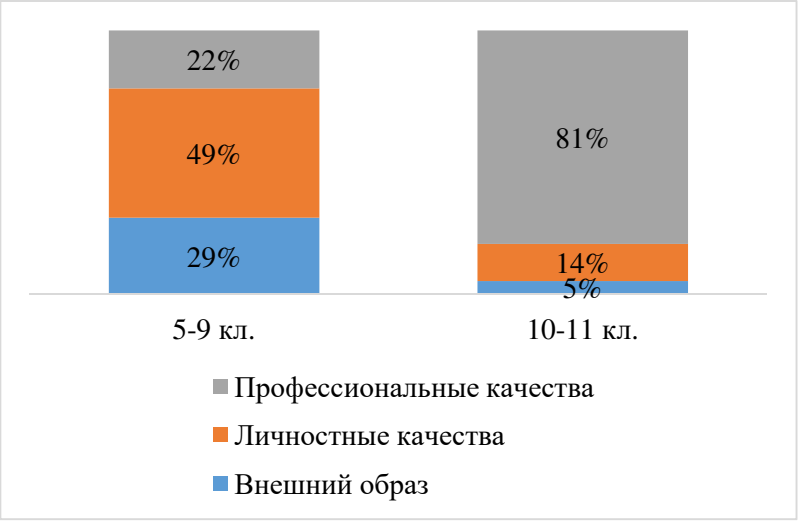

Рис. 2. Значимость внешнего образа, личностных и профессиональных качеств образа учителя по мнению обучающихся, по методике «Опросник ПВК учителя»

Таким образом, была определено, что наиболее значимой составляющей образа учителя, по мнению обучающихся среднего звена выступают личностные свойства (49%), а также внешний образ (29%). Качества, характеризующие профессионализм учителя оценены лишь 22% респондентов среднего звена.

В структуре образа учителя, по мнению старшеклассников, ведущими выступают профессиональные качества (81%), как значимые личностные качества, определены лишь 14% процентами старшеклассников, внешний образ оценен только 5%.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что обучающиеся старших и средних классов, в силу своих возрастных особенностей и притязаний по-разному воспринимают качества, составляющие образ учителя. Для обучающихся среднего звена, доминантными являются личностные качества, имеющие положительную окраску (доброта, честность, справедливость, понимание и пр.), когда для старшеклассников наиболее важными отмечаются

именно профессиональные качества (знание предмета, методические возможности). Несмотря на это, старшеклассниками также высоко оцениваются личностные свойства учителя, имеющие профессиональную окраску (объективность – при выставлении отметки, требовательность – в рамках предмета и пр.).

1. Калашников Е.А. Социально-психологические особенности отношения учащихся основной школы к учебной деятельности: дис. ... канд./д-ра психол. наук. ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования». – М., 2015. – 156 с.

2. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 409 с.

3. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №3. – С.34-54.

4. Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. – 2013. – №3. – С. 46-49.

УДК 37.015.32

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ: ПОНЯТИЕ, МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Руденко А.П., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Ефимова Л.А., к. полит. н.,
доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «БГПУ»

Ключевые слова: психологический портрет учителя, образ учителя, имидж учителя.

Аннотация: в статье охарактеризован психологический портрет учителя, раскрыты понятия «образ учителя» и «имидж учи-

теля», выявлена структура образа учителя, определены социально-психологические механизмы и факторы формирования образа учителя.

Сегодня общество, порождает требования к профессионализму учителя, влияет на его содержание. В этой связи кроме предметного профессионализма большое внимание уделяется образу учителя. Безусловно, образ учителя имеет сложную структуру, представляющую собой субъективный структурный элемент (передаваемый образ того человека, которого воспринимают, чей образ создается) и объективный структурный элемент (воспринимаемую тем, кто наблюдает). Образ учителя может быть принимаемым или не принимаемым, вызывая к себе соответствующее положительное или отрицательное отношение со стороны учеников.

Анализ литературы позволил констатировать тот факт, что в психолого-педагогической литературе образ учителя представляется как комплексное понятие, объединяющее ряд психологических и профессионально-важных характеристик. Так Л.А. Регуш [6] ведущими характеристиками называет профессиональную компетентность и личность учителя, педагогические способности, стиль профессиональной педагогической деятельности, индивидуальность учителя и творчество, личностные характеристики учителя и их влияние на процесс и результаты труда (самооценка, имплицитные теории обучения, установки, ценности и др.), профессиональное самосознание учителя и пр. Л.М. Митина выделяла более 50 личностных свойств учителя, к которым относятся как профессионально значимые качества, так и собственно личностные характеристики [3]. К таким качествам относятся вежливость, вдумчивость, доброта, коллективизм, политическая сознательность, тактичность, самостоятельность, смелось и др.

Более деятельно психологический портрет учителя рассматривается в работе С.В. Пазухиной, выделяющей качества, повышающие эффективность работы учителя [5]. К данным качествам автор относит принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности, благополучное психоэмоциональное состояние, уравновешенность, уверенность, позитивное самосознание,

личностно-ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения, ответственность.

В психолого-педагогической литературе при определение ведущих характеристик педагогической специальности используются такие понятия как «образ учителя» и «имидж учителя».

А.А. Калюжный отмечает, что понятие имидж дословно определяется как образ человека, складывающийся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т.д. Таким образом, имидж учителя – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими [2].

Основываясь на психологических исследованиях, А.А. Калюжный делает вывод, что образ учителя имеет внутреннюю и внешнюю составляющую (рис. 1).

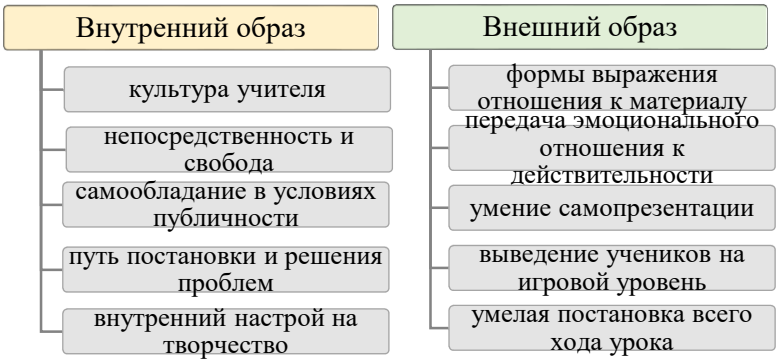

Рис. 1. Структура образа учителя по А.А. Калюжному

Р.С. Немов отмечает, что образ учителя включает в себя представления о познавательных процессах человека: о его восприятии, внимании, памяти, воображении, мышлении и речи. Кроме того, в состав образа личности входят знания о типичных для соответствующего человека психологических состояниях (эмоциональные переживания, психологический настрой, тревожность,

напряжённость и др.). Другим, не менее важным элементом структуры образа личности являются также знания о его силе воли, способностях, потребностях, темпераменте, характере, социальных условиях [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что формирование образа учителя происходит согласно общим социально-психологическим механизмам, реализация которых основана на восприятие человека человеком в процессе общения. Специфическими для учительской профессии остаются факторы формирования образа. Рассмотрим их подробнее.

В.А. Аверин устанавливает, что в психологии выделяются три фактора, являющихся основными при формировании образа личности [1]. Ведущим из этих факторов автор называет фактор превосходства, основанный на неравенстве человека, формирующего образ с человеком, чей образ он формирует (т.е. учитель изначально психологически занимает место выше над учениками и родителями, что связано с профессиональной деятельностью).

Следующий фактор – фактор привлекательности заключается в том, что под его влиянием какие-то качества человека переоцениваются или недооцениваются другими людьми. Схема действия этого фактора такова, что если человек нравится (внешне), то одновременно существует склонность считать его более умным, хорошим, интересным и т.д.

Последим из факторов можно выделить фактор отношения, действующий таким образом, что люди, с хорошим отношением к оценивающему, воспринимаются выше тех, кто плохо относится к оценивающему. Другими словами, при формировании образа учителя учащимися, наибольшие шансы на создание положительного образа имеют учителя, обладающие презентабельной деловой внешностью, а также хорошо относящиеся к учащимся (не конфликтные, сдержанные).

Таким образом, под образом учителя необходимо понимать эмоционально окрашенный стереотип восприятия учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании, который формируется согласно общим социально-психологическим механизмам, реализация которых основана на

восприятие человека человеком в процессе общения, и включающим в себя представления о внутреннем (культура учителя, самообладание в условиях публичности, внутренний настрой на творчество и др.) и внешнем образе (умение самопрезентации, умелая постановка всего хода урока и др.).

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: ИстНоваПресс, 2011. – 398 с.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Владос, 2004. – 122 с.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
4. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
5. Пазухина С.В. Психологическая диагностика типов отношения будущих педагогов и учителей к учащимся : учебно-практическое пособие / С. В. Пазухина. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 283 с.
6. Регуш Л.А., Орлова О.В. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

УДК 316.6 - 057.875

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АБСЕНТЕИЗМУ

Е.А. Савичева, магистрант 2 курса ППФ
Л.В. Бижанова, к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций, студентов склонных к абсентеизму. В данной статье рассмотрена проблема смысла жизни. Приведен краткий обзор научной литературы по

изучению смысложизненных ориентаций. Рассмотрены основные аспекты абсентеизма, а также подчеркивается актуальность изучения проблемы студенческого абсентеизма.

Ключевые понятия: смысл, смысл жизни, ценностные ориентации, ценности, абсентеизм

В современной психологии активно изучается проблема смысложизненных ориентаций как одна из основных явлений становления человека как личности. Проблема смысла жизни раскрывается в трудах философов (Н. Бердяев, Т. Мореев, Е. Трубецкой, С. Франк и др.) и отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, др.).

Но несмотря на многообразие исследований смысла жизни, недостаточно изучены вопросы смысложизненных ориентаций студентов. Так в планируемом нами исследовании мы попытаемся выявить особенности смысложизненных ориентаций студентов психологического факультета, склонных к абсентеизму.

Актуальность изучения проблемы студенческого абсентеизма обусловлена тем, что государство и общество заинтересовано в молодежи как активной социальной силе, которая в будущем станет главным участником общественного прогресса. Но согласно статистике, за последнее десятилетие замечено значительное снижение участия студентов в голосовании на выборах.

В связи с игнорированием гражданами избирательного права, появился термин абсентеизм. Этот термин происходит от латинского «absens» –отсутствующий – и означает добровольное неучастие избирателей в голосовании на выборах или референдуме (Политология, 2005)

Абсентеизм обусловлен распадом групповых норм, утратой личностью чувства принадлежности к какой-либо социальной группе, а, следовательно, целей и ценностей социальной жизни. А.И. Юрьев отмечает, что при резкой смене общественных идеалов и морали определенные социальные группы перестают чувствовать свою причастность к данному обществу, происходит их отчуждение, новые социальные нормы и ценности ими отверга-

ются, а вместо традиционных средств достижения индивидуальных или общественных целей выдвигаются собственные (А.И. Юрьев, 1992).

Таким образом, в рамках данного исследования мы изучаем проблему смысложизненных ориентаций и связываем ее с проблемой студенческого абсентеизма.

С целью изучения особенностей смысложизненных ориентаций студентов, склонных к абсентеизму нами было проведено исследование на базе Благовещенского государственного педагогического университета психолого-педагогического факультета. В исследовании приняли участие 60 студентов от 18 до 22 лет. Для реализации поставленных задач нами были использованы метод анкетирования, методика "Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева", методика "Ценностные ориентации" М. Рокича.

Для обработки результатов использовался метод статистической обработки данных - U-критерий Манна Уитни.

По результатам анкетирования было выявлено, что большинство испытуемых не обладают склонностью к абсентеизму

37 (62%), что указывает на то что данные респонденты активно принимают участие в политической жизни, а именно участвуют в выборах, следят за политическими новостями.

А для 23 (38%) студентов склонны к абсентеизму. Таким образом, испытуемых мы распределили на две группы: студенты, склонные к абсентеизму и группа студентов, не склонных к абсентеизму.

Далее мы провели диагностику ценностных ориентаций студентов психологов по методике М. Рокича.

В результате исследования терминальных ценностей, мы выяснили, что из представленных 18-ти ценностей для испытуемых склонных к абсентеизму приоритетными являются лишь четыре ценности. Большинство студентов в списке ценностей на первое место ставят счастливую семейную жизнь, познание, наличие верных друзей, а также любовь.

Для группы испытуемых, не обладающих склонностью к абсентеизму круг ценностей значительно шире. Приоритетными являются следующие ценности: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, материально-

обеспеченная жизнь, общественное признание, продуктивная жизнь, развитие.

Заключительным этапом эмпирического исследования служит методика "Смысложизненных ориентаций» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева. Опираясь на результаты данной методики мы можем утверждать, что существуют определенные различия смысложизненных ориентаций у группы студентов, не склонных к абсентеизму и группы опрошенных студентов, склонных к абсентеизму. Далее, в ходе математической обработки мы применили критерий Манна - Уитни выявили, что показатели двух групп студентов различаются по таким шкалам как: цели в жизни, Локус контроля-Я (Я - хозяин жизни).

Анализ эмпирических данных, полученных в результате исследования особенностей смысложизненных ориентаций студентов, склонных к абсентеизму и не склонных к абсентеизму показал, что для студентов не склонных к абсентеизму приоритетными являются такие ценности как: активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, общественное признание, самоконтроль и т.д. Большинство испытуемых (85%) воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом. Так же у испытуемых данного типа существуют цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они признают свою настоящую жизнь продуктивной и осмысленной, но неудовлетворенны прожитой жизнью. У студентов данной группы складывается впечатление о себе, как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Испытуемые убеждены в том, что им дано управлять своей жизнью, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Для испытуемых склонных к абсентеизму предпочтительными являются счастливая семейная жизнь, познание, наличие верных друзей, а также любовь. Наибольшее количество (62%) опрошенных студентов данной группы испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, но при этом полноценный смысл ей придают воспоминания о прошлом. Студенты

убеждены в том, что человеческая жизнь неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Испытуемые имеют цели на будущее, которые придают жизни осмысленность и направленность.

Таким образом нами были выявлены отличительные особенности смысложизненных ориентаций студентов, склонных к абсентеизму и студентов, не склонных к абсентеизму.

1. Альбуханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Альбуханова, Т.Н. Березина. – 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 2001. – 65 с.

2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 112с.

3. Политология: учеб. пособие / Под. ред. М. А. Василюка. – М.: Гардарики, 2005. – 204 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн //Проблемы общей психологии. – Спб.: «Питер», 2000. – № 4. – С. 15-20

5. Юрьев, А,И. Введение в политическую психологию / А.И. Юрьев. – СПб: Изд-во ЛГУ, 1992. – 232с.

УДК 159.922.77

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Г.С. Субботина, студентка 3 курса ППФ
О.Е. Чистякова, к.психол.н., доцент,
доцент кафедры психологии

Агрессивное поведение детей и подростков является одной из самых актуальных проблем современной психологии и педагогики. Агрессивное поведение подростков это, в первую очередь, признак необходимости оказания помощи подростку. Подростки

требуют внимания к своему внутреннему миру, в котором накапливается много разрушительных эмоций, с которыми достаточно часто самостоятельно ребенок не в силах справиться.

Проявление агрессивности может стать устойчивой чертой, которая сохраниться на протяжении всей дальнейшей жизни человека. Именно поэтому важно оказание помощи агрессивным подросткам, работа с ними для нормализации отношений в коллективе. Цель работы состоит в изучении половых различий в проявлении агрессивного поведения в подростковом возрасте.

В научной литературе понятие «агрессия» используется разными авторами в разных смыслах, например: любые действия (или бездействие), которые наносят вред другому человеку, объекту или обществу (Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Х. Дель-гадо); инстинктивно обусловленные виды поведения (Ч. Дарвин, К. Лоренц); проявление влечения к смерти (З. Фрейд); реакция на фрустрацию (Д. Доллард, С. Берковец); реакция на стресс и способ разрядки (Р. Лазарус).

Базой исследования являлась средняя общеобразовательная школа № 16 города Благовещенск. Выборку составили 25 мальчиков и 25 девочек в возрасте 13-14 лет.

С помощью опросника Басса-Дарки было выявлено, что у 56 % подростков-мальчиков отмечается высокий уровень агрессивности. Именно эти подростки демонстрируют несдержанность и вспыльчивость, они чрезмерно явно и негативно реагируют на любые внешние раздражители. Окружающую действительность они воспринимают как враждебную. Можно предположить, что подобное проявление агрессивности связано с переходным возрастом и максимализмом. Данное утверждение подтверждается теоретическими выводами, сделанными ранее в ходе анализа литературных источников. 32 % подростков-мальчиков демонстрируют нормальный уровень агрессии, то есть она носит ситуативный характер. Агрессивное поведение проявляется как ответная реакция на агрессию в их сторону. 12 % подростков-мальчиков демонстрирует низкий уровень агрессии. Это является достаточно отрицательной характеристикой их поведения, так как агрессивное поведение, агрессия должны проявляться в определенных ситуациях как реакция самозащиты. Подростки, которые

имеют низкий уровень агрессии, не могут постоять за себя, у них высокий уровень тревожности, низкая самооценка.

Также с помощью методики Басса-Дарки было выявлено, что у 43 % подростков-девочек отмечается высокий уровень агрессивности. 39 % подростков-девочек демонстрируют нормальный уровень агрессии. 18 % подростков-девочек демонстрирует низкий уровень агрессии.

Также по методике Басса-Дарки у всей группы подростков наблюдаются высокие показатели по шкале «вербальной агрессии», «физической агрессии», «косвенной агрессии» и «чувства вины».

По результатам методики "Агрессивное поведение" (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) можно судить о том, что у 68 % подростков-мальчиков высокий уровень несдержанности. Это говорит о том, что подростки достаточно явно демонстрируют агрессивное поведение как вербально, так и физически. Эти подростки неспособны эффективно контролировать собственное поведение, они вспыльчивы. 32 % подростков-мальчиков демонстрируют нормальный уровень несдержанности, что говорит об их способности к контролю собственных эмоций, а, значит, они адекватно оценивают собственное поведение. Они понимают причины проявления агрессии и их уместность.

Также с помощью методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) было выявлено, что у 54 % девочек отмечается высокий уровень несдержанности. 46 % подростков-девочек демонстрируют нормальный уровень несдержанности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у мальчиков-подростков отмечается высокий уровень агрессивности, а также высокий уровень несдержанности. Выявлен высокий показатель физической агрессии, что говорит о чрезмерном использовании силы против других. У девочек выявлен уровень агрессивности и несдержанности ниже, чем у мальчиков. Также у девочек-подростков отмечается высокий показатель косвенной агрессии.

1.Адлер, А. Индивидуальная психология / А. Адлер. - М.: Олимп, 2010. – 298 с.

2.Басс, А.Г. Психология агрессии / А.Г. Басс // Вопросы психологии. - 1967. - №3 - С.60-67.

3.Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2014. - 510 с.

4.Бушмарина, Н.Н. Психолого-педагогическая коррекция и помощь современному подростку с отклоняющимся поведением и личностной деформацией / Н.Н. Бушмарина // Мир психологии. - 2007. - № 4. - С. 130-142.

5.Журавлев, В.С. Почему агрессивны подростки / В.С. Журавлев // СоцИс. - 2011. - № 2. - С.18-19.

УДК 377.1-058.862

ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПО

Никифорова Р.Н., магистрант 2 курса ППФ
Бижанова Л.В., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях среднего профессионального образования. Для решения проблемы социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в колледже, предлагается создание и апробирование развивающей программы, направленной на преодоление трудностей, возникающих в период социальной адаптации к условиям среднего профессионального образования, а также дающую возможность сформировать студента-сироту как субъекта учебной деятельности.

Ключевые понятия: адаптация, социальная адаптация, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, образовательная среда.

Многие отечественные исследователи в области социальных явлений (О.И. Зотова, И.С. Кон, И.К. Кряжева, И.А. Милославова, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.) отмечают, что проблема социальной адаптации приобретает исключительную актуальность в переломные периоды жизнедеятельности человека. Вхождение в самостоятельную студенческую жизнь детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей является таким переломным моментом, от которого во многом зависит их дальнейшая судьба и профессиональная карьера.

Понятие «социальная адаптация» рассматривается как постоянный процесс приспособления индивида к условиям социальной среды и как результат такого процесса. Проблемы адаптации изучаются в различных направлениях: биологическом, медицинском, педагогическом, психологическом, социологическом, кибернетическом.

В нашем исследовании мы опираемся на определение А.В. Мудрика [6], адаптация — это способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать её потенциал для собственного развития.

Эмпирическое исследование в Амурском педагогическом колледже, показало, что число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поступающих в колледж, ежегодно растёт, но в то же время до выпускных курсов доходят единицы. Например, в 2017-18 учебном году приступили к обучению 42 человека, а ко второму семестру было отчислено по разным причинам до 24% студентов-сирот. В связи с этим возникла необходимость целенаправленного воздействия на ход включения данной категории обучающихся в новую образовательную среду.

Решение данной проблемы возможно при определении структуры и специфики протекания сложного процесса социальной адаптации.

При организации и анализе исследования мы исходили из того, что у студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей период социально-психологической адаптации характеризуется синхронным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учеб-

ной деятельности, так и социальной среды, следовательно, адаптационный процесс в педагогическом колледже можно рассматривать на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности.

В результате диагностического исслелования социальной адаптации детей-сирот у 34% испытуемых выявлен высокий уровень адаптированности, у 63% средний уровень адаптированности и у 3% ниже среднего уровня. Для 26% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерен низкий уровень дезадаптированности, у 63% средний уровень и у 11% – высокий уровень дезадаптированности. Высокие значения показателя «Принятие себя» выявлены у 49%, у 37% – средний и у 14% – низкий. Показатель «Непринятия себя» имеет низкие значения у 31% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, у 69% находятся в пределах нормы. Для 34% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерен высокий уровень «Принятия других», у 49% – средний и у 17% – низкий. Показатель «Непринятия других» находится в пределах нормы у 60%, у 37% – низкий и у 3% – высокий. Характеристика «Эмоционального комфорта» личности имеет 80% средний уровень, у 14% – низкий и у 6% высокий уровень. В тоже время высокое значение показателя «Эмоциональный дискомфорт» обнаружено у 6% испытуемых, 28% низкое и 66% среднее значение. Такая характеристика социально-психологической адаптации как «Доминирование» имеет средний уровень у 63%, 28% – высокий уровень и у 9% низкий уровень. Интегральный показатель «Ведомости» находится в пределах нормы у 74% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, у 14% – высокий и у 9% низкий. У 37% испытуемых обнаружен средний показатель «Внутреннего контроля» у 3% низкий, у 60% высокий. Низкий уровень «Внешнего контроля» выявлено у 14% студентов, 77% испытуемых находятся в пределах нормы и у 9% высокий уровень. Бегство или уход от проблем (эскапизм) как характеристика социально-психологической адаптации личности выявлен у 11% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в виде

высоких значений, у 55% она находится в пределах нормы, у 34% – низкие значения. 31% испытуемых имеют высокий уровень ситуативной тревожности, и 34% – высокий уровень личностной тревожности.

По самоопределению психических состояний было выявлено: 9% испытуемых имеют очень высокие показатель тревожности, 20% обучающихся с низкой самооценкой, 66% – средний уровень агрессивности и 3% испытуемых имеют высокие показатели агрессивности, высокие показатели ригидности у 17% – студентов из числа детей-сирот.

Таким образом, первый этап исследования показал, что у 74% студентов средний уровень адаптированности, у 26 % испытуемых наблюдается дезадаптация.

Полученные результаты эмпирического исследования позволили разработать и апробировать программу оптимизации социальной адаптации детей-сирот, направленную на преодоление трудностей, возникающих в период социальной адаптации к условиям среднего профессионального образования, а также дающую возможность сформировать студента-сироту как субъекта учебной деятельности.

Программа состоит из трех направлений деятельности:

- психологическая диагностика (ознакомление с количественными и качественными результатами исследования особенностей адаптации первокурсников к колледжу и методическими рекомендациями, разработанными на их основе преподавателей, ведущих занятия на первых курсах колледжа, организация индивидуального обследования проблемных групп студентов, выявление запроса и ожиданий преподавателей в отношении первокурсников;

- психологическое консультирование (индивидуальное консультирование по проблемам взаимоотношений с преподавателями и одногруппниками, проведение групповых консультаций по проблемам оптимизации адаптации к колледжу, распределение наставников по рабочим группам на основе диагностики личностных качеств, осуществление супервизии по каждому этапу реализации программы и обсуждение методических вопросов сопровождения студентов, проведение тематических педсоветов,

создание «групп поддержки» для проведения адаптационных тренингов и впоследствии осуществления кураторского сопровождения своих групп, групповая и индивидуальная консультативная поддержка по проблемам оптимизации адаптации, разбор трудных ситуаций);

- специальные организационные развивающе-коррекционные формы работы (тренинги социально-психологической направленности (на формирование навыков партнерского общения и навыков уверенного поведения, корректировка внутренних состояний, развитие адаптационных возможностей студентов и повышения группового сплочения, организация кураторских часов специальной тематики, проведение школы психологического мастерства (тренинги эффективного взаимодействия со студентами, проведение общих мероприятий с группой, тренинг эффективных коммуникаций, семинары по основам психологических особенностей студентов, инновационные методы обучения и т.д.).

Каждое направление включало в себя работу не только со студентами, но и с законными представителями и лицами их, замещающими и с педагогическим коллективом колледжа.

Для подтверждения эффективности результатов программы проведено повторное диагностическое исследование с целью выявления динамики уровня социальной адаптации детей-сирот.

Сравнительные результаты диагностики социальной адаптации детей-сирот показали положительные изменения интегральных показателей, а именно: у 31% испытуемых выявлен высокий уровень адаптированности, у 69% средний уровень адаптированности. Уровень дезадоптированности снизился на 20%, у 85% испытуемых преобладает средний уровень и у 9% – высокий уровень. Высокие значения показателя «Принятие себя» снизились на 26% и составляю 23%, у 37% – средний и у 14% – низкий. Показатель «Непринятия себя» имеет низкие значения у 23% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, у 77% находятся в пределах нормы. Для 31% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерен высокий уровень «Принятия других», у 66% – средний и у 3% – низкий. Показатель «Непринятия других» находится в пределах нормы у 80%, у 207% – низкий и у 0% – высокий. Характеристика «Эмоционального

комфорта» личности имеет 740% средний уровень, у 6% – низкий и у 20% высокий уровень. В тоже время высокое значение показателя «Эмоциональный дискомфорт» обнаружено у 3% испытуемых, 57% низкое и 40% среднее значение. Такая характеристика социально-психологической адаптации как «Доминирование» имеет средний уровень у 43%, 51% – высокий уровень и у 6% низкий уровень. Интегральный показатель «Ведомости» находится в пределах нормы у 77% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, у 20% – высокий и у 3% низкий. У 48% испытуемых обнаружен средний показатель «Внутреннего контроля» у 0% низкий, у 51% высокий. Низкий уровень «Внешнего контроля» выявлено у 17% студентов, 66% испытуемых находятся в пределах нормы и у 17% высокий уровень. Бегство или уход от проблем (эскапизм) как характеристика социально-психологической адаптации личности выявлен у 11% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в виде высоких значений, у 77% она находится в пределах нормы, у 11% – низкие значения, высокий уровень ситуативной тревожности снизился на 11%, а высокий уровень личностной тревожности снизился на 14%.

По самоопределению психических состояний сравнительные результаты показали следующие сдвиги: испытуемых с очень высокими показателями тревожности не обнаружено, низкий уровень самооценки повысился на 14%, но высокие показатели агрессивности остались неизменны.

Статистический анализ данных по Т-критерию Уилкоксона выявил значения интегральных показателей «Непринятия себя», «Эмоциональный дискомфорт», «Доминирование», «Ведомость», «Эскапизм» «Тревожность», «Фрустрация», «Агрессия» и «Ригидности» находятся в зоне значимости. Отсюда можно сделать вывод о том, что типичные значения значимы, появились достоверные сдвиги в направлении коррекционной работы и эффективности применения программы оптимизации социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей первокурсников в условиях среднего профессионального образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что статистический анализ результатов показал положительную динамику интегральных показателей социально-психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, следовательно, специально разработанная программа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей способствовала эффективным адаптационным условиям учебной деятельности.

1. Бобылева И. А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения / И.А. Бобылева // - 2000 - С. 17.

2. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] / ФГАУ «ФИРО». URL: http://pedsovet.ong/fonum/topic10348.html.

3. Маврина И.А. Социальность современного образования / И.А. Маврина // Омск: Издательство ОмГПУ, 2000. — 182 с.

4. Орсаг Ю. В. Проектирование содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период их социально-профессиональной адаптации / Ю.В. Орсаг // - Вологда, 2007. - С. 29.

5. Петровский А.В. Общая психология / А.В. Петровский, Л.А. Карпенко //. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 252 с.

6. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М.И Рыжаков // Психология и педагогика социального воспитания: мат-лы науч.-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. - С. 14.

7. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Солободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып. 6. - М., 1997. С.177-185.

УДК 361.6-057.875

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОТДЕЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

К.Б. Боймирзоева, магистрант 2 курса ППФ
О.В. Барковская, канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии

Образование является важным инструментом социализации молодого поколения, благодаря которому происходит адаптация к современным социально-экономическим условиям, подготовка к осуществлению трудовой деятельности, выработка определяющих жизненных личностных установок. (Цветкова, 2016). Мы видим возможность в изучении феномена социальной мотивации у студентов педагогического вуза, обучающихся на Отделении дополнительных педагогических профессий (ОДПП) – форма организации дополнительного образования студентов во внеучебное время, включает в себя занятия художественно-эстетического, общепрофессионального, профильного, физкультурно-оздоровительного и спортивного направлений. Данная форма организации образовательного процесса обеспечивает студентам определение своей социальной полезности.

Цель исследования – изучить особенности социальной мотивации студентов, обучающихся на ОДПП. Гипотеза исследования: существуют особенности социальной мотивации у студентов педагогического вуза, посещающих занятия ОДПП.

Методологическую основу исследования составляет теория изучения социальной мотивации Г.А. Мюррея, который определяет социальную мотивацию как процесс достижения общественного одобрения профессиональных навыков и задействованных при этом личностных диспозиций индивида. Г.А. Мюррей разработал детальную классификацию социальных потребностей, которые, согласно его теории, имеют противоречивый характер и

включают два полюса. В зависимости от специфики сложившихся отношений у конкретного человека актуализируется то один, то другой полюс потребности, и тогда в своем поведении он руководствуется более напряженной потребностью (Фетискин, 2010). Также рассмотрены некоторые концепции мотивации позднего юношеского возраста и труды социальных педагогов в области изучения особенностей студентов, овладевающих дополнительными профессиями во внеучебное время.

Исходя из рассмотренного теоретического материала, мы можем сделать следующие выводы:

1. Социальная мотивация характеризуется желанием индивида реализовывать возникающие социальные мотивы, овладевать новыми компетенциями и стремиться осознать значимость своей деятельности, направленной не только на себя, но и на помощь другим, с причастностью к общественным делам.

2. Многообразие форм учебно-воспитательного процесса в вузах позволяет вовлечь студентов в систему дополнительного образования, тем самым перед ними открывается возможность не только сформировать духовные и нравственные качества личности, овладеть специальными компетенциями, но и нормами социального общения, профессионального самоопределения, стремлением к социальной полезности себя как члена социума.

В исследовании принимали участие 70 студентов ФГБОУ ВО «БГПУ» – слушателей занятий ОДПП. Рассмотрим общие результаты используемых методик. Результаты методики мотиваторов социально-психологической активности личности Д. Макклеланда подведены путем простого суммирования сырых баллов и их интерпретация по показателям: низкий (7 баллов и ниже, средний (8-18), высокий (19 и более), уровень выраженности мотивационной доминанты личностной активности. Переведённые средние значения наглядно представлены на рис. 1.

Для обработки методики мотивации достижения А. Мехрабиана суммируются баллы, показатели ранжируются по критериям: 10-20% - уровень выраженности мотива избегание неудачи, до 40% определяется нейтральный уровень, т.е. у испытуемых нет выраженного доминирующего социального мотива. Данные

выше нейтрального уровня свидетельствуют о выраженном мотиве достижения успеха в целом. Исходя из полученных результатов, можно проследить тенденцию: студенты, посещающие «Эстрадный вокал» и «Актёрское мастерство» больше мотивированы на успешные результаты в деятельности, а слушатели занятия «Закон и защита прав несовершеннолетних» в своей деятельности стремятся к избеганию возможных неудач. Большинство слушателей попадают в нейтральную группу.

Методика А. Мехрабиана «Мотивация аффилиации». Средние результаты методики наглядно представлены на рис. 3, где 1 столбец – стремление к принятию группой, 2 – страх отвержения группой, 3,4 – страх препятствует/не препятствует удовлетворению потребности к аффилиации. Не все показатели методики были определены у групп выборки. Сравнивая результаты групп между собой, можно проследить низкую тенденцию к принятию группой, исключая «Эстрадный вокал» и ДОП «Барс». У последних выражен страх отвержения группой. В большинстве результатов страх быть отвергнутым не препятствует удовлетворению потребности в аффилиации.

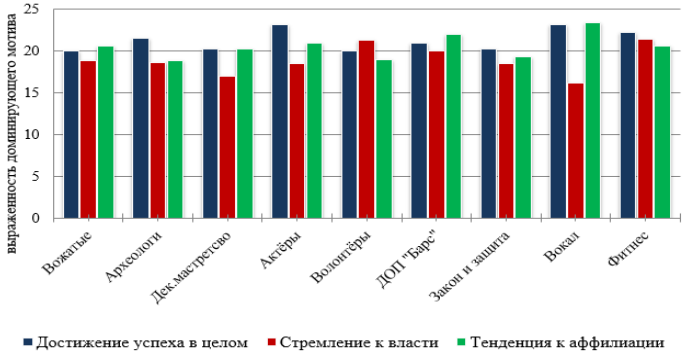

Рис. 1 «Результаты методики мотиваторов социально-психологической активности личности»

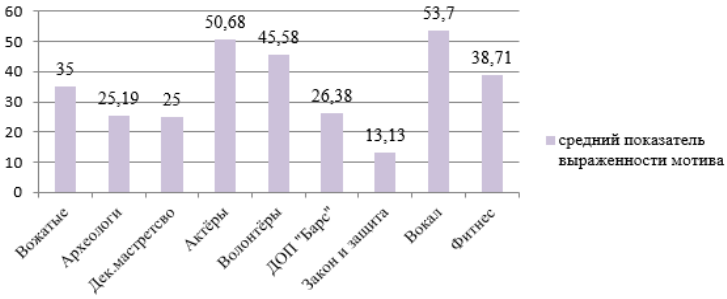

Рис. 2 «Результаты методики достижение успеха»

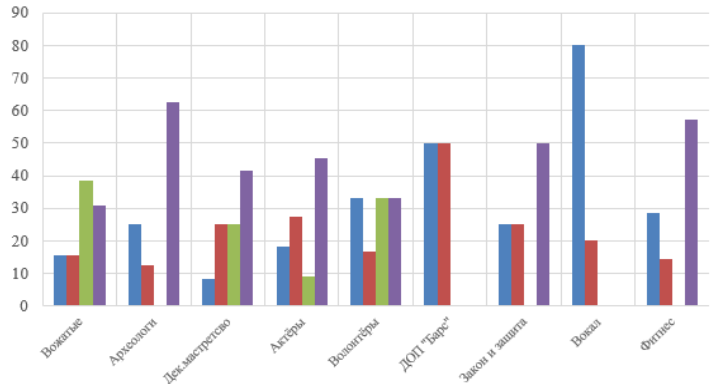

Рис. 3 «Результаты методики мотивации в аффилиации».

По итогам математической обработки эмпирических данных при помощи Н-критерия Крускала-Уоллеса получилось установить статистически достоверные различия между студентами, посещающими разные ОДПП и подтвердить гипотезу исследования относительно исследуемых социальных мотивов.

1. Бадмаева Н.Ц. Место мотива в структуре личности и деятельности человека. Вестник БГУ. 2011. №5.

2. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2016. № 4.

УДК [376: 159.942]-053.4

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗПР СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

С.Е. Блохина, к.п.н., доцент кафедры логопедии и олигофренопедагогики
И.И Бабий, студентка 2 курса ПиМНО

Эмоции и чувства составляют особую и важную сторону внутренней жизни человека. От эмоций во многом зависит наше отношение к людям, событиям, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков. Эмоции влияют на функции органов и тканей организма, а, следовательно, сказываются на здоровье. Эмоции представляют собой отражение в сознании реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и др.) образуют в совокупности эмоциональную сферу личности.

В настоящее время в практике специального образования широко используются термин «арт-педагогика». Техника арт-педагогики является одним из эффективнейших элементов психологической коррекции и реабилитации. На сегодняшний день зарубежными и отечественными специалистами накоплен богатый опыт применения арт-педагогики в работе с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

М.К. Акимова определяет пять основных условий осуществления коррекционных воздействий при работе с эмоциональной сферой ребенка с отклонением в развитии, а именно:

1. Проведение коррекционных воздействий по механизму компенсации, то есть использованием потенциальных способностей ребенка в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы.

2. Системный подход к коррекционной работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в коррекционную работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.), а

также система межличностного взаимодействия, в которой он находится.

3. Оказание кредита доверия ребенку, то есть. вера в возможности ребенка и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним.

4. Формулирование целей коррекционной работы в позитивных формулировках, а также учет того, что цели коррекционного взаимодействия должны быть реалистичными.

5. Охрана интересов ребенка, то есть, построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб ребенку, его психическому и физическому здоровью.

С целью развития эмоциональной сферы детей 4-5 лет с отклонениями в развитии, в психо-коррекционной работе распространена изобразительная деятельность (рисунки, лепка и др.).

Другой формой работы в арт-педагогике, дающим положительные результаты в развитии эмоциональной сферы детей 4-5 лет и использующаяся в специальных образовательных учреждениях, является музыкальная деятельность (рецептивная, активная, интегративная).

Музыкальная деятельность, используется в работе с дошкольниками с нарушениями зрения, речи, ДЦП, задержкой психического развития и умственной отсталостью, которые имеют эмоционально-личностные проблемы, конфликтные межличностные, внутрисемейные отношения, переживают состояние эмоциональной депривации, отвержения, чувства одиночества, отличаются повышенной тревожностью, импульсивностью.

Расслабляющее воздействие могут оказывать произведения: П.И. Чайковского «Сентиментальный вальс», «Баркаролла»; К. Сен-Санса «Лебедь»; С.В. Рахманинова «Концерт № 2», начало 2-й части; Ф. Шопена «Ноктюрн фа мажор», «Ноктюрн ре-бемоль мажор» и др.

Помимо этого, в арт-педагогике, с целью развития эмоциональной сферы детей с отклонениями в развитии, можно использовать театрализованную деятельность – передачу эмоций, характера героев и отношение их друг к другу. У детей с ЗПР занятия

театрализованной деятельностью развивают воображение, формируют их творческий потенциал; происходит становление знаково-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния.

Использование художественной литературы способствует развитию эмоциональной сферы детей с отклонениями в развитии. Потешки, сказки, вызывают эмоциональный отклик, уча сопереживать, выражать собственные чувства мимикой, жестами, словами, побуждают дать эмоциональную оценку словам и действиям героев (веселый, грустный, хороший, обиделся).

Таким образом, под арт-педагогикой принимается синтез областей научного знания (искусства и педагогики), определяющих и обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса развития эмоциональной сферы детей.

1. Карелина, И.О. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / И.О. Карелина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 144 с.

2. Киюцина, О.С. Артпедагогика как средство воспитания и развития ребенка с проблемами здоровья / О.С. Киюцина // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2016. – №6. – С. 46-49.

3. Лебедева, Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии / Л.Д. Лебедева // Дидактика. – 2000. – № 1. – С. 47-52.

УДК 376.352:373.29

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

С.Е. Блохина, к.п.н., доцент кафедры логопедии и олигофренопедагогики ПиМНО
А.С. Кузьменко, магистрантка 2 курса ПиМНО

В наше время у многих детей с самого рождения выявляются нарушения зрения. Зрительные нарушения вызывают у детей зна-

чительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности.

Поступление в школу связано с большим качественным изменением - деятельности ребенка. Он будет учеником. Основным его делом и обязанностью станет учение. Надо ли уделять особое внимание подготовке к школе детей с нарушением зрения?

Подготовку к школе детей с нарушением зрения надо начинать с раннего возраста. Этим должны заниматься родители, самостоятельно организовывая занятия со своим малышом В детском саду для детей с амблиопией и косоглазием, где дети находятся под постоянным целенаправленным наблюдением врачей и воспитателей, подготовка к школе осуществляется тифлопедагогом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, владеющими методиками воспитания и обучения детей с патологией зрения.

Прежде всего, необходимо сформировать у ребенка стремление к учебе, занимаясь с ним только по его желанию. Задолго до начала обучения в школе родители должны начать рассказывать ребенку о школе, читать ему книги о школьниках.

У ребенка с нарушением зрения к моменту поступления в школу должны быть сформированы представления о предметах и явлениях окружающего мира, что сделает его речь более осознанной и содержательной. Возможность познания окружающих предметов детей с большей степени связана с развитием действия рук. А у детей с нарушением зрения отмечается низкий уровень развития мелкой моторики, поэтому родители, которые уделяют должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решают сразу две задачи: влияют на общее интеллектуальное развитие ребенка и готовят его к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать многих проблем школьного обучения.

Важную роль при обучении играет фонематический слух. Ребенок тем успешнее овладеет грамотой и письмом, чем лучше и яснее он слышит и различает звуки. Поэтому необходимо проводить с ребенком работу по членению слов на звуки, слоги, постоянно обращать внимание на артикуляцию, как он произносит

звуки. К 6-7 годам, как правило, полностью формируется произносительная сторона речи.

Нередко плохо говорящие дети с нарушением зрения бывают вспыльчивыми, раздражительными, замкнутыми, что отрицательно влияет на формирование личности ребенка. А в дальнейшем может серьезно затруднить и даже притормозить процесс овладения знаниями в школе, нарушить контакты со сверстниками. Для дошкольников возникающие проблемы при подготовке к школе успешно решаются путем комплексного, многостороннего воздействия силами тифлопедагога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и родителей при ведущем значении дефектологов.

Немаловажное значение в работе по развитию мелкой моторики рук у детей с нарушением зрения имеют пальчиковые игры и упражнения, в которых отрабатываются статические и динамические движения.

Для разностороннего, гармоничного развития двигательных функций кисти рук необходима тренировка всех типов движений – и сжатие, и растяжение, и расслабление. Максимальный эффект упражнений достигается тогда, когда сочетаются различные виды с вовлечением каждого из пальцев в это движение.

В пальчиковых играх активно используется игровая мотивация, значительно повышающая интерес детей к учебным мероприятиям, а также эффективность самих игр. Пальчиковые игры включаются в сказки, рассказики, стихотворные формы. В этом случае пальчиковые упражнения напоминают своеобразные инсценировки.

Для того, чтобы ребенок с нарушением зрения мог овладеть в совершенстве навыком осязания, у него хорошо должны быть развиты тонкие движения пальцев рук. Выполняя пальчиками различные упражнения, кисти рук ребёнка приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, что облегчает формирование навыков осязания, письма.

При выполнении каждого упражнения нужно стараться вовлекать все пальчики, упражнения выполнять как правой, так и левой рукой. Нужно добиваться, чтобы упражнения выполнялись ребенком легко, без труда, чтобы занятия приносили ему радость. Фигуры сопровождают стихи для того, чтобы у ребенка возникал не только кинестетический (ощущение положения и перемещения органов) и зрительный образы предмета, но и слуховой.

На первых этапах все пальчиковые упражнения выполняются детьми при непосредственном участии взрослого. Упражнения с младшими необходимо выполнять в медленном темпе от 3 до 5 раз сначала одной, затем другой рукой, а в завершение – двумя руками вместе. Указания детям должны быть спокойными, доброжелательными и чёткими. Упражнения особенно полезны тем детям, у которых наблюдается общее недоразвитие речи или какие-либо её нарушения.

Таким образом, в результате целенаправленной, специальным образом организованной коррекционной работы у дошкольников с нарушением зрения создается хорошая основа их успешности обучения в школе, у детей формируется алгоритм необходимых действий, способы получения информации об окружающем как с помощью нарушенного зрения, так и, с помощью сохранных анализаторов.

1. Дети с глубокими нарушениями зрения / Под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М., 2007.
2. Земцова М. И. “Учителю о детях с нарушением зрения”– М., 2003.
3. Зотов А. И. “Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей”– М., 2007.
4. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М., 2005.

УДК 376.02

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ И ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОБРЫЙ МИР» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.А. Букреева, студентка 1 курса магистратуры ПиМНО

На сегодняшний день одной из приоритетных целей социальной политики России является модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Так, в Конституции РФ и законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) закреплены права на получение

равного со всеми образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Вестник образования, 2013).

Центр развития и инклюзивного дополнительного образования «Добрый мир» функционирует с марта 2015 года и имеет своей целью создание специальных условий, обеспечивающих доступность дополнительного образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 6,5 до 18 лет.

Свою деятельность Центр строит на основе Конституции РФ, Конвенции о правах ребенка, нормативных актов РФ, Устава школы, а также руководствуется настоящим Положением и Законом Российской Федерации «Об образовании», Федеральными законами от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Основными задачами Центра являются:

1. Реализация системного образовательно-реабилитационного подхода к непрерывному инклюзивному дополнительному образованию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Взаимодействие с общеобразовательными и специальными (коррекционными) образовательными учреждениями для обеспечения качества, доступности и непрерывности процесса инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

ЦРИДО «Добрый мир» реализует следующие направления работы:

• адаптивная детская гимнастика с элементами йоги для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

• коррекционно-развивающее психологическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

• развитие творческого потенциала детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья посредством занятий рукоделия;

• коррекционно-развивающее логопедическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данные направления работы Центра согласованы между собой и гармонично дополняют друг друга, обеспечивая целостное психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. (Положение о Центре развития и инклюзивного дополнительного образования «Добрый мир», 2015).

Для эффективного психологического сопровождения в арсенале специалиста имеются следующие информационные технологии:

- программно-аппаратный комплекс БОС «Комфорт»;
- развивающий коррекционный комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко».

Биологическая обратная связь (БОС) – это принцип, лежащий в основе организации самоуправления физиологическими функциями организма. Суть принципа биологической обратной связи отражается в законе о том, что эффективность функционирования биологической системы зависит от возврата информации о работе этой системы. Например, все мы прекрасно знаем, что сложное движение намного проще сделать правильно, смотря при этом на себя в зеркало и корректируя свои действия.

У любого человека можно зарегистрировать различные физиологические параметры, например: величину пульса, силу мышечного напряжения, частоту дыхания, электроэнцефалограмму, периферическую температуру и т.д. Затем с помощью специальной компьютерной программы «Комфорт» идет преобразование сигнала в вид, доступный для понимания и анализа конкретным человеком: это может быть цветной столбик, изменение картинки, изменение музыкального тона или просто приятная музыка и т.д. Это все изображается на экране компьютера. У ребенка появляется возможность идентифицировать свое внутреннее состояние с объективным сигналом.

Во время тренировки по программе «Комфорт», реализующей метод БОС, психолог получает объективную информацию об актуальном состоянии ребенка, как на физиологическом, так и на

эмоциональном уровне, может отследить динамику происходящих у него изменений в процессе коррекции.

Одновременный мониторинг нескольких психофизиологических параметров во время БОС-сеанса позволяет реализовать разнообразные режимы обучения. Для этого есть такие режимы, как «Кардио-БОС», «Температурное биоуправление», «ЭМГ-БОС», ЭМГ- «Джекобсон».

Использование БОС технологии в работе с детьми ОВЗ помогает повысить стрессоустойчивость, сопротивляемость и адаптационные ресурсы организма. Влияет на нормализацию психоэмоционального состояния (купирование избыточного психоэмоционального и психофизиологического напряжения, тревоги, страха), предупреждение психосоматических заболеваний. Повышает концентрацию внимания и работоспособности. Развивает навыки саморегуляции и координированного управления мышечным напряжением. Расширяет возможности социально-психологической адаптации.

Однако, не все дети могут заниматься на данном программно-аппаратном комплексе. Имеются абсолютные противопоказания: запрет на работу с монитором компьютера; грубые нарушения интеллекта, не позволяющие понимать инструкции психолога.

Коррекционно-развивающий комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко» получил широкое распространение для развития детей дошкольного возраста и учеников первых-вторых классов. Данная технология особенно эффективно используется психологом для работы с детьми, имеющими следующие заболевания: расстройства внимания и гиперактивность (СДВГ), РДА, ДЦП, ЗПР, легкая степень умственной отсталости, гипотония, нарушения тонуса мышц плечевого пояса, осанки.

Программное обеспечение каждого комплекса включает в себя интерактивные игры, повышающие мотивацию детей к физической и познавательной деятельности в веселой и интересной форме. Дети развивают двигательные и когнитивные навыки в игровой среде, где игры не носят соревновательный характер, что обеспечивает безопасное игровое пространство.

Выполняя задания, включенные в комплексы, дети, не замечают интенсивной тренировочной работы, которую они совершают в отношении двусторонней координации, координации глаз-рука, поддержанию правильной осанки, тренировки внимания и многого другого.

С помощью комплекса «Тимокко» психолог решает следующие коррекционно-развивающие задачи:

1. Развитие моторных навыков (повышение скорости реакции, развитие двусторонней координации при использовании обеих рук одновременно, обучение контролю над движениями, тренировка точности движений, укрепление и стимулирование мышц плечевого пояса и рук, тренировка на увеличение диапазона движений, освоение новых движений и моделей взаимодействия, обучение направленной деятельности и пониманию положения тела в пространстве, развитие зрительно-моторной координации, тренировка навыков на уровне действия-противодействия).

2. Развитие когнитивных функций (развитие зрительного и слухового восприятия; концентрации, переключения распределения внимания; тренировка зрительной и слуховой памяти; развитие мышления и речи; введение в числа, восприятие количества).

3. Развитие навыков социально-бытовой ориентировки.

Таким образом, применение информационных технологий в сопровождении детей с ОВЗ эффективно воздействует на коррекционно-развивающий процесс. Имеют свои неоспоримые плюсы, при работе с данной категорией детей, а именно: дифференцированный подход - содержит различные по сложности или объему варианты заданий и имеет возможность индивидуальной настройки; интерактивность; объективность - позволяет зафиксировать начальные данные корригируемой функции, ее состояние в процессе работы и конечные результаты; полисенсорное воздействие; игровая форма.

1. Лазарева О.Ю. Игровое компьютерное биоуправление в школе. Опыт практического применения. / О.Ю. Лазарева, О.А. Джафарова, О.Л. Гребнева // Бюллетень сибирского отделения

российской академии медицинский наук. – 2004. – № 3. – С. 69-71.

2. Макарова О.В. Использование биологической обратной связи в процессе психолого-педагогического сопровождения матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Макарова // Народное образование. – 2015. – №1.- С. 35-37.

3. Положение о Центре развития и инклюзивного дополнительного образования «Добрый мир». Утв. 18.03.2015 директором МОАУ СОШ № 5 г. Благовещенска.

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования. – 2013. - № 5-6. – С. 3-192.

УДК 376.02

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АДАПТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПО ПОКАЗАТЕЛЮ РЕСПИРАТОРНО- СИНУСОВОЙ АРИТМИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исущенко Е.С., магистрант 2 курса, ПиМНО

В последнее десятилетие в России отмечается рост речевых и голосовых нарушений среди детей дошкольного и младшего школьного возраста (А,Н. Корнев,Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, 1998 и др. Известно, что физиологической и энергетической основой речи является речевое дыхание, отличающееся своими физиологическими механизмами и характерологическими особенностями от обычного дыхания (более глубокое и редкое, с коротким вдохом и удлиненным выдохом, зависит от произносимого речевого материала, подчинено воле и т.д.)

Важную роль в формировании правильного паттерна речевого дыхания играет полноценное диафрагмальное дыхание, которое, наряду с обеспечением необходимого для организма газообмена

в процессе речи, способствует развитию, координации и нормальной деятельности речевых функций, применяется для устранения избыточного психоэмоционального и мышечного напряжения, явлений гипо- и гипервентиляции (Л.И. Белякова, 2004).

Нарушение речевого дыхания - один из постоянных признаков заикания. Заикание - нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Современный подход к преодолению заикания настоятельно требует разработки и применения дифференцированных методов коррекции данной речевой патологии. Система коррекционной помощи заикающимся детям постоянно совершенствуется.

Анализ литературных данных свидетельствует, что в настоящее время проблемы речевого дыхания остаются актуальными и нерешенными, а работы, посвященные изучению физиологических механизмов речевого дыхания в норме и при патологии, в последнее десятилетие крайне немногочисленны. В существующих же работах не учитываются такие важные функциональные показатели организма, позволяющие расширить возможности изучения, диагностики и оптимизации речевого дыхания, как кардиореспираторные отношения и респираторно синусовая аритмия (РСА). Редко оценивается влияние уровня тревожности, невротизации и стресса. Между тем данные показатели играют важную роль в оценке функционального состояния, внутрисистемных и межсистемных отношений, адаптивных возможностей организма человека.

Данной проблемой занимались следующие ученые: Л.И. Белякова, Г.А. Волкова, И.Г. Выгодская, В.И.Селиверстов, А. А. Сметанкин. и др.

Экспериментальная работа по выявлению уровня речевого дыхания у заикающихся дошкольников проводилась с помощью компьютерной программы БОС. Целью нашего эксперимента является - выявление уровня сформированности речевого дыхания заикающихся дошкольников.

Для выявления уровня сформированности речевого дыхания у заикающихся дошкольников на этапе констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей

в возрасте от 4 до 6 лет. Были разработаны критерии и баллы для выявления уровня сформированности дыхания у старших дошкольников.

У всех детей наблюдался недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речи, укороченный речевой выдох. Вдох короткий, резкий, напряженный. Выдох прерывистый, толчкообразный. Иногда в момент тонической судороги прорываются отдельные хриплые звуки. Очень часто экспираторные судороги сопровождалисьритмическими движениями мышц артикуляционного аппарата.

При дыхании у детей происходил заметный подъем грудной клетки параллельно с втягиванием живота на вдохе. Нарушалась координация дыхания и артикуляции. Трудности в голосоподаче и утечка воздуха перед фонацией. Объем выдыхаемого воздуха настолько недостаточный, что его не хватало на произнесение фразы. Дыхание поверхностное.

Работа по развитию речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием направлена на развитие объема легких, формирование диафрагмального типа дыхания, короткого вдоха и плавного, длительного выдоха.

Анализ результатов первого этапа исследования позволил объективно оценить функциональные возможности дыхательной системы у дошкольников с заиканием. В результате исследования мы убедились, что внеречевой выдох, как правило, у детей дошкольного возраста с заиканием короче выдоха, совершаемого в процессе произнесения гласных звуков. В процессе фонации расходуется воздух более рационально, нежели при свободном выдохе. Дошкольники с заиканием воспроизводят незначительное количество слов на одном выдохе. Не всегда перед началом говорения делают вдох, нередко начинают свою речь с остаточного выдоха.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующий вывод, что метод биологической обратной связи дает положительные результаты в развитии речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием при использовании метода саморегуляции и его системном проведении.

1. Белякова Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова; под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.

2. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2003. – 483 с.

3. ВыгодскаяИ.Г. Устранение заикания у дошкольников в игре [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0296/1-0296-1.shtml. –14.10.2015

4. Селиверстов В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В.И. Селиверстов. – 4-е изд., доп. – М.: Владос, 2000. – 208 с.

5. Сметанкин А.А. Дыхание по Сметанкину/ А.А. Сметанкин. – СПб. : ЗАО «Биосвязь», 2007.-160 с.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Е.В. Ануфриенко, к.пс.н., доцент кафедры логопедии
и олигофренопедагогики
Ю.В. Горбатовская, магистрант 1 курса ПиМНО

Актуальность проблемы детско-родительских отношений сохраняется во все времена в силу того, что именно в семье закладывается сущность человека, определяется характер дальнейшего психического развития ребенка. Так, русский мыслитель И.А. Ильин, сравнивая семью с живой «лабораторией» человеческих судеб, указывал на то, что нельзя недооценивать роль воспитания в семье и игнорировать вопрос места ребенка в семье (Ильин, 1993).

Что касается семей, воспитывающих ребенка-инвалида или ребенка с ограниченными возможностями здоровья, то неадекватные родительские установки к способностям такого ребенка влияют не только на его личностное становление, но и формируют особое его отношение к своему заболеванию. Поэтому не будет преувеличением сказать, что характер детско-родительских отношений, стиль семейного воспитания и установки родителей в отношении болезни ребенка является одним из важных факторов социализации и эффективности реабилитационного процесса детей, имеющих те или иные нарушения.

Ещё Л.С. Выготский около ста лет назад писал о необходимости эмоциональной коррекции больного ребенка через его социальные отношения (Мазурова, 2010). Но несмотря на то, что в настоящее время среди детской инвалидности нарушения опорно-двигательного аппарата является одним из самых распространенных заболеваний (Цыбульская, 2008), проблема психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с данными нарушениями, и коррекции детско-родительских отношений пока мало разработана и до сих пор в психолого-педагогическом сопровождении данных семей носит отрывочный и фрагментарный характер.

Цель исследования – выявить различия детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детей без данных нарушений.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 22 матери, воспитывающих детей в возрасте 3-18 лет. Из них 11 человек воспитывают детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 11 человек – детей, не имеющих отклонений в психофизическом развитии.

Изучение особенностей отношения матерей к нарушениям опорно-двигательного аппарата их детей изучалось с помощью методики диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР), разработаннойВ.Е.Каганом и И.П.Журавлевой. Диагностика родительских установок в обеих выборках осуществлялась с помощью методики изучения родительских установок (PARI; Е.С. Шефер и Р.К. Белл) в адаптации Т.В. Нещерет. Изучение стиля

воспитания и семейных взаимоотношений в обеих выборках проводилось с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений», разработанной Э.Г Эйдемиллером и В. ВЮстицкисом. Метод статистической обработки данных включал использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования

Было обнаружено, что отношение испытуемых к заболеванию своего ребенка носит в целом ненапряженный характер. На рисунке 1 представлены результаты диагностики отношения матерей к болезни детей.

Из рисунка 1 видно, чтопо шкале «интернальность» значение 6,5 баллов относится к повышенной величине, что указывает на достаточно выраженную склонность матерей к оценке причин болезни ребенка как нечто не зависящего от родителей - того, что они не могут контролировать и чем не могут управлять. Показатели по другим шкалам теста имеют средние значения, что определяет в целом адекватное отношение матерей к болезни своих детей.

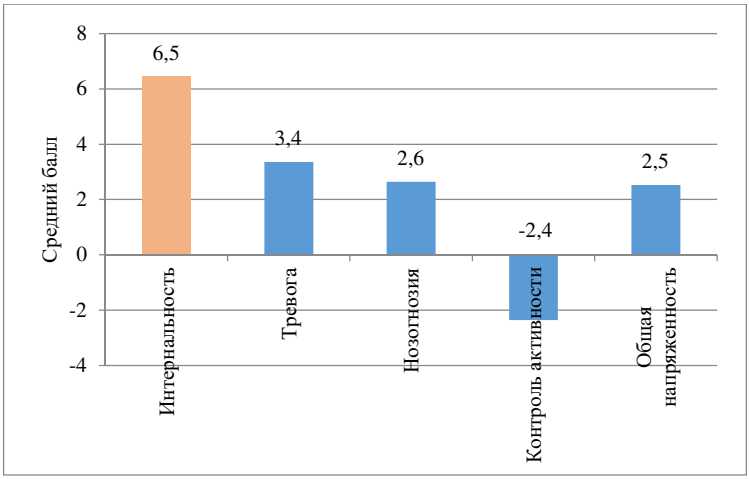

Рисунок 1 – Отношение матерей к болезни своих детей

Было обнаружено, что матери, воспитывающие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеют достоверно более выраженную установку на сверхавторитет родителя (на уровне значимости p=0,023), выражающуюся в стремлении, чтобы их дети как можно дольше жили их умом и смотрели на мир их глазами. В остальном достоверных различий не выявлено. Полагаем, это связано с тем, что испытуемые первой выборки в большинстве своем воспитывают по два-три ребенка, один из которых имеет нарушения опорно-двигательного аппарата. Как правило, это младший ребенок и к моменту его появления в семье у матерей уже сформировались и устоялись их родительские установки.

Были обнаружены статистически достоверные отличия в стиле воспитания между матерями двух групп. Для матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, характерна значительно большая гиперопека, нежели для матерей, воспитывающих детей без нарушений опорно-двигательного аппарата (на уровне значимости p<0,001).

Также для матерей первой группыхарактерен достоверно более высокий страх утраты ребенка, нежели для матерей второй группы (на уровне значимости p<0,001).Иными словами, нарушения опорно-двигательного аппарата детей как факт определяют страх матерей за их здоровье и тревожность по поводу возможности потерять их.

Кроме того следует отметить, что матери второй выборки испытывают достоверно более высокую воспитательную неуверенность, нежели матери первой группы (на уровне значимости p=0,016). Это означает, что они чаще склонны испытывать чувство вины перед своими детьми (по разным поводам) и в «издержках» воспитания винить себя. Полагаем, это связано с тем, что матери, воспитывающие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, убеждены в своей родительской «непогрешимости» в силу наличия у них возможности «списать» недостатки воспитания на заболевание ребенка.(*данный тезис будет доказываться в следующей статье с помощью Спирмена: ДОБР - АСВ*). Выявленные отличия представлены на рисунке 2.

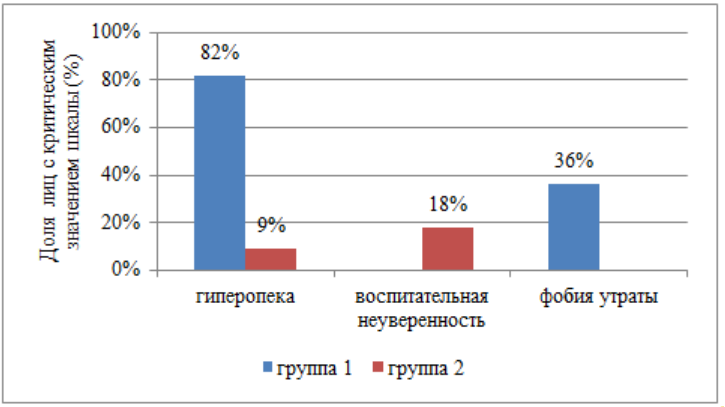

Рисунок 2 – Семейные взаимоотношения в группах

На диаграмме наглядно видно, что подавляющее большинство матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в воспитании проявляют гиперопеку. Это означает, что они уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и его воспитание является центральным делом их жизни. При этом ни одна из этих матерей не испытывают воспитательной неуверенности, т.е. убеждены в том, что всё делают правильно. И эта убежденность вполне объяснима наличием у них страха потерять ребенка, которого нет ни у одной из матерей второй группы.

Выводы:

1. Матери, воспитывающие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в целом адекватно относятся к болезни своих детей, отдавая себе отчет в том, что причины болезни не подвластны их контролю.

2. Для матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, характерна установка на родительскийсверхавторитет.

3. При воспитании детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата матери испытывают страх утраты своих детей и проявляют к ним гиперопеку, не испытывая при этом воспитательной неуверенности.

1. Ильин, И. А. Собрание сочинений в 10 т. / И.А. Ильин; сост., вступ. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. Т. 1: Путь духовного обновления, 1993. – 400 с.

2. Мазурова, Н.В. Об особенностях психоэмоционального состояния родителей больного ребенка / Н.В. Мазурова // Рождение и жизнь: Материалы международной конференции по клинической психологии детства / Под общей редакцией проф. В.А. Аверина, проф. А. Н. Корнева СПб : Изд. СПГПМА, 2010.–166 с.

3. Цыбульская И.С. Характер изменений показателей детской инвалидности в связи с социально-экономическим состоянием современной России / И.С. Цыбульская, В.Б. Цыбульский, В.Е. Азарко // Социальные аспекты здоровья населения. – 2008. – № 4(8) [Электроный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.mednet.ru/content/view/91/30/lang,ru/ –13.04.2018.

УДК 376. 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ НА ЭТАПЕ АВТОМАТИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

К.Е. Глазунова, к.п.н., доцент, кафедра
логопедии и олигофренопедагогики
А.С. Духина, студент 4 курса ПиМНО

Проблема изучения общего недоразвития речи является объектом активного внимания многих исследователей. По данным мировой статистики, самую обширную группу детей с нарушенным речевым развитием составляют дошкольники с общим недоразвитием речи. Численность детей дошкольного возраста с ОНР составляет около 40-50% от общего числа детей с речевыми патологиями.

Проблема изучения патологического развития речи детей дошкольного возраста отражена в трудах Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева. Методической стороной формирования речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались Ю. Ф. Гаркуша, Е.И. Тимойнен, Е. Т. Туюлайнен и др.

Значительное место в логопедической работе по формированию звукопроизношения детей дошкольного возраста отводится игре. Рядом отечественных педагогов были разработаны и представлены в логопедической теории и практике игры и игровые приемы для формирования звукопроизношения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Е.А. Борисова, Н.В. Нищева, Л.Н. Смирнова).

Данная проблема исследовалась отечественными педагогами и психологами (Е.В. Барсукова, Е.А. Борисова, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Авторы отмечают, что в игре ребенок не только овладевает конкретными знаниями и умениями, но и приобретает социально и личностно значимые качества, развивает речь, в том, числе звукопроизношение. На современном этапепроблема использования игр и игровых упражнений в формировании звукопроизношения у дошкольников с ОНР, не достаточно изучена. Имеющиеся нарушениязвуковой стороны речи старших дошкольников, негативно влияют на процесс обучения первоклассников в школе, особенно в период овладения ими грамотой. Речевые нарушения также отрицательно сказываются на взаимоотношения со сверстниками и их адаптацию в образовательном учреждении. Из выше перечисленногоследует, что исследуемая нами тема является актуальной.

Целью исследования является проведение логопедической работы по формированию звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игры на этапе автоматизации и определение ее эффективности.

У детей дошкольного возраста с ОНР наряду с недостатками речи отмечаются и нарушения высших психических функций: мышление, память, внимание, восприятие, воображение, а также нарушение всех компонентов речевой системы. Формирование

звукопроизношения дошкольников с ОНР имеет свои характерные особенности. Отмечаются замена, отсутствие, искажение и смешение фонем. Процесс логопедической работы с детьми по формированию звукопроизношения представлен тремя основными этапами. На подготовительном этапе решаются задачи по формированию фонематического восприятия и слуха, артикуляционной базы, дыхания и др. На втором этапе формирования первичных произносительных умений и навыков закрепляются, упражняются и автоматизируются поставленные звуки посредством игр и игровых приемов, и вводятся в активную речь ребенка.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного общеобразовательного автономного учреждения, детский сад № 3 «Надежда» г. Благовещенска.

В эксперименте участвовало 16 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состояло из трех этапов эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного, каждый из которых имел свои цели и задачи.

На первом этапе эксперимента была изучена психолого-педагогическая документация о развитии детей, проведены беседы с педагогом и родителями. Осуществлялось наблюдение за детьми в условиях группы.

Логопедическая диагностика детей была проведена по трем показателям, к которым были разработаны критерии. Оценка результатов исследования осуществлялась по балльно-уровневой системе. Были использованы методики Е.А. Борисовой, Н.В. Нищевой, Л.Н. Смирновой в модифицированном виде.

На этапе обследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста по каждому показателю использовалось определенное количество заданий. Покажем на примере задания показателя: «Обследования звукопроизношения детей в слове». Было использовано три диагностических задания: «Что это?», «Волшебный мешочек», «Волшебная коробочка». Были поставлены цели обследования и указан конкретный речевой материал (слова – сок, носок, нос и др.).

По результатам проведенного обследования звукопроизношения старших дошкольников с ОНР по трём показателям были получены следующие данные. Высокий уровень сформированности звукопроизношения определен у трёх детей (18,75 %), средний уровень – удесяти детей (62,5 %), уровень ниже среднего – у трёх детей (18,75 %), низкий уровень не был выявлен.

Полученные результаты обследования показали необходимость проведения дальнейшей коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Поскольку игра является ведущим видом деятельности дошкольников, то она была взята как основное средство в формировании звукопроизношения детей.

Проводя логопедическую работу с детьми на формирующем этапе, были использованы методики Е.А. Борисовой, В.А. Киселевой Н.В. Нищевой, Л.Н. Смирновой в модифицированном виде. К проводимой работе с детьми привлекались как педагоги, так и родители. С педагогами были проведены тематические консультации и беседы по использованию игр с детьми в формировании звукопроизношения на этапе автоматизации. С родителями были проведены как консультации, так и беседы, также мастер-класс по их обучению использования игр и игровых упражнений для формирования звукопроизношения детей в условиях семьи. К примеру, такие игры, как: «Колечки», «Пирожок», «Цветок», «Крыша» и др.

Сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по формированию звукопроизношения на этапе автоматизации посредством игры у детей старшего дошкольного возраста с ОНР показал, что дети экспериментальной группы поднялись на уровень выше, чем дети контрольной группы. Это свидетельствует, что использование игры является важным средством в формировании звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста на этапе автоматизации.

Полученный положительный опыт в работе с детьми был апробирован в период логопедической практики, а также были разработаны рекомендации для родителей по использованию игр в развитии речи детей.

1. Барсукова, Е.В. Игра–как одна из важных форм логопедического воздействия при работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.В.Барсукова // Инфоурок. Логопедия. – 2015. – С. 7-11.

2. Борисова, Е.А. Играя, звуки исправляем – играя, звуки закрепляем / Е.А.Борисова // Биробиджан: ОблИУУ. – 2005. – 36 с.

3. Нищева, Н.В. Будем говорить правильно. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения / Н.В. Нищева// СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС. – 2002. –112 с.

4.Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 19-32.

УДК 159.95

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.П. Цуканова, к.психол.н., доцент БГПУ
Абдуллина Н.А., студентка 5 курса ОЗО ПиМНО

Сформированность временных представлений у детей старшего дошкольного возраста создает основу для дальнейшего умственного развития личности ребенка, повлияет на воспитание таких качеств как организованность, целенаправленность, собранность, умение планировать свою деятельность и другое. Эти качества являются необходимыми условиями для подготовки детей к школе.

Время – это одно из составных частей реальности, в которой мы пребываем. Все действия, охватывающие окружающий мир проходят во времени. Оно организовывает нашу действительность подчинены его ходу, хотя порой этого не замечаем (1).

Целью исследования стало формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Для развития временных преставлений у дошкольников, использовали различные методы, которые способствуют развитию самостоятельности, коммуникативности, креативному воспитанию. Изучение уровня сформированности знаний и определения базового уровня развития временных представлений старших дошкольников была выбрана методика Р.Ф. Галямовой (1). Базой исследования был МАДОУ Детский сад №7, пгт Серышево. В нем приняли участие дети старшей группы в количестве 10 человек. Наша опытно – экспериментальная работа проходила в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Изучение показало большинство детей имеет средний уровень знаний частей суток, умение определять их по цикличности природных явлений и деятельности человека. У них не постоянен познавательный интерес, он ситуативен. Дети стремятся к выполнению заданий, но решить их самостоятельно не могут.

Исходя из полученных данных, мы выстроили маршрут коррекционной работы, спланировали время для его осуществления. На формирующем этапе мы использовали авторскую методическую разработку Морозовой О.А. «Я умею ценить время» (2). Данная разработка дает возможность педагогам развивать чувство времени, воспитывать различные качества личности. Методическая разработка содержит перспективный план, игры, игровые упражнения, художественное слово, варианты иллюстраций и фотографий по формированию временных представлений.

На контрольном этапе исследования, после проведенной работы комплекса развивающих мероприятий мы повторно диагностировали детей. Определили эффективность педагогического воздействия на детей старшего дошкольного возраста. Он показал положительную динамику, был отмечен значительный прирост показателей: на исследование знания ребенком названий частей суток; умение определять их по цикличности природных явлений и деятельности человека.

Таким образом, у детей дошкольного возраста, возможно, формировать представление о времени. Для этого необходимо осуществлять знакомство с временными интервалами в строгой системе, последовательности и с использованием разнообразных

методов. Это позволяет детям усвоить временные представления, делая познавательный процесс интересным и мотивационным, развивая творческие способности дошкольников.

1. Гильманова Л.В. Формирование временных представлений детей дошкольного возраста / Л.В. Гильманова, Л.А. Штягина, Н.А. Штягина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 57-60.
2. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. Книга для воспитателей детского сада. 2-е издание, доработанное. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЧЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

К.П. Запхалова, студентка 5 курса ПиМНО
Т.В. Пакулова, к.п.н., доцент БГПУ

Насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения. Одним из важных компонентом школьной готовности, являются элементарные знания математических представлений.

На детский сад возложена важная функция подготовки детей к школе. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы знаний, необходимые ребенку при обучении в школе.

Усвоение элементарных математических представлений способствует развитию памяти, речи, воображения, логического мышления, эмоций, формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности.

Одну из основ предматематической математики составляет понятие числа. Однако число, как, впрочем, практически любое математическое понятие, представляет собой абстрактную кате-

горию. Поэтому зачастую для детей дошкольного возраста возникают трудности с усвоением понятия число, цифра и навыками счета.

Известно, что умственную активность ребенок проявляет в ходе достижения игровой цели, как в непосредственной образовательной деятельности, так и в повседневной жизни. Еще в середине XVII века Я.А. Коменский утверждал: «Пусть они будут теми муравьями, которые всегда будут заняты; что-нибудь катают, несут, тащат, складывают, перекладывают; нужно только помогать им, чтобы все что происходит, происходило разумно и, играя с ними, указывать им даже на формы игр».

Как показывает практика, успешное усвоение счет дошкольниками происходит в процессе дидактической игры.

Дидактическая игра – это целенаправленная творческая деятельность, в процессе которой воспитанники глубже и ярче постигают явления окружающей действительности и познают мир.

Дидактическая игра требует усидчивости, серьезного настроя, использование мыслительного процесса. Только в игре ребенок радостно и легко, раскрывает свои способности, осваивает новые навыки и знания, развивает ловкость, наблюдательность, фантазию, память, учится размышлять, анализировать, преодолевать трудности, одновременно впитывая неоценимый опыт общения.

Многие психологи и педагоги (П.Я. Гальперин, А.Н. Леушина, Т.В. Тарунтаева и др.) считают, что формирование у детей математических представлений должно опираться на предметно-чувственную деятельность, в процессе которой легче усвоить весь объем знаний и умений, осознанно овладеть навыками счета, т.е. приобрести прочную основу ориентировки в общих математических представлениях.

Изучая эффективность дидактических игр как средство формирования навыков счета у детей старшего дошкольного возраста, были поставлены следующие задачи: провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; определить особенности счета и его усвоения детьми дошкольного возраста; охарактеризовать дидактическую игру как средство обучения детей навыкам счета; провести

опытно-экспериментальную работу по выявлению эффективности дидактических игр как средство формирования навыков счета.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе МДАУ ДС №2, с. Березовка, Ивановского района, в старшей группе. Вся работа проходила в три этапа.

На первом этапе был выявлен уровень сформированности навыков счета у детей старшего дошкольного возраста с использованием диагностической методики математического развития А.В. Белошистой.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей, в обеих группах исследования, уровень развития навыка счета ниже среднего. Преобладание такого уровня говорило о том, что с детьми не занимаются развитием навыка счета на должном уровне.

Результаты позволили определить дальнейшую работу по формированию навыков счета в процессе дидактических игр.

Основная работа по формированию навыков счета организовывалась на занятиях. В структуру занятия входили дидактические игры, которые предусматривали формирование навыков счета. В свободное время детей, организовывались дидактические игры, которые занимали мало времени и способствовали формированию навыков счета.

Сравнительный анализ результатов формирующего и констатирующего эксперимента, систематизацию и обобщение полученных данных мы провели на этапе контрольного этапе эксперимента.

На контрольном этапе была проведена такая же диагностика математического развития А.В. Белошистой, что и на констатирующем этапе. В методике десять заданий, которые позволяют выявить уровень сформированности навыков счета.

На констатирующего этапа эксперимента было выявлено большинство детей находится на среднем и ниже среднего уровне сформированности навыков счета.

В ходе экспериментальной работы были выявлены и научно обоснованы педагогические условия формирования навыков счет

в процессе дидактической игры на занятиях и в свободное время. У детей повышался интерес к счетной деятельности и к занятиям.

После проведенного контрольного эксперимента установлено, что у детей произошла определенная динамика – преобладает нормальный уровень сформированности навыков счета.

Таким образом, данные, полученные в результате проведения исследовательской работы, подтвердили эффективность создаваемых педагогических условий.

Следует отметить, что регулярное использование на занятиях по математике дидактических игр, направленных на развитие познавательных возможностей и способностей, расширяет математический кругозор дошкольников, способствует математическому развитию, повышает качество математической подготовленности к школе, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

УДК 37.02

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Захарченко, магистрант 2 курс ПиМНО
Т.В. Пакулова, к.п.н., доцент БГПУ

В нашего время, в условиях напряжённых неустойчивых взаимоотношений, возрастает вероятность проявления агрессии по отношению друг к другу. В связи с этим особую актуальность, сегодня, приобретает проблема воспитания уравновешенной личности.

Особенно актуальным этот вопрос предстает перед психологами и педагогами, изучающие проблему детской агрессии. Так как именно в детстве человек подвержен наибольшему давлению со стороны окружающих, а это в свою очередь может способствовать проявлению агрессивного поведения. Следует отметить, что

сама по себе тема «детской агрессии» долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной психологии. Даже в настоящее время публикации на эту тему у нас единичны, и представляют собой, главным образом, обзор зарубежных исследований.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что в условиях современного мира дети дошкольного возраста как никогда подвержены развитию стрессового напряжения. Поэтому необходимо основательно исследовать вопросы, связанные с причинами агрессии дошкольников с целью их предотвращения, а в случае возникновения – подборки специальных мероприятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения.

Цель исследования: изучить влияние коллективной игры на профилактику агрессии детей старшего дошкольного возраста.

Методологической базой исследования послужили труды Р. Бэрона, Р. Ричардсона, посвященные изучению агрессии; исследования С.Л. Колосовой, касающиеся изучению агрессии детей дошкольного возраста; труды Н.В. Самоухиной, посвященные особенностям организации коллективных игр в ДОУ и др.

В ходе исследования мы опирались на определение продуктивной деятельности, предложенное Х.Дельгаро, агрессия – это акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Экспериментальная работа проводилась на базе МДОАУ ДС № 38 г.Свободного включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В качестве экспериментальной группы нами была выбрана подготовительная группа в количестве 35 человек; контрольной группой, подготовительная группа в количестве 32 человек.

Группы занимаются по образовательной программе разработанной на основе программы «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Веркасы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Диагностика с целью выявить уровень развития агрессии старших дошкольников исследуемых групп осуществлялась с помощью методик:

1. Структурализированное наблюдение за ребенком, авт. Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко.

2. Тест «Рука», авт. Н.Я. Семаго.

3. Методика «Несуществующее животное», авт. М.З. Друкаревич.

Результаты проведенных методик практически совпадают. Низкий уровень агрессии продемострировали 19% старших дошкольников экспериментальной группы, 24% дошкольников контрольной группы. Средний уровень агрессии продемострировали 28% дошкольников экспериментальной группы и 26% дошкольников контрольной группы. Высокий уровень агрессии наблюдается у 53% дошкольников экспериментальной группы и у 50% дошкольников контрольной группы.

Из полученных результатов, можно сделать вывод, что дошкольники показали преимущественно высокий уровень агрессии. Это обусловливает необходимость проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

На формирующем этапе применялись коллективные игры с целью коррекции агрессии детей старшего дошкольного возраста. Отбор коллективных игр выполнялся с учетом психологических и возрастных особенностей детей. В процессе проведения коллективных игры, было замечено, что дошкольники с удовольсьвтием принимают в них участия, проявляют умереннный интерес.

В соответствии с логикой исследования на следующем этапе контрольный срез проводился по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. По методике структурализированного наблюдения, было выявлено, что в экспериментальной группе, дошкольники стали адекватнее реагировать на окружающие их являения. Они перестали часто вступать в конфликты, сталии менее раздражительны, перестали спорить. Они не проявляли агрессию по отношению к игрушкам и другим вещам. В контрольной группе наблюдался большой процент дошкольников, которые проявляли агрессию по отношению к другим, вступали в конфликты, ссорились со сверстниками, неуважительное отношение к другим, неадекватно реагировали на различные ситуации. Таким образом, в экспериментальной

группе динамика снижения уровня агрессии дошкольников выражена значительно сильнее, чем в контрольной.

По методике «Несуществующее животное» Низкий уровень агрессии продемострировали 50% старших дошкольников экспериментальной группы, 23% дошкольников контрольной группы. Средний уровень агрессии продемострировали 28% дошкольников экспериментальной группы и 34% дошкольников контрольной группы. Высокий уровень агрессии наблюдается у 22% дошкольников экспериментальной группы и у 43% дошкольников контрольной группы.

Большинство дошкольников экспериментальной группы перестали изображать детали, символизирующие ту или иную степень агрессивности. Они перестали рисовать когти, зубы, рога и т.д., а в процессе обсуждения стали более спокойны и уравновешены. В контрольной группе наблюдается обратное – большинство дошкольников изображали на рисунке такие детали, которые символизируют определенную степень агрессивности. Например, ярко выраженные клыки, зубы; рога; острые когти и др. В процессе обсуждения своих рисунков, они уделяли особое внимание данным деталям. Таким образом, в экспериментальной группе динамика снижения уровня агрессии дошкольников выражена значительно сильнее, чем в контрольной.

После проведения диагностики на констатирующем и контрольном этапах, нами были получены результаты, на основе которых можно сделать следующие выводы: у старших дошкольников экспериментальной группы, в отличие от контрольной, динамика коррекции агрессии более выражена, что дает нам основание заключить, что представленная гипотеза верна, а исследование можно считать завершенным.

Таким образом, целенаправленное и систематическое применение коллективных игр способствует снижению агрессии детей старшего дошкольного возраста. Дошкольники стали адекватнее реагировать на окружающие их явления. Они перестали сердится, часто вступать в конфликты, стали менее раздражительны. Перестали конфликтовать со взрослыми, спорить. Они перестали проявлять агрессию по отношению к игрушкам и другим вещам.

Полученные результаты дают нам основание заключить, что раз коллективные игры, способствуют снижению уровня агрессии, то они могут выступать как средство профилактики агрессии старших дошкольников.

Таким образом, получены результаты, на основе которых можно сделать следующие выводы: у старших дошкольников экспериментальной группы, в отличие от контрольной, динамика снижения агрессии более выражена. Положительная динамика связана с целенаправленным и систематическим применением коллективных игр, что способствует снижению уровня агрессии старших дошкольников.

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. – М.: Просвещение, 2011. – 284 с.
2. Бакина М.С. Современные дети, современные игры / М.С. Бакина / Детское воспитание. – 2015 – № 4. – С. 58-65.
3. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон. – СПб.: Питер, 2012. – 351 с.
4. Дельгадо Х. Мозг и сознание. – Дубна: Ф-кс, 2011. – 376 с.
5. Румянцева Т.Г. Понятие агрессии в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 65-78.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

УДК 373.24

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

А.В. Макаренко, студентка 4 курса ПиМНО
Т.В. Пакулова, к.п.н., доцент БГПУ

Воспитание норм поведения у детей дошкольного возраста во все времена играло немаловажную роль, поскольку оно влияет на характер человека и его дальнейшую жизнь. С усвоением норм

поведения, у ребенка формируются понятия и представления о хороших и плохих поступках.

В свою очередь нормами поведения являются общепризнанные правила, образцы поведения, те требования и ожидания, которые постепенно формируются у ребёнка в процессе дошкольного возраста.

Одним из распространённых и самых важных средств воспитания норм поведения детей старшего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, так как игра является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства и обуславливает главнейшие изменения в особенностях личности ребёнка. Воспитание детей дошкольного возраста с использованием сюжетно-ролевых игр изучали А.П. Усова, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджерицкая и многие другие.

Для определения значимости сюжетно-ролевой игры в процессе воспитания нравственных норм поведения у старших дошкольников была проведена опытно-экспериментальная работа на базе детского сада № 28 города Благовещенска. В исследовании приняли участие дети старшей группы в количестве 20 человек.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

Для констатирующего и контрольного этапов были применена диагностическая методика О.В. Лисиной «Закончи историю».

Методика педагога-психолога О.В. Лисиной «Закончи историю» направлена на изучение понимания ребёнком норм поведения: доброта – злость, трудолюбие – лень, правдивость – лживость и способности детьми применить нормы в конкретной ситуации. Детям зачитывались истории из жизни и предлагалось оценить поступок.

Результаты показали, что низкий уровень у четырёх детей (20%). Эти дети были неусидчивыми, невнимательно слушали задание, соответственно их ответы были неудовлетворительными, они не смогли оценить поступок героев историй.

Средний уровень понимания ребёнком норм поведения выявлен у тринадцати детей (65%). Дети, находящиеся на это уровне понимания, выполняли, в большинстве случаев, задание верно,

почти все дети внимательно его слушали и давали оценку событиям, но редко мотивировали. Эти дети усидчивы, но не уверены в своих действиях, периодически ошибаются и только небольшой подсказки, находят правильный ответ.

Высокий уровень был выявлен у трёх детей (15%). Дети были заинтересованы в происходящем и с уверенностью отвечали на поставленные вопросы. У этих детей была видна готовность размышлять над историями, чтобы дать верный ответ. Дети называли нравственную норму, правильно оценивали поведение героев историй и мотивировали свою оценку. Внимание этих детей было направленно только на истории.

Проведя исследование было выявлено, что развитие норм поведения детей старшей группы находится на среднем уровне. В большинстве случаев эмоциональные реакции детей адекватны, дети понимают, как нужно поступать, но чаще неспособны аргументировать своё мнение. Не все дети способны контактировать со сверстниками и взрослыми, но большинство из них стремятся к этому, стараются выполнять все задания без ошибок.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента было разработано содержание формирующего этапа эксперимента с учётом полученных данных, анализа психолого-педагогической литературы и согласно воспитательно-образовательному плану группы ДОУ. Формирующий эксперимент проводился с октября по декабрь 2017 года. Цель формирующей работы: повышение уровня развития норм поведения у детей старшей группы посредством сюжетно-ролевой игры.

В ходе формирующего эксперимента были подобраны и проведены сюжетно-ролевые игры, которые были направлены на развитие нравственных норм. Дети принимали активное участие в предложенных ситуациях. Для того, чтобы построить успешные взаимоотношения при общении со сверстниками, дети старались контролировать своё поведение, учились сотрудничать, сопереживать, сочувствовать. В ходе формирующей работы в игру были вовлечены те дети, которые были малоактивными и незаинтересованными в ней.

Для определения эффективности реализации системы работы по формированию норм поведения у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре была выбрана методика, которая проводилась в ходе констатирующего эксперимента. Это методика педагога-психолога О.В. Лисиной «Закончи историю».

Исходя из проведённого исследования можно сказать, что 2 ребёнка (10%) находятся на низком уровне развития норм поведения, 11 детей (55%) находятся на среднем уровне развития и 7 детей (35%) находятся на высоком.

10% детей от группы поднялись с низкого на средний уровень и 20% детей поднялись со среднего на высокий уровень понимания норм поведения, что говорит об эффективности формирующего эксперимента.

С помощью результатов исследования подтверждается, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством для развития норм поведения ребёнка старшего дошкольного возраста и разработанная система повлияла на детей положительно.

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998. – 464 с.

2. Васильева М.А. Комплексная диагностика уровней освоения программы. – Волгоград, «Издательство «Учитель», 2012. – 78 с.

3. Виноградова А. М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.

4. Калинина, Р.Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: дис. канд. психол. наук. – СПб,1998. – 82 с.

5. Михайленко Н.Я. Как играть с ребёнком. 3-е изд., дораб. – М.: Обруч, 2012 – 176 с.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЯ

Е.А. Пазенко, студентка 4 курса ПиМНО
А.П. Цуканова, к.психол.н., доцент БГПУ

Проблема эмоциональной компетенции является одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного воспитателя. Значительные психологические нагрузки в процессе педагогической деятельности являются факторами, способствующими развитию профессионального стресса. Однако, как показали исследования А.В. Карпова, внешнее сдерживание эмоций не позволяет снизить интенсивность эмоционального процесса и не приводит к успокоению. Кроме того, часто повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств, таких как раздражительность, тревожность, пессимизм, что в свою очередь может негативно сказаться на взаимоотношениях с детьми и коллегами.

Эмоциональный интеллект - это навык быть в состоянии преодолеть эмоциональный импульс, своевременно распознавать наиболее глубокие внутренние чувства близких людей, осознанно и максимально спокойно относиться к различным жизненным ситуациям (1,2).

Целью исследования стало изучение особенностей эмоционального интеллекта воспитателей дошкольного учреждения как профессионально значимого качества.

Методологической основой исследования стали труды И.Н. Андреевой, посвященные изучению эмоционального интеллекта (1, 2); труды Дж. Майера, посвященные разработке структуры эмоционального интеллекта; исследования Л.Б. Симоновой, касающиеся особенностей развития эмоционального интеллекта воспитателей дошкольных образовательных учреждений и др.

Данное исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад № 15 города Благовещенска; Детский сад №50 города Благовещенска. В исследовании приняли участие 30 человек, из них 15 воспитателей имеют педагогический стаж менее десяти лет, и 15 воспитателей имеют педагогический стаж более десяти лет.

Исследование позволило нам выявить различия между особенностями эмоционального интеллекта воспитателей со стажем работы менее пяти лет и воспитателями со стажем более пяти лет. Воспитатели со стажем менее пяти лет менее устойчивы в своих эмоциях, чем воспитатели со стажем более пяти лет.

В соответствии с целью исследования были использованы следующие диагностические методики: Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл) (1), Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин) (3), Опросник для оценки эмоциональности как черты личности (по методике Е. А. Ольшанниковой и Л. А. Рабинович) (4).

Методика Н. Холла использовалась для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений:

– эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии;

– управление своими эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и так далее, другими словами, произвольное управление своими эмоциями;

– самомотивация – управление своим поведением, за счет управления эмоциями;

– эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе;

– распознавание эмоций других людей – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей (1).

Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин) проводилась с целью диагностики различных аспектов эмоционального интеллекта: эмоциональный интеллект (способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими), межличностный (понимание эмоций других людей и управление ими), внутриличностный (понимание собственных эмоций и управление ими), способность к пониманию своих и чужих эмоций, способность к управлению своими и чужими эмоциями (3).

Опросник для оценки эмоциональности как черты личности (по методике Е.А. Ольшанниковой и Л.А. Рабинович) исследовал эмоциональность как черту личности, то есть устойчивую склонность и способность индивида к переживанию четырех базальных эмоций: печали, гнева, страха и радости. Он был направлен на выявление эмоциональных переживаний, наиболее частых и типичных, появление которых не обязательно связано с чрезвычайными по степени эмоциогенности событиями, стимулами и ситуациями (4).

В ходе проведения методики Н. Холла было выявлено, что более высокие показатели эмоционального интеллекта наблюдаются среди воспитателей со стажем более 5 лет: высокий показатель прослеживается у 40 % опрошенных воспитателей со стажем более 5 лет, и 15 % с воспитателей со стажем менее 5 лет; средний показатель обнаружен у 45 % опрошенных воспитателей со стажем более 5 лет, и 55 % с воспитателей со стажем менее 5 лет; низкие показатели выявлены у 15 % воспитателей со стажем более 5 лет, и 30 % воспитателей со стажем менее 5 лет. Данный результаты позволяют утверждать, что воспитатели со стажем более 5 лет более устойчивы в эмоциях, и могут управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Они в большей степени, чем воспитатели со стажем менее 5 лет, осведомлены о своем внутреннем состоянии. Данный факт сказывается на способности управления своими эмоциями и, следовательно, своим поведением.

Результаты диагностики по методике Е.А. Ольшанниковой и Л.А. Рабинович показали, что у воспитателей со стажем более 5 лет прослеживается устойчивость и способность к переживанию

эмоций. Воспитатели со стажем менее 5 лет менее способны к переживанию эмоций. Тем не менее, они испытывают потребность в общении, инициативности и выразительности общения. Потребность в общении говорит о том, что с молодыми воспитателями, которые только пришли работать в образовательное учреждение, следует работать в направлении развития коммуникативных способностей, поощрять их в моменты проявления инициативы и выражения чувств, снижения уровней конфликтности, так как при неспособности адекватно оценивать проявление собеседниками широкого спектра эмоций, высока вероятность неверного их истолкования.

Проанализировав результаты по всем проведенным методикам, можно сделать вывод о том, что эмоционального интеллекта воспитателей со стажем более 5 лет выше показателей воспитателей со стажем менее 5 лет. Таким образом, можно утверждать, что воспитатели со стажем более 5 лет более способны понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимики, жестикуляции, звучание голоса), более способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Воспитатели со стажем менее 5 лет имеют наименьшую способность к осознанию своих эмоций, управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. И, наконец, воспитателей со стажем более 5 лет слуха прослеживается устойчивая склонность и способность к переживанию эмоций. Воспитатели со стажем менее 5 лет менее способны к переживанию эмоций. Тем не менее, они испытывают потребность в общении, инициативность, выразительность общения.

Эмоциональный интеллект имеет свою структуру и уровни. В структуру сходят когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.д.), особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.). Также существует иерархическая структура уровней сформированности эмоционального интеллекта, которая определяется в зависимости от характера его внутренних

опосредующих компонентов: низкий, средний и высокий уровень.

Эмоциональный интеллект является важным звеном профессионального саморазвития личности воспитателя, определяющим соответствие его личности требованиям профессиональной деятельности, характеризующимся позитивным отношением к будущему, целевой детерминацией, интеграцией целей и отслеживанием цепочки «способность – цель – будущее».

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – 126с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2006. – № 3. – 132с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 98с.
4. Цуканова А.П. Взаимосвязь уровня тревожности и эмоционального интеллекта личности будущего педагога в условиях модернизации образования / А.П. Цуканова //Модернизация содержания педагогического образования: проблемы и пути решения. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. – С. 82-90

УДК 159.9

К ТЕОРИИ ВОПРОСА ЭМПАТИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

И.С. Перликов, магистрант 2 курс ПиМНО
А.П. Цуканова, к.психол.н., доцент БГПУ

Изменения в социально-экономической и культурной жизни общества сформировало запрос на личность, способную на сочувствие, сопереживание, восприятию эмоциональных проявлений других людей. Вырастить и воспитать гармонично

развитого человека, способного чувтвовать, сопереживать, понимать – желание и стремление многих родителей.

Эмпатия является одной из форм проявления чувств и эмоций человека. Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Юсупов, К. Роджерс определяют эмпатию, как поведенческую способность, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого (3,5).

Эмпатия изучалась и рассматривалась многими зарубежными и отечественными психологами и психотерапевтами, такими как Э. Титчер, Дж. Мид, К. Роджерс, Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, Д.Б. Эльконин, Л.П. Стрелкова, Я.З. Неверович. Понятие эмпатии многими из них тесно связывалось с сочувствием, сопереживанием, вчувствованием, эмпатийным поведением.

Среди определений эмпатии встречаются следующие:

- знание о внутреннем состоянии, мыслях и чувствах другого человека;

- переживание эмоционального состояния, в котором находится другой;

- активность по реконструкции чувств другого человека с помощью воображения; размышления о том, как человек повел бы себя на месте другого;

- огорчение в ответ на страдания другого человека;

-ориентированная на другого человека эмоциональная реакция, соответствующая представлению субъекта о благополучии другого.

А. Пономарева рассматривает эмпатию как системное образование, которое включает в себя когнитивный, эмоциональный, конативный компоненты. Полный эмпатический процесс включает в себя сопереживание, сочувствие и содействие (4). П. Выговская предлагает рассматривать эмпатию как целостное явление, в котором можно выделить три взаимодействующих компонента: когнитивный - мыслительные операции, фактическое знание об объекте или другом лице; аффективный - эмоциональные реакции на некоторый объект или лицо, эмоции, чувства, переживания; конативный - моторные реакции, поведенческое намерение

человека по отношению к лицу или объекту отношения, действия, поступки (2).

Различают несколько механизмов эмпатии:

эмпатия эмоциональная - основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого;

эмпатия когнитивная - базируемая на процессах интеллектуальных - сравнение, аналогия;

эмпатия предикативная - проявляемая как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях (6).

Проблема формирования эмпатии у дошкольников обусловлено тем, что уровень развития эмпатии старшего дошкольника напрямую влияет на его социализацию в обществе, на умение устанавливать взаимоотношения, понимать поступки, намерения, чувства и переживания других людей. Важно развивать с самого раннего возраста чувство сострадания, сочувствия, переживания, эмпатии у детей, тогда меньше будет «изолированных», «отвергаемых» детей, несчастных в своем одиночестве. Дошкольный возраст является наиболее сензитивным для нравственного развития, он определяет будущий моральный облик человека. А также является благотворным для налаживания отношений со сверстниками и взрослыми. Возраст 6 -7 лет является сензитивным в развитии эмпатических переживаний. Эмпатия сближает в общении, способствуя его доверительному уровню. Дети, которые способны, сочувствовать, сопереживать, искренне радоваться достижениям другого, легче адаптируются к социуму, свободнее контактируют со сверстниками, их чаще принимают в игру.

Один из самых сильный источников переживаний ребенка – его взаимоотношения с другими людьми – взрослыми и детьми. Когда окружающие относятся к ребенку адекватно, признают его права, проявляют к нему достаточное внимание, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. Именно в 5-7 -летнем возрасте закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности. Важно определить наиболее результативные пути развития у детей сопереживания, отзывчивости, гуманности. У дошкольника

формируется эмоциональное предвосхищение, он начинает переживать по поводу возможных результатов своей деятельности, думать о том, как другие люди отреагируют на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка выходит на первый план. Если раньше он, совершая поступок, надеялся заслужить положительную оценку, то теперь выполняет действия, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Выделяют особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение; чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными; формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Сопереживанию ребенок учится с первых лет жизни через механизм подражания. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого. Опыт работы с дошкольниками показывает, что начинать знакомить детей с эмоциями можно с четырехлетнего возраста (в средней группе или во втором полугодии младшей группы после завершения адаптационного периода): дети усваивают необходимые понятия, их словарный запас пополняется словами, обозначающими эмоции, хотя само слово «эмоция» не вводится, оно заменяется более доступным для детей этого возраста понятием «настр оение». Знакомство с моральными чертами характера помогут ребенку задуматься о нравственных и безнравственных качествах, отличать хорошее от плохого, прочувствовать на себе высокомерие и доброту. Робкий ребенок пробует быть смелым, а агрессивный – добрым (1).

Ориентация в эмоциональном мире людей является необходимым условием их совместной практической и духовной деятельности. Эмоционально чувствительные люди лучше прогнозируют реакции, поступки, мнения окружающих, более успешны в общении и взаимодействии с ними, обладают высоким уровнем социального творчества и самореализации. В дошкольном детстве сопереживание является одним из главных

механизмов воспитания чувств, основой нравственного поведения ребенка. На ранних стадиях психического развития ребенка закладывается первый компонент эмпатииного процесса — сопереживание, проявляющееся на основе таких механизмов, как эмоциональное заражение и идентификация.

По мере становления второго компонента эмпатийного процесса — сочувствия - доминирующую роль начинают играть когнитивные компоненты - моральные знания и социальные ориентации ребенка. Подлинная эмпатия предполагает не только эмоциональную чувствительность, но и высокий уровень понимания. На основе первых двух компонентов эмпатийного процесса у дошкольников возникает импульс к содействию другим, который побуждает ребенка к конкретным поступкам.

Следовательно, знание закономерностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста позволяет нам учитывать их при построении образовательного процесса и выбирать оптимальные условия их развития.

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968.

2. Выговская, Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: автореф. дис. … канд. псих. наук. – Киев, 1991. – 20 с.

3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер [и др.] // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–73.

4. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: моно-графия. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.

5. Роджерс, К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций. – М.: ЧеРо, 2002.: С. 428-430.

6. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дис. ...д-ра. психол. наук. – С.-Петерб. Гос. Ун-т. СПб., 1995. – 252 с.

7. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. - 304 с.

УДК 159.9

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВОСТИТАТЕЛЯ

Д.С. Полещук, студентка 4 курса ПиМНО
А.П. Цуканова, к.психол.н., доцент БГПУ

Коммуникативная толерантность одна из значимых характеристик воспитателя, в значительной мере влияющих не только на развитие ребенка, межличностные отношения, представляется наиболее актуальной задачей для развития современного человека.

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношений личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний и поступков партнеров по взаимодействию (1,2).

Целью нашего исследования стало изучение особенностей коммуникативной толерантности воспитателей как профессионально значимого качества.

Мы изучили как воспитатели с различным опытом работы дифференцируются по уровню сформированности коммуникативной толерантности с разным опытом работы в ДОУ.

Базой исследования были выбраны следующие образовательные учреждения: МАДОБУ №3 с. Екатеринославка «Дюймовочка», МАДОБУ № 4 с. Екатеринославка. Выборка составила 30 воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Из них 15 воспитателей с небольшим опытом работы (менее пяти лет) и 15 воспитателей с большим опытом работы (более пяти лет).

В соответствии с целью исследования были отобраны диагностические методики: Оценка профессиональной направленности личности педагога (Е.П. Ильин), Опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров).

Проанализировав результаты по всем проведенным методикам, мы сделали вывод, что воспитатели с небольшим опытом работы (менее 5 лет) более открыты, склонны к общению; менее склонны к конфликтам; адекватнее реагируют на конструктивную критику; прислушиваются к мнению окружающих; менее категоричны и требовательны; на первое место ставят заботу о ребенке и способны терпеть его недостатки. Воспитателям с большим опытом работы (более 5 лет), характерна ориентация на изучаемые предметы. Они ставят во главу получение воспитанниками знаний, зачастую игнорируя их личностные качества. Опытные воспитатели зачастую не учитывают мнение окружающих, они более категоричны и требовательны. Это может быть связано с феноменом эмоционального выгорания, который сопровождается нарастающим эмоциональным истощением. Воспитатели с эмоциональным истощением характеризуются отстраненностью от воспитанников и от работы; они склонны к нетерпимости и даже агрессии. Также, вышеперечисленные характеристики необщительность, ориентация на предмет и т.д. могут объясняться личностными качествами воспитателя.

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое. – СПб: СПбМАПО, 1998. – 224 с.

2. Цуканова А.П. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2008. – 155с.

УДК 159.95

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. Проскурина, студентка 5 курса ОЗО ПиМНО
А.П. Цуканова, к.психол.н., доцент БГПУ

Значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержаний сознательного опыта, всестороннее и

детальное исследование его феноменов актуально в настоящее время. Развитие произвольного внимания играет важную роль в подготовке ребёнка к школьному обучению. Умение произвольно обратить внимание на то, что само по себе не привлекательно, но необходимо для усвоения школьных знаний, является важнейшим условием успеха в учебной деятельности.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей развития внимания детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В современной зарубежной и отечественной психологии проблему внимания рассматривали многие ученые Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Т. Рибо, И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев и другие. Игра как средства развития внимания детей изучалась в работах А.К. Бондаренко, Е.В. Зворыгиной, Н.С. Карпинской, А.П. Усовой и другими учеными. Михайленко Н.Я. отмечает, что любая дидактическая игра должна содержать инструкцию, использующаяся как регулятор действий ребёнка, как цель.

Важной задачей воспитания детей дошкольного возраста становится развитие умений самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Развить подобные умения поможет игра, которая служит своеобразной практикой для использования знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Д.Б. Эльконин отмечал роль игры как деятельности, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной направленности. Н.С. Пантина считает, что появление игры отражает все более четко осознаваемую необходимость включать подрастающее поколение в целенаправленную и управляемую систему воспитания и обучения, начиная с возможно более раннего возраста. Игра по своей природе синтетична, она органично объединяет эмоциональный и рациональный виды познавательной деятельности. Передавая знания посредством игры, педагог учитывает не только будущие интересы обучающегося, но удовлетворяет сегодняшние. Воспитатель, использующий игру, организует деятельность, исходя из естественных потребностей детей.

Под вниманием понимается направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем

объекте, сторона или свойство этой деятельности (Н.Ф. Добрынин). Существует несколько классификаций внимания, в которых выделены сенсорное, интеллектуальное, моторное, непроизвольное, произвольное, послепроизвольное внимание (1).

Для работы был разработан перспективный план по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. В него были включены следующие игры: «Стоп, хоп, раз», «Чей ботинок», «Сыщик», «Разыщем предмет», «Делай как я» и другие. Дидактические игры проводились как в первую половину дня, так и во вторую, включались в структуру занятий, обогащали предметно-игровую среду, стимулировали возникновение интереса к дидактическим играм в свободное время. При подборе игр, разных уровней сложности, учитывались индивидуальные и возрастные особенности детей. Большую роль играло эстетическое оформление игр, включение их в различные виды деятельности, усложнение содержания игр.

Работу по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста проводили поэтапно:

1) проведение игр с постоянной опорой на образец, направленных на развитие внимания;

2) проведение игр с постепенным усложнением без постоянной, наглядной опоры на образец.

3) проведение игр повторно для закрепления поставленных целей и задач.

Исследование проходило на базе МДОАУ д/с №10 г. Свободного в котором участвовало 20 детей в возрасте 5-6 лет. Исследовательская работа проходила в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для реализации формирующего этапа работы предварительно была изучена психолого-педагогическая литература, программы развития и обучения детей старшего дошкольного возраста, методические материалы. Диагностики уровня развития внимания детей были проведены по следующим методикам: «Проставь значки», автор Р.С. Немов (2). Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. На начальном этапе работы были получены сле-

дующие результаты: средний уровень переключения и распределения внимания отмечается у 65% детей. 15% показали низкий уровень, 20% высокий уровень переключения и распределения внимания. Изучить объём внимания детей старшего дошкольного возраста позволила методика «Запомни и расставь точки», автор Е.Е. Кравцова. Большая часть детей 55% имеют средний уровень развития внимания. 40% детей находятся на низком уровне, один ребенок (5%) имеет высокий уровень развития внимания. Результаты обследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста выявлен средний либо низкий уровень развития внимания.

Таким образом, необходима целенаправленная работа по развитию внимания. Был разработан план мероприятий по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста посредством игр. На контрольном этапе была проведена повторная диагностику уровня развития внимания детей старшего дошкольного возраста и проанализировать полученные результаты. Повторное обследование проводилось, были получены следующие результаты. Диагностирования по методике «Проставь значки», значительная часть детей повысила свой уровень развития внимания. По окончанию эксперимента увеличилось количество детей, вышедших на высокий уровень развития внимания – с четырех до восьми человек (с 20% до 40%). Низкий уровень запоминания показал лишь один ребенок (5%). На начало эксперимента на этом уровне находилось три ребенка (15%). На среднем уровне оказалось 11 человек (55%). На начало эксперимента средний уровень развития внимания показали 13 детей (65%).

Результаты диагностирования по методике «Запомни и расставь точки» также улучшены по сравнению с начальной проверкой. Средний уровень развития внимания показали так же 11 детей (55%), как и в начале эксперимента. Они правильно воспроизвели на одной каточке от трех до четырех точек. Восемь детей (40%) вышло на высокий уровень развития внимания, правильно запомнили расположение пяти и более точек. На начало эксперимента лишь один ребенок показал высокий результат (5%). Низкие показали в завершении нашего эксперимента показал лишь один ребенок (5%). Матвей К. запомнил и правильно воспроизвел

три точки. На начало эксперимента на низком уровне было выявлено восемь детей (40%).

Следовательно, можно говорить о положительном результате формирующего этапа работы. Игровая деятельность эффективна в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста, если обозначить конкретные задачи игры для ребенка, процесс работы строго структурирован, исключить отрицательно действующие посторонние раздражителей, использовать повторения и упражнения.

1. Добрынин Н.Ф. О теории и воспитании внимания / Н.Ф. Добрынин // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 12-32.

2. Немов Р.С. Психология. 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2004. – 176 с.

УДК 159.9

САМОМЕНДЕЖМЕНТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА ДОУ

Т. И. Яворская, студент 2 курса магистратуры ПиМНО
Н. И. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент

Обновления в системе дошкольного образования и предъявляемые требования, показывают психологическую неготовность педагога к принятию новых изменений, в связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда, увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания» (Симонов, 2009). Большое значение в данном процессе играет самоменеджмент, т. е. использование испытанных методов работы в повседневной практике для того, чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время, так как общеизвестно, что фактор времени – самый мощный стрессор в повседневной жизни.

Все изложенное выше говорит об охране психологического и физического здоровья педагога, что создает противоречие между требованиями к современному педагогу, выдвигаемыми педагогической реальностью и сложностями в организации педагогами своей профессиональной деятельности.

Способность к самоменеджменту является одной из важнейших способностей педагога, поэтому владение навыками самоменеджмента должно стать актуальной проблемой в процессе развития его профессионального мастерства.

Проблема мастерства педагога ДОУ достаточно разработана педагогической наукой. Однако, подчеркивая ее важность и значимость, выдающиеся педагоги прошлого (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой), советского времени (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и наши современники (Ю.П. Азаров, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.К. Бакланова) по-разному понимают и определяют сущность профессионального мастерства.

Профессиональное мастерство понимается современными учеными как набор компетенций, так Н. К. Бакланова понимает его как «синтез профессионализма, творчества и духовности», В.А. Сластенин как «набор специальных знаний, умений, навыков и привычек», В.Д. Симоненко как «интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков», Л. М. Митина как «свод знаний, умений, навыков, а также способов и приемов». Наиболее четко отражающим профессиональное мастерство педгога является определение И.Я. Зязюн, И.Я. Зязюн как «комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности». К таким важным свойствам он относит гуманистическую направленность, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику (Зязюн, 1989).

Дошкольное детство – важный этап в жизни человека. Огромная ответственность перед обществом за воспитание подрастающих граждан лежит на педагоге, воспитателе. Требования, предъявляемые к воспитателю, очень высоки.

Педагогам необходимо овладеть высоким уровнем профессиональных действий и компетенций, основанных на личностно - ориентированном взаимодействии с ребенком.

Эффективность педагогической работы зависит не только от программ, но и от личности педагога, который даже самую обычную ситуацию может сделать эмоционально насыщенной, привлекательной и обучающей. На современном этапе повышение профессионального мастерства педагога невозможно без взаимосвязи опыта с теорией. Овладение научными знаниями позволяет воспитателю осмыслить собственный опыт, открыть новые пути для поиска действенной работы с детьми, найти новые техники работы, для большей продуктивности (Сластенин, 2004)

А.А. Симонова, изучив возможности педагогов организовать свой труд, выяснила, что основная масса педагогов (82%) испытывают хронический дефицит времени, которого не хватает не только на отдых, но и на различные профессионально необходимые дела. Это происходит, потому, что педагоги проявляют недостаточную организованность, обязательность, не всегда рационально используют рабочее время (Митина, 2011). Чтобы успешно справляться с возложенными задачами, педагогу необходимо научиться эффективно, планировать своё рабочее время и жизнь. В научной литературе имеется ряд разработок по общему самоменеджменту.

Термин *«самоменеджмент»* впервые был предложен немецким профессором Л. Зайвертом. В его трактовке самоменеджмент, как феномен, представляет собой «целенаправленное и последовательное использование испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального использования своего времени». Главная цель самоменеджмента, по мнению Л. Зайверта, максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства, как на работе, так и в личной жизни (Зайверт, 2005). Составляющими самоменеджмента является *саморазвитие*, *самоуправление* и *самоорганизация*.

В русле педагогической деятельности самоменеджмент педагога выступает: как совокупность профессиональных умений (управлять собой, своим настроением, голосом, мимикой); как

профессиональные педагогические способности: организаторские, управленческие, проектировочные и т.д (Петрова, Шемилина, 2014).

Навыки педагогов и их умения сейчас выходят на первый план, чтобы добиться почета и уважения в коллективе и в образовательной сфере в целом. Понятие педагогических кадров в самоменеджменте объясняется тем, что каждый педагог имеет свое видение, определенные принципы, технологии и свои методы введения занятий, работы с воспитанниками и их родителями (Симонов, 2009).

Одним из инструментов повышения профессионального мастерства является внедрение методов самоменеджмента, в качестве элемента системы работы педагогов ДОУ.

Работа по данному направлению проводилась в несколько этапов.

1-й этап – констатирующий (0,5 – 1 месяц): целью эксперимента явилось осуществление подбора диагностических методик на определение уровня сформированности педагогического мастерства у педагогов ДОУ.

Для определения уровня сформированности педагогического мастерства у педагогов ДОУ мы использовали следующие методики: «Диагностическая карту профессионального мастерства педагога», авторов В. А. Тавберидзе, В. А. Калугиной; «Диагностическая карта уровня профессиональной компетентности педагогов», автор В. И. Зверева; «Диагностическая карта возможностей педагога», автор Е. А. Панько.

2-й этап – основной (3-3,5 месяца): цель данного этапа - повышение профессионального мастерства педагогов ДОУ посредством самоменеджмента.

Работа на данном этапе была проведена по разработанной программе, включающей в себя серию занятий, а также по «Дневнику самоорганизации педагога ДОУ». Данная программа знакомит педагогов с понятием самоменеджмент, включает в себя различные формы методы работы: тестирование, анкетирование, упражнения. Данная программа позволит педагогам ознакомиться с самоменеджментом не только теоретически, но и практически.

Чтобы выявить первоначальный уровень знаний педагогов о понятии «самоменеджмент» мы использовали метод тестирования. Анализ полученных результатов показал: 50 % опрошенных педагогов под самоменеджментом понимают правильное распределение времени, 40 % - самоорганизацию человека, 10% - управление своими возможностями, поступками.

На вопрос нужен ли современному педагогу самоменеджмент, большинство респондентов ответили положительно.

Главная цель самоменеджмента для опрошенных, это: «оптимизация деятельности», «экономия времени и сил», «развитие способностей», «разделение рабочего и личного времени, правильное его использование».

Главным инструментом самоменеджмента по мнению 40 % опрошенных является дисциплина, самоконтроль, выполнение действий согласно плану, для 10% главным инструментом являются знания, для 20 % - это время, для 10% - это планирование на день, неделю, месяц, год, 10% затруднились ответить.

На вопрос «Какие грани включает в себя самоменеджмент» педагоги дали неоднозначные ответы, для некоторых самоменеджмент включает в себя «поведение в обществе, внешний вид», для кого-то «способности и качества личности», «ответственность, опрятность, умение хорошо справляться с делами», а для кого-то это личностные качества практически любого педагога, такие как «трудолюбие, личностный подход к детям, креативность мышления».

Быть субъектом собственной жизни для педагогов это значит: «жить осознанно», «уметь добиваться целей в жизни, активно участвовать в жизни, напрасно не тратить время», «это уметь видеть все свои недостатки и прилагать все усилия для их исправления», а для кого-то быть субъектом – это «первая необходимость современной реалии».

На вопрос «Охарактеризуйте значение самоменеджмента, и выгодность планирования времени?» все испытуемые давали убедительное обоснование.

«Это главное в жизни современного человека, также, как и культура труда, как раз в неё входит планирование своей деятельности. Нужно уважать и ценить своё время».

«Концентрация на существенном, меньше спешки, меньше загруженности работой, большая мотивация к работе, выполнение работы с меньшими затратами, меньше ошибок при выполнении своих действий».

При ответе на вопрос «Что является «поглотителем времени»?» 60% ответили – бумажная работа, 20% - телефон, социальные сети, 10% - лень, 10% - время в пути.

Следующая форма работы – это решение ситуационных задач. Педагогам были предложены ситуационные задачи, работая в группах, они должны были подобрать верное решение, с точки зрения самоменеджмента. Например, задача: «Вы молодой специалист, только приступили к работе, у вас возникла проблема, которую вы, как вам кажется, не можете решить самостоятельно. Обращаться за советом к более опытным педагогам не хочется, так как боитесь потерять авторитет в их глазах и показаться несамостоятельным. Как вы поступите?». Решая данную задачу, педагоги пришли к выводу, что просить совета более опытных педагогов – это верное решение. Важно корректно задавать вопросы, изучив проблему сначала самостоятельно, с помощью методической литературы, чтобы быть подкованным теоретически.

Следующей формой являлись упражнения - «Передача жестов по цепочке», «Сверху, снизу, наравне», «Мобилизация, вес», «Работа над речевым имиджем», «Принцип Парето», «анализ АБВ», «принцип Эйзенхауэра», «Альпы».

Данные упражнения направлены на образ педагога как предмет самоменеджмента, его имиджевые характеристики невербального и вербального общения, умение совладать с собой, организовывать себя и свое время.

Так, например, в упражнении «Работа над речевым имиджем» педагогам нужно было написать текст выступления на 4-5 минут, на любую выбранную тему, обращая внимание на критерии речевого имиджа и включая изречения:

- Старая мудрость гласит: много говорить и много сказать – не одно и то же.
- Учитель не тот, кто учит, а тот, у кого учатся.
- У мудрости есть граница, глупость же безгранична.
- Смех – это солнце, оно прогоняет зиму с лица.

Критерии речевого имиджа: наличие индивидуального речевого образа, гармоничность и эстетичность образа, формирование яркого положительного «якоря» на выступление, снятие речевого стресса, управление интонацией, артикуляция, дикция, гибкость речевых ролей.

При выполнении данного упражнения было интересно наблюдать, как с помощью мимики, положения тела, рук, позы, громкости голоса, жестов педагоги себя позиционируют, можно было проследить их индивидуальность.

3-й этап – заключительный (0,5 -1 месяц): для выявления динамики уровни профессионального мастерства педагогов ДОУ нами была повторно проведены выбранные методики.

По результатам повторной диагностики по выбранным методикам, мы можем отметить, что уменьшилось количество педагогов с низким уровнем профессионального мастерства. У большинства педагогов видна положительная динамика. Сами педагоги заметили рост уровня профессионального мастерства. Активно работая над «Дневником самоорганизации педагога», педагоги открыли не только теоретические моменты, связанные с самоменеджментом, но и на практике закрепили его составляющие: самоорганизацию (научились способам рационального выполнения профессиональных действий, необходимых не только на работе, но и в повседневной жизни, научились организовывать не только свое рабочее место, но и свое время, а также организовывать работу с детьми), саморазвитие (познакомились и узнали о своих внутренних ресурсах, с помощью упражнений, самотестирований, что поспособствовало реализации педагогов не только в профессиональном плане, а в целом как личности), а также самоуправление (педагоги научились активно использовать методы, упражнения для самостоятельного управления своей речью, общением, мимикой, жестами, поведением, деятельностью и переживаниями).

Использование различных форм работы по повышению профессионального мастерства посредством самоменеджмента дало определенный результат: педагоги активно используют упражнения для эффективной организации своей работе и деятельности,

саморазвитии, а также самоуправлении, управлении своим временем, эмоциями, действиями и т.д. Данные компетенции напрямую связаны с профессионального педагога ДОУ и их формирование напрямую влияет на его рост.

1. Зайверт Л. Ваше время - в Ваших руках. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 268 с.
2. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства. –М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
3. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. – 2011. – №7. – С. 15-18.
4. Петрова Г.Н. Самоменеджмент педагога: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Владивосток: ДВФУ, 2014. – 184 с.
5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М.: Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

УДК 23.4

ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.В. Данилкина, студентка 5 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель кафедры специальной и дошкольной педагогики и психологии

Изучение данной проблемы актуально на современном этапе, т.к. умственное развитие является необходимым условием качественного обновления общества. Особое внимание нужно уделять обеспечению качества образования, но самым главным

направлением работы является непрерывное стремление к совершенствованию, поиску эффективных технологий организации образовательной деятельности, которая способствует проявлению и становлению индивидуальных возможностей и интересов ребенка.

Учитывая интересы и потребности детей, развитие логических приемов, умственных действий должны проходить на доступном материале и в игровой форме. Сейчас становится проблемой вырастить человека мыслящего, творчески думающего, умеющего решать нетрадиционные задачи, основываясь на логике мысли. К такому поколению людей возрос интерес за последнее время (Поддьяков Н.Н., 2005).

Загадки являются одним из средств умственного развития в дошкольном возрасте. Виды мышления зависят от возраста ребенка и постепенно преобразуются и усложняются от наглядно-действенного, наглядно-образного, до логического, творческого. Анализ исследований, посвященных изучению роли загадок в умственном развитии дошкольников, помог изучить способы их построения, понять взаимосвязь между развитием мышления и отгадыванием загадок. Загадки способствуют умственному развитию детей старшего дошкольного возраста, если их использовать грамотно в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения (Полинина Л., 2007).

В умственном развитии детей старшего дошкольного возраста большая роль отводится загадкам. Использование данных малых форм фольклора возможно как на организованных занятиях, так и в свободной деятельности детей, во время прогулок, экскурсий, в режимных моментах, в свободной деятельности детей. Отгадыванию и загадыванию загадок детей необходимо обучать постепенно, по принципу «от простого - к сложному». Для эффективности использования загадок необходимо составление картотеки по темам «животные», «транспорт», «профессии», «пища» и т.д. В старшем дошкольном возрасте загадки более понятны для понимания, поэтому необходимо учитывать психологические особенности и кругозор детей, постепенно расширяя активный словарь с помощью загадок.

Проблемой изучения умственного развития детей дошкольного возраста занимались А.Н. Леонтьев, А. Маклаков, М.М. Зиновкина, Л.Ф. Тихомирова, Ж. Пиаже.

Учитывая актуальность, выставлена цель исследования: изучить эффективность применения загадок в умственном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: умственное развитие в дошкольном возрасте.

Предмет исследования: загадки как средство умственного развития детей старшего дошкольного возраста.

Предварительно нами сформулирована гипотеза исследования - загадка может являться эффективным средством умственного развития детей старшего дошкольного возраста, если:

- обучение отгадыванию загадок осуществляется на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом;

- отгадывание загадок сопровождается рассуждениями и доказательствами, объяснениями образного описания.

Исследование проходило на базе МАДОУ «Детский сад №32 г. Благовещенска», в котором участвовало 24 ребенка старшей группы, возраст 5-6 лет.

В возрасте 5-6 лет у дошкольников начинает активно развиваться словесно-логический тип мышления. Умение не просто сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении. Учитывая, что 5-6 лет это переходный возраст, который имеет наглядно-образный тип мышления и начинает формироваться словесно-логический тип, нами были выбраны соответствующие цели методики (методика «Нелепицы», методика «Времена года» и методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова).

По результатам первой методики мы выяснили, что высокий уровень отмечен у 33% детей контрольной группы. Эти дети заметили и отметили все имеющиеся нелепицы, лишь некоторые не сумели до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть. Средний уровень выявлен у 50% детей. Эти дети заметили и отметили все имеющиеся нелепицы, но 3-7 из них не

успели до конца объяснить. Низкий уровень показали 17% детей. Эти дети за отведенное время не успели заметить две и три из семи имеющихся на картинке нелепиц, до объяснения дело не дошло.

По результатам обследования экспериментальной группы по методике «Нелепицы» на констатирующем этапе высокий уровень отмечен у 33% детей. Эти дети заметили и отметили все имеющиеся нелепицы. Средний уровень выявлен у 50% детей. Эти дети заметили и отметили все имеющиеся нелепицы, но 3-7 из них не успели до конца объяснить. Низкий уровень показали 17% детей. Эти дети за отведенное время не успели заметить две и три из семи имеющихся на картинке нелепиц.

Таким образом, у детей контрольной и экспериментальной групп преобладает средний уровень развития умений выявлять элементарные образные представления об окружающем мире, логических связях и отношений, существующих между некоторыми объектами мира, средний уровень умений рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

С целью выяснения уровня сформированности представлений о временах года (уровня наглядно-образного мышления) мы использовали методику «Времена года».

Высокий уровень развития наглядно-образного мышления показал один ребенок контрольной группы (8%). Он правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом пять признаков, подтверждающих его мнение. Средний уровень выявлен у 67% детей. Дети правильно определили на всех картинках времена года, но указали только 2-4 признака, подтверждающих их мнение. Низкий уровень развития наглядно-образного мышления отмечен у 25% детей контрольной группы.

Результаты обследования экспериментальной группы по методике «Времена года» на констатирующем этапе показали, что высокий уровень развития наглядно-образного мышления показал один ребенок (8%). Средний уровень выявлен у 59% детей. Низкий уровень развития наглядно-образного мышления отмечен у 33% детей экспериментальной группы.

Таким образом, у детей контрольной и экспериментальной

групп преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления и есть дети, находящиеся на низком уровне.

Результаты обследования по третьей методике тоже показали, что логическое мышление у детей находится на низком и среднем уровне.

Таким образом, мы пришли к выводу, что необходима целенаправленная работа в данном направлении.

Был разработан план мероприятий по умственному развитию детей старшего дошкольного возраста посредством загадок. Подбирая загадки, мы ориентировалась на условия гипотезы.

Повторное обследование проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе исследования. В обследовании приняли участие дети контрольной и экспериментальной группы.

Сравнивая результаты обследования детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Нелепицы» на контрольном этапе исследования мы выявили следующее. У детей экспериментальной группы отмечена положительная динамика в развитии умений выявлять элементарные образные представления об окружающем мире, логических связях и отношений, существующих между некоторыми объектами мира, умений рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. В контрольной группе показатели остались практически неизменными.

Сравнительные результаты по второй методике оказались аналогичными.

Сравнивая результаты обследования детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Пройди через лабиринт» на контрольном этапе исследования мы увидели, что высокий уровень развития логического мышления отмечен у 33% детей экспериментальной группы, что на 25% выше, чем в контрольной группе. Средний уровень развития логического мышления на контрольном этапе в обеих группах одинаковый (59%). Низкий уровень в экспериментальной группе показали 8% детей, что на 25% меньше, чем в контрольной группе.

Следовательно, можно говорить о положительном результате формирующего этапа работы. У детей экспериментальной группы отмечена положительная динамика в умственном разви-

тии. Загадки являются эффективным средством умственного развития детей старшего дошкольного возраста, если обучение отгадыванию загадок осуществляется на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом, а также отгадывание загадок сопровождается рассуждениями и доказательствами, объяснениями образного описания.

1. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддьяков. - М.: Педагогика 2005. - 200 с.

2. Полинина, Л. Азбука в загадках: Пособие для дошкольников / Л. Полинина. - М.: Дрофа, Наталис, 2007. - 130 с.

УДК 372

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКЕ ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ

А.А. Алексеева, студентка 4 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель БГПУ

Развитие двигательной функции организма называется моторикой. Одним из показателей хорошего физического и нервно - психического развития ребенка является развитие его руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой пальцевой моторики. Исследования И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, В. П. Бехтерева, и других исследователей показали исключительную роль движений двигательно-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная.

Способность выполнять мелкие движения пальцами и руками посредством скоординированных действий нервной, мышечной и костной системы, называется мелкой моторикой (Большакова, 2006).

Один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению является уровень развития мелкой моторики. Исследования Бехтерева В.М., Сухомлинского В.А. и др. показали, что ребенок, у которого этот уровень достаточно высокий, умеет логически рассуждать, у него хорошо развита память и внимание, связная речь, он может приступать к приобретению навыков письма. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте, именно к шести годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц. Дошкольники с плохо развитой ручной моторикой неловко держат ложку, карандаш, не могут самостоятельно застегивать пуговицы, шнуровать ботинки. Они часто чувствуют себя несостоятельными в элементарных действиях, доступных сверстникам. Это влияет на эмоциональное благополучие ребенка, его самооценку. С течением времени уровень развития сложно-координированных движений руки может оказаться недостаточными для освоения письма (1,3).

Существуют различные средства развития мелкой моторики в дошкольном возрасте. Эффективным средством является пластилинография.

Пластилинографией является нетрадиционная техника, принцип которой заключается в создании пластилином картинки на бумажной, картонной или иной основе, благодаря которой изображения получаются выпуклые, полуобъёмные. Лепка всегда привлекает дошкольников. А пластилинография интересна вдвойне, так как пластилином можно рисовать (2).

Мы предположили, что техника пластилинография может являться эффективным средством в развитии мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста, если будут использоваться разнообразные приемы (оттягивание, скатывание, заглаживания, отщипывания, сплющивание и т.д.) и использован разнообразный материал для образца (иллюстрации, раскраски, образцы работ).

Исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения детский сад «Радуга» с.Варваровка Амурской области. В исследовании 10 детей

составили экспериментальную группу и 10 детей контрольную группу.

Исследование проводилось в три этапа:

1. На констатирующем этапе проводилось обследование детей экспериментальной и контрольной групп. Обследование было направлено на выявление уровня развития мелкой моторики.

2. На формирующем этапе эксперимента был разработан и реализован комплекс занятий, направленный на развитие мелкой моторики с применением техники платилинография.

3. На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное обследование экспериментальной и контрольной групп с целью выявления динамики результатов исследования по итогам проведенной работы.

Для выявления уровня развития мелкой моторики нами были подобранны методики: «Дорожки» Л.А. Венгера, методика «Укладывание монет в коробку» Н.И. Озарецкого. После проведения методик результат показал, что группы имеют схожие показатели уровня развития мелкой моторики. Учитывая, что в основном дети находятся на среднем, ниже среднего и низком уровнях, то с детьми необходима дальнейшая работа по развитию мелкой моторики. Наилучшим средством является работа с нетрадиционной техникой пластилинография.

На формирующем этапе был разработан и реализован цикл занятий, направленный на развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста посредством техники пластилинографии. На занятиях был использован разнообразный материал (коллекция иллюстраций, раскрасок, образцы работ). Были проведены занятия на следующие темы: «Божья коровка», «Кленовый лист», «Витамины в баночке», «Созрели яблоки в саду», «Украсим кукле платье», «Корзина с яблоками» (коллективная работа), «Вышла курочка гулять, свежей травки пощипать».

Для проведения контрольного этапа использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Это позволило наиболее объективно судить об эффективности пластилинографии в развитии мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста. В

результате анализа результатов контрольного среза можно конкретизировать содержание дальнейшей работы педагога с дошкольниками в данном направлении, так как развитие мелкой моторики процесс достаточно длительный и сложный.

Анализ проделанной работы по методике Л.А. Венгера «Дорожки» показал хороший результат. 2 детей (20%) показали высокие результаты. На уровне выше среднего результат повысился до 30%. Средний результат показало 30% детей и уровень ниже среднего показали (20%) детей. Дети стали более уверенно и правильно держать карандаш. Старались не отрывать руку от дорожки. Улучшилась координация и точность движений.

Сравнительный анализ по тестированию Н.И. Озарецкого «Укладывание монет в коробку» показал так же хороший результат. Высокий уровень повысился до 30%. Средний результат повысился на 10%. Ниже среднего показало 20% детей. Сравнительная диаграмма наглядно показала значительную положительную динамику в развитии мелкой моторики детей.

Таким образом, эффективность проделанной работы оценивалась по результатам повторного тестирования детей по тем же параметрам. В ходе исследования выявлено, что после завершения формирующего эксперимента у детей произошли изменения. Увеличилось число детей с высоким уровнем развития мелкой моторики и уменьшилось детей с низким уровнем. Пластилинография может являться эффективным средством развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста при соблюдении определенных педагогических условий.

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: учебное пособие для вузов. 1-е изд. – М.: Академия, 2006. – 256с.

2. Давыдова, Г.Н. Пластилинография. Цветочные мотивы. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. - 253с.

3. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности: учебное пособие. – М.: Сфера, 2015. – 256 с.

УДК 372

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.А. Амельченко, студентка 3 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель БГПУ

Актуальность исследования заключается в проблеме развития творческих способностей. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее, сложнее и она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Культурные ценности, накопленные человечеством, являются результатом творческой деятельности людей. Именно творческий потенциал подрастающего поколения определяет развитие человеческого общества в будущем. Развитие творческих способностей позволяет повысить потенциал каждого ребенка и направить его действия на созидание нового, достижения высоких результатов в различных областях деятельности.

Творческие способности – это способности к творчеству как деятельности. В педагогике и психологии отмечено, что развитие творческих способностей возможно у всех детей, независимо от уровня их интеллектуального развития (3).

Эффективным средством развития творческих способностей может быть театрализованная деятельность. Театрализованная деятельность – это игра, в которой ребёнок познаёт мир и развивает речевые навыки.

Театрализованные занятия развивают эмоциональную сферу ребенка, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события (1, 4).

Теоретическую основу исследования в области возможностей театрализованной деятельности, в том числе и в развитии творческих способностей составляют труды современных отечественных педагогов Антипиной Е.А., Дороновой Т.Н., Карпинской

Н.С., Чуриловой Э.Г., Куцаковой Л.В., Мерзляковой С.И., Петровой Т.И. и др.

Учитывая актуальность проблемы, было проведено исследование.

Сформирован объект исследования - развитие творческих способностей в дошкольном возрасте. Выделен предмет исследования - театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей в старшем дошкольном возрасте. Поставлена цель исследования - изучить значение театрализованной деятельности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования раскрыли роль театрализованной деятельности в развитии творческих способностей старших дошкольников, проанализировали специфику организации театрализованной деятельности при работе по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Проведена опытно-экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста ЧДОУ Детский сад №238 ОАО «РЖД» п. Уруша. В исследовании приняли участие две старшие группы по 12 детей, возраст 5-6 лет.

Для обследования уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, нами была выбрана методика «Оценка сочинённой ребёнком сказки», авторы О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкая.

На констатирующем этапе высокий уровень развития творческих способностей показали один ребенок экспериментальной группы (8%). К оригинальному сочинению мы отнесли сказку «Клоун». Сочиненная сказка не была похожа ни на одну нам известную и имела начало и конец.

Средний уровень отмечен у 7 детей (59%) экспериментальной группы. Интересной была сказка про Помидорку. Она напоминала известную сказку про колобка, но ребенок внес свои элементы и своего сказочного героя Помидорку. Также к среднему уровню мы отнесли сказку «Девочка и медведь». Интересным вариантом сказки «Маша и медведь» стала сказка «Мишка и девочка», в которую был внесен придуманный сюжет.

Низкий уровень развития творческих способностей отмечен у 4 детей (33%) в экспериментальной группе. Эти дети в основном пересказывали уже давно известные всем сказки «Курочка ряба, «Три поросенка», «Репка» и т.д. Также мы исследовали уровень развития творческих способностей контрольной группы.

Высокий уровень развития творческих способностей показал один ребенок (8%). К оригинальному сочинению мы отнесли сказку «Добрый медведь». Она не отражает сюжеты уже знакомых всем сказок, имеет начало и конец.

Средний уровень отмечен у шести детей (50%) контрольной группы.

Низкий уровень развития творческих способностей отмечен у пяти детей (42%) контрольной группы.

Мы выяснили, что у исследованных детей преобладает средний и низкий уровень развития творческих способностей.

Следовательно, перед нами ставится цель развивать творческие способности детей старшего дошкольного возраста и наиболее эффективным средством, на наш взгляд, является театрализованная деятельность. Нами был разработан и реализован цикл мероприятий, включающий театрализованную деятельность, направленный на развитие творческих способностей детей. При разработке опирались на условия гипотезы.

По окончании формирующего этапа было проведено повторное обследование развития творческих способностей в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной группе наблюдались незначительные изменения в результатах. Высокий уровень отмечен у 25% детей, что на 17% больше, чем на начало исследования. У них мы отметили сказки «Про дождик», «Путешествие листочка». Средний уровень на конец исследования отмечен у 58% детей экспериментальной группы, что на 8% выше, чем в начале исследования. Низкий уровень на конец исследования выявлен у 17% детей, что на 25% ниже, чем на начальном этапе исследования.

В экспериментальной группе результаты улучшились значительно. Высокий уровень отмечен у 75% детей, что на 67% больше, чем на начало исследования. В ходе формирующего этапа мы советовали родителям, вместе с детьми придумывать

дома разные сказки и это также дало положительный результат. Интересными оказались сказки: «Про драконов», «Солдат и лиса», «Про принцессу», «Четыре феи», «Незаконченная сказка», «Данила и Крабазек», «Звезды без неба» и другие сказки. Средний уровень на конец исследования отмечен у 25% в экспериментальной группе, что на 24% ниже, чем в начале исследования. Дети рассказали знакомые им сказки, лишь немного поменяв сюжет, либо немного приукрасили конец сказки. Низкий уровень на конец исследования не выявлен ни у одного ребенка (0%), на констатирующем этапе таких детей было 33%. Практически все дети предложили варианты новых интересных сказок.

В экспериментальной группе высокий уровень развития творческих способностей показали 75% детей, что на 50% выше, чем в контрольной группе. Средний уровень показали 25% детей экспериментальной группы и 58% детей контрольной группы. Низкий уровень развития творческих способностей отмечен лишь у двух детей контрольной группы (17%), в экспериментальной группе таких детей не оказалось.

Таким образом, можно говорить о положительном результате проделанной работы. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности будет более эффективным, если использовать в работе разные виды театрализованной деятельности (спектакль, кукольный театр, теневой театр, игра-драматизация), менять роли детей в одной и той же театрализованной постановке.

1. Доронова Т. Развитие детей в театрализованной деятельности: Пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства в отрочество». – М.: 1997. – 27 с.

2. Доронова Т.Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности / Т.Н. Доронова // Ребенок в детском саду. – 2001. – № 2. – С. 45-48.

3. Ендовицкая Т. О развитии творческих способностей / Т. Ендовицкая. – Дошкольное воспитание, 2009. – № 12. – С. 73-75.

4. Ершова А. Вреден ли театр дошкольникам? / А. Ершова // Обруч. – 1999. – № 4. – С. 3-4.

УДК 372

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ

Е.В. Кошелева, студентка 3 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель БГПУ

Одним из видов деятельности в дошкольном возрасте является продуктивная деятельность. Ее возможности в развитии ребенка продолжают изучать и на современном этапе. Дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии человека. В данный период закладываются основы общего развития ребенка. В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие мышления. Ребенок усваивает ряд новых знаний об окружающей действительности и вместе с тем овладевает простейшими способами мышления, научается анализировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения. Он способен увидеть главное, заметить скрытые связи и закономерности.

В продуктивной деятельности детей дошкольного возраста особо выделяют конструирование. Занимаясь конструированием, дети приобретают полезные навыки и умения, получают подготовку к будущей учебной деятельности. На занятиях конструированием у детей дошкольного возраста развивается кругозор, познавательные способности, уточняются знания об окружающем мире и действительности. Конструирование учит детей моделировать, находить неожиданное применение полученным навыкам.

Процесс развития конструктивных умений рассматривался во многих психолого-педагогических исследованиях А.В. Белошистой, Л.А. Венгер, Е.М. Ерофеевой, Л.В. Куцаковой, З.В. Лиштвана, Л.А. Парамоновой, И.А. Яковлевой. Однако это недостаточно проработано в педагогической практике, мало специальных исследований с целью определения принципов и условий развития творческих конструктивных умений и навыков в этом виде конструирование и т.д.

Цель исследования: изучить условия развития конструктивных умений в старшем дошкольном возрасте посредством конструирования из бумаги.

Исследование осуществлялось с помощью «Диагностики развития конструктивных умений посредством наблюдения», О.В. Скичко; беседа «Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4-7 лет», Гоголева, В.Г.; эксперимент.

База исследования: частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №241 открытого акционерного общества «Российские железные дороги» с. Тыгда. В исследовании участвовало 16 детей в возрасте 5-6 лет.

Теоретически нами были рассмотрены основы изучения проблемы развития конструктивных умений на занятиях в старшем дошкольном возрасте посредством конструирования из бумаги. Охарактеризованы особенности развития конструктивных умений в дошкольном возрасте. Раскрыта роль занятий по конструированию из бумаги в развитии конструктивных умений старших дошкольников. А также выявлены условия проведения занятий по конструированию из бумаги с целью развития конструктивных умений старших дошкольников в ДОУ. Для подтверждения теоретического положения о том, что конструктивные умения старших дошкольников можно развить посредством конструирования из бумаги при определенных педагогических условиях, была проведена опытно-экспериментальная работа.

Цель констатирующего этапа эксперимента - выявить уровень развития конструктивных умений старших дошкольников.

После проведения методики «Диагностика развития конструктивных умений посредством наблюдения» (автор О.В. Скичко) получены результаты: 2 детей находились на высоком уровне, что составило 25 % от общей численности экспериментальной группы, то есть эти дети выполнили все семь заданий по конструированию из бумаги; 3 ребенка (37,5 %) получили по одному баллу и были отнесены к среднему уровню; 3 ребенка (37,5 %) получили по 0 баллов, у этих детей низкий уровень развития конструктивных умений.

Далее методика была проведена в контрольной группе.

Результаты получены следующие: 2 детей получили по два балла, что составило 25 % от общей численности контрольной группы, то есть эти дети выполнили все семь заданий по конструированию из бумаги и получили высокий уровень; 5 детей (62,5 %) получили по одному баллу, частично у них получались поделки, но недостаточно умело, были отнесены к среднему уровню; 1 ребенок (12,5 %) получил 0 баллов, что соответствовало по показателям низкому уровню.

Таким образом, по результатам проведения методики на констатирующем этапе исследования можно сделать вывод о том, что уровень развития конструктивных умений детей из экспериментальной и контрольной групп фактически схож и определяется как средний. Результат проведенных методик в обеих группах существенно не отличается друг от друга.

Исходя из данных, полученных в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента, мы разработали комплекс занятий, которые были направлены на развитие конструктивных умений старших дошкольников в процессе конструирования из бумаги с учетом поставленных в гипотезе условий.

Чтобы проверить эффективность проведенного нами комплекса занятий по развитию конструктивных умений старших дошкольников с использованием на занятиях дополнительного конструирования из бумаги, мы провели контрольный этап.

После обследования по методике «Диагностика развития конструктивных умений посредством наблюдения» был проведен анализ результатов.

В экспериментальной группе у большинства детей развитие конструктивных умений значительно повысилось. Дети экспериментальной группы показали высокий уровень развития конструктивных умений по сравнению с констатирующим этапом исследования. 25 % детей данной группы показали средний результат развития конструктивных умений. Низкий уровень развития конструктивных умений у детей из экспериментальной группы не выявлен, тогда как на констатирующем этапе исследования низкий уровень развития конструктивных умений был у 37,5 % детей.

Контрольная группа занималась по программе «От рождения

до школы» и на занятиях придерживались общих требований и программных задач к конструированию из бумаги.

Проанализировав результаты контрольной группы, у большинства детей конструктивные умения остались на том же уровне, как и констатирующем эксперименте.6 детей показали средний уровень развития конструктивных умений. Эти дети используют конструктивные умения частично, то есть не во всех работах либо не все необходимые умения выполняются. Высокий уровень развития конструктивных умений по сравнению с констатирующим этапом повысился незначительно, всего на 8%. Низкий уровень развития конструктивных умений снизился на 7 %.

Таким образом, по результатам повторно проведенной методики «Диагностика развития конструктивных умений посредством наблюдения» на контрольном этапе исследования установлено, что существенно вырос уровень развития конструктивных умений в экспериментальной группе.

Подводя итоги обследования уровня развития конструктивных умений, можно утверждать, что в экспериментальной группе повысился уровень конструктивных умений в связи с реализацией определенных условий. В процессе конструирования из бумаги могут быть развиты такие конструктивные умения, как:

- узнавать и выделять объект (видеть существенное, то есть умение абстрагироваться);
- собрать объект из готовых частей (синтезировать);
- расчленить, выделить составные части (анализировать);
- умение видоизменять объект по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами.

Но развиты они могут быть, если: выбраны интересные и доступные объекты для конструирования, дошкольники ознакомлены с различными техниками конструирования.

1. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 296 с.

2. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте: хрестоматия. – М.: Проспект, 1999. – 165 с.

3. Гоголева В.Г. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4-7 лет. – Спб.: Детство-пресс, 2012. – 56 с.

4. Шадрикова В.Д. Диагностика познавательных способностей: методики и тесты. – М.: Академия, 2014. – 532 с.

5. Топоркова Л.А. Педагогические условия обучения детей дошкольного возраста конструированию. – М.: Проспект, 2013. – 192 с.

6. Ширяева Н. Влияние конструирования на развитие умственных способностей детей / Н. Ширяева // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 10. – С.13-17.

УДК 372

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ВИДЫ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.Н. Кулаева, магистрантка 2 курса ПиМНО
О.А. Аргунова, старший преподаватель БГПУ

Сегодня, как никогда, в обществе наблюдается дефицит творческих людей, готовых найти оригинальные подходы к решению насущных задач, способных жить в новом обществе и быть полезными. Особую актуальность сегодня приобретает проблема развития творческих способностей личности.

Актуальность исследования определяется недостаточностью эффективных способов и средств развития творческих способностей старших дошкольников, используемых педагогами ДОУ. Одной из наиболее значимых проблем образовательного процесса является развитие творческих способностей старших дошкольников, так как, именно в этом возрасте, ребенок начинает мыслить творчески, проявлять новизну и оригинальность в различных видах деятельности.

Целью исследования является, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения нетрадиционных видов продуктивной деятельности как средства развития творческих способностей старших дошкольников.

В.Н. Дружинин считает, что творческие способности – это совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления творческой деятельности, позволяющих в процессе ее выполнять преобразование предметов, явлений, наглядных, чувственных и мысленных образов, открывать новое для себя, искать и принимать оригинальные, нестандартные решения (2).

Экспериментальная работа проводилась нами в детском саду МДОАУ №28 города Благовещенска, и включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В качестве экспериментальной группы нами была выбрана 1-я старшая группа в количестве 22 человек. Состав класса: 12 девочек и 9 мальчиков. В качестве контрольной группы была выбрана 2-ая старшая группа. В группе 20 человек: 9 мальчиков и 11 девочек.

Для выявления уровня развития творческих способностей старших дошкольников были выявлены критерии, степень выполнения которых можно проверить посредством выбранных нами методик. Критерии следующие (Дж. Гилфорд): 1) беглость, 2) гибкость, 3) оригинальность, 4) законченность, 5) абстрактность названия (1).

Диагностика осуществлялась с помощью использования методики «Тест невербальной креативности» (Э.Торренс), а также посредством анализа продуктов дошкольников (4). Методика состояла из трех субтестов: 1) Субтест «Незавершенные фигуры», 2) Субтест «Повторяющиеся фигуры», 3) Субтест «Дорисуй фигуру».

После проведения диагностики по выявлению уровня творческих способностей в экспериментальной и контрольной группах, были получены следующие результаты: из 22 исследуемых экспериментальной группы только 3 (13,64%) показали высокий уровень развития творческих способностей. На среднем уровне

развития творческих способностей находятся 5 (22,43%) дошкольников. И 14 дошкольников (63,64%) продемонстрировали низкий уровень развития творческих способностей.

Из 20 исследуемых дошкольников контрольной группы 4 (20%) показали высокий уровень развития творческих способностей. На среднем уровне развития творческих способностей находятся 5 (25%) дошкольников. И 11 дошкольников (55%) показали низкий уровень развития творческих способностей.

Из полученных результатов, можно сделать вывод, что дошкольники показали преимущественно низкий уровень развития творческих способностей, что обусловливает необходимость проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

На формирующем этапе исследования, с дошкольниками экспериментальной группы были организованны следующие нетрадиционные виды продуктивной деятельности: 1. Рисование руками (пальцами, ладонями). 2. Рисование восковыми свечами. 3. Монотипия. 4. Квилинг. 5. Ниткография

Нами был организован цикл занятий на каждый нетрадиционный вид продуктивной деятельности дошкольников. Темы цикла занятий, посвященный организации такого нетрадиционного вида продуктивной деятельности, как рисование руками: 1) «Летний букет»; 2) «Чудесный лес»; 3) «Летний пейзаж»; 2) «Мой лучший день лета». Все наши занятия были направлены на развитие творческих способностей, каждому полученному образу необходимо было дать интересное и необычное название. А также ребята придумывали свой короткий рассказ, в котором они рассказывали историю о летних растениях, откуда они появились, как они выросли, как друг другу помогали. Детям очень понравился данный вид задания, были придуманы очень интересные истории.

Цикл занятий, посвященный организации такого нетрадиционного вида деятельности, как монотипия. Для того чтобы дошкольники познакомились наглядно с техникой «монотипия», В детском саду № 28 г. Благовещенска была организована выставка, посвященная осеннему пейзажу, на которой были представлены самые лучшие работы детей старшей группы. В про-

цессе посещения данной выставки, мы познакомили детей с отличительными чертами осеннего времени года (деревья, животные, погода, цвет листьев и т. д.) Затем нами были проведены занятия на такие темы, как: 1) «Рисование деревьев»; 2) «Осенний пейзаж»; 3) «Рисуем музыку»; 4) «Рисование по настроению». Организация такого нетрадиционного вида продуктивной деятельности, как рисование восковыми свечами, представлен следующими темами: 1) «Ёлочка зимой»; 2) «Зимний узор на стекле»; 3) «Зимний пейзаж»; 4) Рисуем на фоне музыки Антонио Вивальди Времена года «Зима». В ходе проведения занятий рисования восковыми свечами, детям также предлагалось всем своим рисункам дать название, а затем придумать не просто рассказ, а подробное описание внешнего вида полученного изображения. На первом занятии такое задание показалось сложным, но затем ребята с ним хорошо справлялись и с удовольствием описывали то, что у них получалось.

После проведения повторной диагностики уровня творческих способностей в экспериментальной и контрольной группе были получены следующие результаты: на контрольном этапе, из 22 исследуемых дошкольников экспериментальной группы 6 (27,27%) показали высокий уровень развития творческих способностей, что на 3 дошкольника больше, чем на констатирующем этапе. На среднем уровне развития творческих способностей находятся уже 9 (40,91%) дошкольников, что 4 дошкольника больше, чем на констатирующем этапе. И 7 дошкольников (31,82%) показали низкий уровень развития творческих способностей, что на 7 дошкольников меньше, чем на констатирующем этапе.

Из 20 исследуемых дошкольников контрольной группы 5 (25%) показали высокий уровень творческих способностей, что на одного дошкольника больше, чем на констатирующем этапе. На среднем уровне творческих способностей находятся 7 (35%) дошкольников, что на 2 дошкольника больше, чем на констатирующем этапе. И 8 дошкольников (40%) показали низкий уровень творческих способностей, что на 3 дошкольника меньше, чем на констатирующем этапе.

Таким образом, применение нетрадиционных видов продуктивной деятельности позволило создать у детей положительное отношение к заданиям творческого, проблемно-поискового характера. Они постепенно начали проявлять более высокую степень самостоятельности. Более ярко стала проявляться способность к фантазированию и воображению при выполнении работ творческого характера. Нами выявлено, что развитие творческих способностей старших дошкольников будет более эффективно, если педагогом применяются нетрадиционные виды продуктивной деятельности.

1. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций. – М.: Владос, 2003. – 448 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2005. – 368 с.
3. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования. – М.: Наука, 2003. – 256 с.
4. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб.: Питер, 2006. – 171 с.

УДК 37.02

КЛУБ «ШКОЛА МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ» - ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Г.В. Федорова, старший воспитатель
Н.А. Латышева, педагог-психолог
Детского сада №243 ОАО «РЖД»

В настоящее время в Российском обществе наблюдается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это можно объяснить объективными процессами, развивающимися в обществе гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности се-

мьи в развитии, воспитании и социализации детей. Взаимодействие всех участников образовательного процесса актуализировано на современном этапе работы ДОО. Наиболее важным направлением является сотрудничество с семьей воспитанников. Семья всегда была и остается жизненно необходимой средой для сохранения и передачи ребенку социальных и культурных ценностей.

Используя в своей работе с родителями, разные формы, методы и средства взаимодействия с семьей, перед нами встала задача как родителей из «зрителей» и «наблюдателей» превратить в активных участников и помощников образовательного процесса, как создать атмосферу взаимоуважения, взаимопомощи и взаимопонимания. Клуб «Школа молодых родителей» в нашем детском саду стал одной из инновационных форм работы с семьей, который способствует установлению партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса.

В работе клуба применяем такие приемы взаимодействия как: семинар-практикум, круглый стол, деловая игра, спортивные мероприятия, интеллектуальная игра, консультация, тренинг, совместные культурно-досуговые мероприятия. Общение в непринужденной, ни к чему не обязывающей обстановке, способствует сближению педагогов, родителей и воспитанников. Атмосфера игры, легкая музыка - все это раскрепощает, расслабляет, дает возможность выразить личное мнение, поделиться успехами своего ребенка либо трудностями семейного воспитания. Совместная деятельность в рамках родительского клуба в ДОО сближает, учит доверию, взаимопониманию, делает членов семьи настоящими партнерами.

Таким образом, работа с родителями в рамках клуба, является важнейшим условием развития образовательного учреждения, так как оказывает значительное влияние не только на разностороннее развитие детей, но и, в конечном итоге, на повышение статуса дошкольного образования.

УДК 372

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНО-РАЗВИВАЮЩИХ ИГР

С.Ю. Лукашова, студентка 4 курса ПиМНО
М.Ю. Попова, кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

Данное исследование обусловлено необходимостью поиска эффективных методов и средств развития словаря детей младшего дошкольного возраста. Богатый словарный запас является необходимым условием для полноценного развития дошкольников.

Проблема исследования, состоит в поиске эффективных средств педагогического содействия развитию словаря детей младшего дошкольного возраста, в частности, изучению развивающего потенциала работы по ознакомлению с окружающим миром с помощью интерактивно-развивающих игр.

Целью нашего исследования являлось изучение развития словаря младших дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром с помощью интерактивно-развивающих игр.

Мы считаем что, развитие словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром будет эффективным, если использовать интерактивно-развивающие игры, соответствующего содержания.

Развитие словаря - это длительный процесс количественного накопления слов, освоение их значений, умение использовать их в конкретных условиях общения. (Тихеева,1981).

Младший дошкольный возраст является сенситивным периодом для интенсивного развития всех сторон речи и, прежде всего, словаря. Этот возраст является периодом начального освоения грамматики. Основными особенностями развития словаря в этом возрасте являются быстрый количественный рост словаря и его качественное развитие и классификация предметов по группам и называние их обобщающим словом (Логинова, 1984).

Формирование словарного запаса детей младшего дошкольного возраста рассматривается в тесной связи с их целенаправленным ознакомлением с окружающим миром (Павлова, 1987). Такие исследователи как, О.Б. Воронкова, Т.В. Калинина, М.М. Кольцова, предпринимают попытки упорядочить содержание формируемых у детей младшего дошкольного возраста представлений об окружающем, определить эффективные средства, методы и приемы решения задач обогащения, уточнения и активизации словаря, среди которых, однако, не уделяют должного внимания применению информационно - коммуникационных технологий(ИКТ) (Проничева,2013). В исследованиях теоретически обозначена взаимосвязь применения ИКТ - технологий в процессе ознакомления с окружающим миром и процессом формирования словаря детей младшего дошкольного возраста. Однако в методических источниках эта связь раскрывается фрагментарно, и требует проведения дополнительных исследований (Воронкова, 2012).

Эмпирическое исследование было проведено на базе МАДОУ №28 г. Благовещенска. В эксперименте принимали участие 30 дошкольников в возрасте 3 - 4 года, они состояли из двух групп по 15 человек в контрольной и экспериментальной группе.

Констатирующий и контрольный этап диагностики развития словаря детей младшего дошкольного возраста проводился по методики О.С. Ушаковой «Выявление уровня владения речевыми умениями и навыками».

На констатирующем этапе была проведена диагностика и выявлен уровень развития словаря у младших дошкольников. В экспериментальной группе (ЭГ) по первому заданию 13% дошкольников показали высокий уровень развития словаря, 60% средний уровень, 27% дошкольников ЭГ имеют уровень развития словаря ниже среднего. По второму заданию 7% дошкольников ЭГ высокий уровень развития словаря, у 33% средний уровень, 60% дошкольников ЭГ имеют уровень развития словаря ниже среднего. В контрольной группе(КГ) по первому заданию у 7% дошкольников высокий уровень развития словаря, у 73% средний уровень, 20 % дошкольников КГ имеют уровень развития словаря ниже среднего. По второму заданию у 13% дошкольников КГ высокий

уровень развития словаря, у 60% средний уровень, 27 % дошкольников КГ имеют уровень развития словаря ниже среднего.

Из сравнительной характеристики видно, что по первому заданию, уровень развития словаря в КГ и ЭГ практически одинаков, а по второму заданию, уровень развития словаря в КГ выше, чем в ЭГ.

Результаты диагностики показали, что у детей младшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной группы выявлено преобладание среднего и ниже среднего уровня развития словаря. Ответы детей не полные, без описания. Объясняемая информация была хаотична, языковые средства применялись неправильно. Дети были не в состоянии словесно обрисовать объект без помощи других.

В итоге проведения диагностической методики было заключено, что для полноценного развития словаря детей младшего дошкольного возраста нужно вводить занятия для активизации пассивного словаря и его обогащению, уточнению. Осуществлять словарную работу, расширять и уточнять знания об окружающем мире.

На формирующем этапе для развития словаря в процессе ознакомления с окружающим миром, нами была разработана и апробирована система внедрения интерактивно - развивающих игр в образовательный процесс ДОО. В разработанном нами перспективном плане, были определены: сроки, предположительно отводимые на реализацию каждой игровой ситуации, указана лексическая тема по программе, тема занятия, цели, направленные на обогащение словарного запаса и формирования знаний об окружающем мире и краткое описание интерактивно-развивающей игры

Идея внедрения интерактивно-развивающих игр в образовательный процесс ДОО основана на том, что в настоящее время информационных технологий, дети все чаще используют электронные устройства в повседневной жизни для игр и активных занятий. Предложенные нами игры максимально просты и доступны для детей 3-4 лет. Их можно использовать в работе с применением компьютера на основе тригиров.

Процесс выполнения игровых упражнений с применением ИКТ-технологий, проходит через проблемные ситуации, решение которых производится доступными ребенку средствами и возможностями программы PowerPoint (Нордгеймер,2015). Данные игры мы использовали на фронтальных занятиях по определенным лексическим темам недели.

В конце исследования мы оценили эффективность проведенной работы по развитию словаря детей младшего дошкольного возраста. Словарь всех испытуемых экспериментальной группы (ЭГ) после проведения формирующего этапа значительно расширился.

Сравнительный анализ результатов начального и итогового обследования развития словаря детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группе свидетельствует о наличии значительно более выраженной позитивной динамики в экспериментальной группе. В экспериментальной группе по первому заданию 33 % дошкольников имеют высокий уровень развития словаря, 67% средний уровень, ни у одного дошкольника в ЭГ не обнаружен уровень развития словаря ниже среднего. Тем самым мы видим значительные изменения в уровне развития словаря в ЭГ. По второму заданию видно, что высокий уровень развития словаря у детей ЭГ обнаружен у 33%, 47% имеют средний уровень, 20% дошкольников ЭГ имеют уровень развития словаря ниже среднего. Это говорит о том, что активный, так и пассивный Словарный запас детей ЭГ значительно расширился. Полученные результаты, говорят об эффективности применения интерактивно-развивающей игры для развития словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром.

Проведенная работа показала, что, применяя комплексный и системный подходы в развитии словаря младших дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром, используя современные средства, можно добиться высоких и положительных результатов. Это позволяет нам считать, что цель исследования выполнена.

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 320 с.

2. Нордгеймер Ю.Р. Мультимедийные средства и компьютерные игры в предшкольной подготовке / Ю.Р. Нордгеймер, Г.Ф. Гончарюк // Управление ДОУ. – 2015. – № 6. – С. 63-66.

3. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром: кн. для работников дошк. учреждении. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

4. Проничева Н.А. Применение современных компьютерных технологий в логопедической работе с детьми дошкольного возраста / Н. А. Проничева // Логопед в детском саду. – 2013. – № 5. – 48 с.

5. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.

6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей дет. сада. 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

УДК 372

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Е.И. Пакулова, студент 4 курса ПиМНО
М.Ю. Попова, кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

В младшем дошкольном возрасте ребенок только начинает понимать окружающий мир и очень важно своевременно заложить основу для получения знаний в дальнейшем. В период дошкольного детства у ребенка возникают первые представления об окружающем мире, формируется умение устанавливать простейшие взаимосвязи и закономерности о явлениях окружающей жизни, а

также самостоятельно применять полученные знания в доступной практической деятельности.

Большое значение в познании мира имеют дидактические игры. Дидактическая игра – игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей (Сорокина, 1982).

Целью нашего исследования стало: рассмотреть и выявить эффективность использования дидактических игр в ознакомлении детей младшего дошкольного возраста с окружающим миром.

В исследовании участвовало 30 детей (две группы по 15 человек) младшего дошкольного возраста, базой исследования стал МАДОУ ДС №28. На констатирующем этапе мы провели с детьми беседу по картинкам, по заранее определенным темам, на выявление уровня знаний об окружающем мире. Количественный анализ полученных результатов показал, что дети допускают разные ошибки.

На основании полученных результатов, можно сделать вывод, что в контрольной группе у 8 (53,3%) детей средний уровень знаний об окружающем мире, у 6 (40%) детей высокий и есть 1 (6,7%) ребенок с низким уровнем знаний. Тогда как в экспериментальной группе 7 (46,7%) детей находится на среднем уровне, 6 (40%) детей на высоком и 2 (13,3%) ребенка на низком уровне.

Формирующий этап эксперимента проводилось с сентября по февраль. Мы подобрали дидактические игры, разделив их на блоки по неделям. Игры проводились два раза в неделю во вторую половину дня. Для того чтобы доказать, что следует ожидать, уровень знаний об окружающем мире у детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе будет выше чем в контрольной, при использовании в работе системы дидактических игр, поэтому мы подобрали и систематизировали дидактические игры по темам, делая упор на темы, связанные с окружающим миром. То есть дети экспериментальной группы помимо НОД дополнительно знакомились с окружающим миром в процессе дидактических игр во вторую половину дня, которые главным образом были направлены на окружающий мир и могли быть не использованы воспитателем в ходе НОД. Нашей главной

задачей было учесть результат диагностики и организовать работу так, подобрать и систематизировать игры, чтобы как можно эффективней познакомить детей с окружающим миром.

Анализ данных повторного проведения диагностики в экспериментальной группе, в которой был проведен формирующий эксперимент, показал, что теперь высокий уровень знаний выше на 6,7% чем в контрольной группе. В тоже время средний уровень знаний младших дошкольников об окружающем мире в контрольной выше чем в экспериментальной группе на 6,7%. Низкий уровень знаний отсутствует в обеих группах.

Таким образом, формирование системы знаний об окружающем мире начинается у ребенка с самого рождения и происходит в процессе жизнедеятельности: во время игры, в труде, во время режимных моментов. Важно заложить правильную основу для формирований знаний и в дальнейшем способствовать всестороннему развитию ребенка. Дидактические игры, являясь эффективным средством обучения, могут стать составной частью занятия, а также основной формой организации учебного процесса. Разнообразие их целей и задач, широкий выбор игр, позволяет включить ребенка в процесс познания и обогатить знаниями об окружающем мире.

1. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основаниями методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.

2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика. – М.: «Академия», 2000. – 416 с.

3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. 7-е изд,. испр. и доп. – М.: «Академия», 2013 – 272 с.

4. Вераксы Н.Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М.: Мозаика Синтез, 2014 – 368 с.

5. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

УДК 372

ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Слепцова, студент 2 курса ПиМНО
О.А. Аргунова, старший преподаватель БГПУ

Основы всестороннее развитой личности закладываются ещё в дошкольном возрасте, при условии, что педагогом используются соответствующие виды деятельности. Среди таких видов деятельности, способствующих всестороннему развитию личности, является продуктивная деятельность. В условиях дошкольного образования продуктивной называют такую деятельность ребёнка под руководством воспитателя, результатом которой является появление какого-либо продукта.

Педагоги не уделяют должного внимания формированию умений и навыков продуктивной деятельности дошкольников, которые способствуют всестороннему развитию растущей личности. Как следствие – ребенок не осознает, какой продукт он планирует получить по окончании работы; не способен описать будущий продукт; передать его главный замысел; не планирует этапы своей работы. У дошкольников, зачастую, наблюдается неустойчивость замысла – они переходят с одного вида деятельности на другой, не осознавая какой продукт они хотят получить; не соблюдают технику выполнения продукта деятельности (нарушают правила перспективы, светотени, композиционного построения и пр.; в процессе конструирования не соблюдают пропорции, продукт не несет никакого смысла и пр.)

Становится очевидным, что проблема формирования прочных и осознанных умений и навыков продуктивной деятельности дошкольников по-прежнему актуальна.

Нами было проведено исследование, доказывающее эффективность ЛЕГО-конструирования как средства формирования

умений и навыков продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить роль ЛЕГО-конструирования как средства формирования умений и навыков продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Методологической базой исследования являются труды А.С. Бачурихиной, исследующей влияние лего-конструирования на развитие дошкольников в образовательном процессе; исследования С.И. Волковой, посвященные формированию умений и навыков продуктивной деятельности посредством конструирования; методические труды Л.Г. Комаровой, рассматривающей технологию использования лего-конструирования с целью формирования умений и навыков продуктивной деятельности дошкольников и др.

В ходе исследования мы опирались на определение продуктивной деятельности, предложенное Г.Г. Григорьевой. Продуктивная деятельность – это тот или иной способ деятельности ребенка, цель которого получить продукт, имеющий конкретный набор качеств.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад №28 города Благовещенска» и включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный

В качестве экспериментальной группы нами была выбрана 1-я старшая группа в количестве 24 человек, из них: 12 девочек и 11 мальчиков. В качестве контрольной группы была выбрана 2-ая старшая группа, в которой 22 человека: 11 мальчиков и 11 девочек.

Обе группы занимаются по образовательной программе разработанной на основе примерной программы «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Веркасы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика начального уровня сформированности умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников. Диагностика основывалась на анализе продуктов их

деятельности (рисунков и поделок), а также на методе наблюдения в процессе продуктивной деятельности.

Уровень развития умений продуктивной деятельности оценивался нами по следующим критериям (Г.Г. Григорьева):

- умение четко осознавать какой конечный продукт планируется получить по окончании процесса;

- умение четко планировать этапы выполнения;

– устойчивость замысла, который планируется получить по окончании продуктивной деятельности;

- степень поспешности исполнения в процессе продуктивной деятельности.

Диагностика уровня сформированности умений и навыков продуктивной деятельности заключалась в следующем: с дошкольниками были проведены занятия, в процессе которых им было предложено нарисовать рисунки на тему «Новый год» и «Природа зимой», а также задание сделать аппликацию на тему любимой сказки. Содержание сюжетов данных тем дошкольники знают хорошо по своему личному опыту, поэтому создание этих продуктов не составило для них труда. В процессе продуктивной деятельности с дошкольниками обсуждался ход выполнения их работы. В обсуждении дошкольникам задавались следующие вопросы: Что именно ты хочешь нарисовать/сконструировать? Что ты будешь рисовать/конструировать в первую очередь? Что в последнюю очередь? Почему? В процессе самой работы задавались аналогичные вопросы, с целью узнать, сохраняет ли дошкольник первоначальный замысел своего продукта.

После проведения диагностики уровня сформированности умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников были получены следующие результаты, которые мы представили в виде диаграммы на рисунке 1.

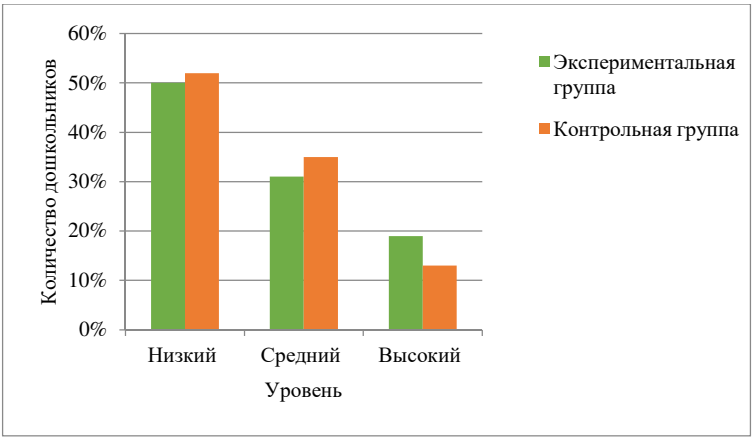

Рисунок 1 – Уровень сформированности умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе

Полученные данные, свидетельствовали о преобладании низкого уровня сформированности умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников, что обусловливало необходимость проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

На формирующем этапе экспериментальной работы целенаправленно применялось ЛЕГО-конструирование в ДОУ с целью формирования умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников. Нами был разработан цикл занятий по ЛЕГО-конструированию, на которых педагог постепенно формировал умений и навыки продуктивной деятельности старших дошкольников.

Цикл состоял из 18 занятий, которые проводились в период с октября по ноябрь. Занятия проводились в первой половине дня два раза в неделю. К каждому занятию использовался мотивирующий материал. При организации занятий, мы придерживались принципа от простого к сложному. Так, в процессе проведения первых трех занятий, старшие дошкольники конструировали по

образцу, опираясь на схему и чертежи, так как многие не знали этапов конструирования; не умели планировать свою деятельность; самостоятельно создавать замысел будущего продукта. Следовательно, им требовалась помощь педагога, который демонстрировал бы им примеры готового продукта, объяснял этапы работы и т.д. В процессе оставшихся семи занятий, старшие дошкольники конструировали по замыслу, то есть процесс конструирования не сопровождался демонстрацией готового продукта, на основе которого дошкольники конструировали свой.

В процессе занятий было замечено, что благодаря мотивирующему материалу, в совокупности с педагогическими приемами в начале занятий, у дошкольников появлялся интерес к предстоящей деятельности; их продуктивная деятельность была окрашена различными мотивами (помочь Почтальону-шоферу добрать до адреса вовремя, вернуть улыбки жителям лего-страны и т.д.); им было интересно конструировать различные поделки, так как это приводило к какому-либо сюжетному финалу занятия. Было замечено, что с каждым последующим занятием дошкольники более четко видели перед собой конечный продукт, который они хотели получить по окончании работы; намечали план и реализовали его; их работа перестала носить стихийный характер. Конечные продукты их деятельности действительно начинали соответствовать тому, что они планировали осуществить.

В соответствии с логикой исследования следующим этапом, экспериментальной работы стал контрольный этап, который проводился таким же образом, что и на констатирующем этапе.

Чтобы наглядно продемонстрировать динамику формирования умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников в контрольной группе между констатирующим и контрольным этапами, полученные результаты были представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

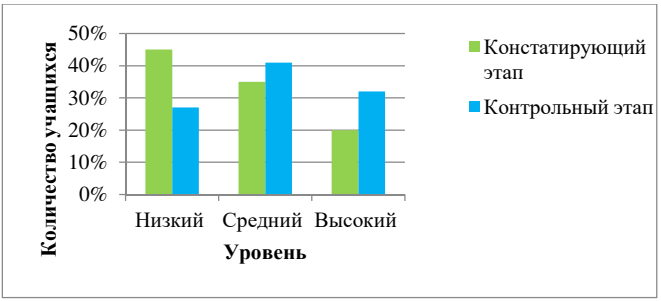

Рисунок 5 – Динамика формирования умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников контрольной группы

Чтобы наглядно продемонстрировать динамику формирования умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников в эксперементальной группе между констатирующим и контрольным этапами, полученные результаты были представлены в виде диаграммы на рисунке 6.

После проведения диагностики на констатирующем и контрольном этапах, нами были получены результаты, на основе которых можно сделать следующие выводы: у старших дошкольников экспериментальной группы, в отличие от контрольной, уровень сформированности умений и навыков продуктивной деятельности стал значительно выше. Очевидно, динамика в экспериментальной группе более выражена, чем в контрольной, что дает нам основание заключить – представленная гипотеза верна.

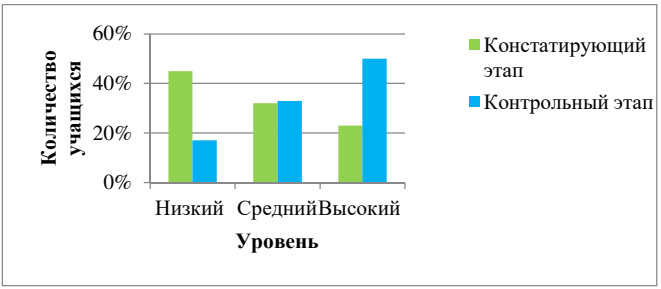

Рисунок 6 – Динамика формирования умений и навыков продуктивной деятельности старших дошкольников экспериментальной группы

Реализуя условия гипотезы, мы заметили, что проведение занятий с применением ЛЕГО-конструирования способствуют формированию умений и навыков продуктивной деятельности. Так, благодаря мотивирующему материалу, в совокупности с педагогическими приемами в начале занятий, у дошкольников появлялся интерес к предстоящей деятельности; их продуктивная деятельность была окрашена различными мотивами (помочь Почтальону-шоферу добрать до адреса вовремя, вернуть улыбки жителям лего-страны и т.д.); им было интересно конструировать различные поделки, так как это приводило к какому-либо сюжетному финалу занятия. Было замечено, что с каждым последующим занятием дошкольники более четко видели перед собой конечный продукт, который они хотели получить по окончании работы; намечали план и реализовали его; становились сосредоточеннее; их работа перестала носить стихийный характер. Конечные продукты их деятельности действительно начинали соответствовать тому, что они планировали осуществить.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы выявлено, что формирование умений и навыков продуктивной деятельности будет более эффективным, если педагогом применяется ЛЕГО-конструирование.

1. Дыбина О.В. Творим, изменяем, преобразуем. – М.: Творческий центр «Сфера», 2002. – 211 с.

2. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС. – Спб.: ИПЦ Маска, 2013. – 74 с.

3. Комарова Л.Г. Строим из Лего – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 130 с.

4. Фешина Е.В. ЛЕГО-конструирование в детском саду. – М.: Творческий центр «Сфера», 2012. – 98 с.

УДК 372

ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Телешева, студентка 3 курса ПиМНО
Т.В. Пакулова, кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

Последние время наблюдается тенденция ухудшения основных показателей состояния здоровья населения, начиная с дошкольного возраста. Проблема отставания физического развития, как показывают исследования, кроется в низкой двигательной активности. Современные родители стремятся устроить детей в тот детский сад, где лучше всего учат и готовят к школе, а это означает, что дети должны сидеть за столами и много «заниматься». Кроме того, детей пытаются загрузить дополнительными услугами: иностранными языками, обучением чтению и письму, рисованием; физическая культура в этом перечне дополнительных услуг встречается редко.

Цель нашего исследования: изучить физкультурные занятия как средство двигательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Анализ литературы позволил определить влияние двигательной активности на физическое и психическое развитие детского организма. Рассмотрены, так же, теоретические основы организации физкультурных занятий, как средство повышения двигательной активности детей старшего дошкольного возраста. Изучены: типы, виды физкультурных занятий; методика их организации и руководства, как основной формы организованной двигательной активности детей дошкольного возраста. Рассмотрены и другие формы работы по физическому воспитанию направленные на повышение двигательной активности дошкольников (подвижные игры, спортивные упражнения, индивидуальная работа, домашние задания, спортивные праздники, развлечения и др.).

Для реализации второй задачи была проведена опытно-экспериментального работа, направленная на повышение двигательной активности детей старшего дошкольного возраста на физкультурных занятиях. Данная работа проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения МДОАУ «Детский сад № 8 г. Свободного» в три этапа. В исследовании были задействованы дети старшего дошкольного возраста, не имеющие медицинских ограничений к занятиям физической культурой, в количестве 10 человек

На констатирующем этапе исследования была проведена комплексная оценка физического состояния детей и их двигательной активности. Показатели здоровья и физического развития по данным медицинских карт детей показали, что у шести воспитанников из десяти – II группа здоровья и у четырех – I группа. Группа допуска к занятиям по физической культуре – основная у всех детей. Один ребёнок имеет незначительный дефицит массы тела и один ребёнок – незначительный избыток массы тела.

Оценка двигательной активности старших дошкольников на физкультурном занятии проводилась по методики хронометража путем вычисления общей и моторной плотности занятия по критериям, предложенным Д.В. Хухлаевой. Общая плотность занятий, проводимых инструктором в данной группе, составила 75%. Моторная плотность посещённых занятий по ознакомлению с новыми видами движения составила в данной группе в среднем 50%, по закреплению навыков изученных видов движений составила в среднем - 65%.

Параллельно с хронометражем, для более объективной оценки двигательной активности детей на физкультурных занятия, был использован метод пульсометрии. Для измерения частоты сердечных сокращений (ЧСС) были выбраны два ребёнка, мальчик и девочка, с относительно одинаковыми показателями здоровья и физического развития.

Результаты диагностики уровня двигательной активности детей показали, что используемые на физкультурном занятии способы организации (групповой и индивидуальный) для детей стар-

шей группы в недостаточной степени позволяют совершенствовать двигательную активность и самостоятельную деятельность детей.

Для повышения двигательной активности старших дошкольников на занятиях физической культуры решено смоделировать и провести серию физкультурных занятий с применением эффективных методов, приёмов и способов организации.

В учебно-воспитательный процесс были включены физкультурные занятия, следующих видов: нетрадиционные (хатха-йога, танцевально-ритмические), физкультурно-познавательные, музыкально-ритмической гимнастики, сюжетно-игровые (с элементами фольклора), контрольно-диагностические. Занятия организовывались как в спортивном зале, так и на свежем воздухе, с использованием стандартного и нетрадиционного (нестандартного) спортивного оборудования. Обязательным было включение бега во всех видах занятиях, до 50% времени. Быстрый бег широко использовался в играх, эстафетах в целях воспитания качеств быстроты и скоростно-силовых.

После проведенного формирующего этапа эксперимента, был проведен контрольный. Цель контрольного этапа эксперимента заключалась в определении эффективности формирующей работы исследования. Вся диагностическая работа на данном этапе проводилась по методики хронометража путем вычисления общей и моторной плотности занятия по критериям, предложенным Д.В. Хухлаевой.

Результаты показали следующее, что общая плотность занятия составила 95% - достаточно высокий показатель и моторную плотность при разучивании движений - 65% и при повторении и совершенствовании движений - 95%.

Сравнительный анализ показателей общей и моторной плотности занятий на констатирующем и контрольном этапах показал эффективность использованных нами методов и приёмов, а также способов организации физкультурных занятий (фронтального и поточного). Общая плотность занятий возросла значительно (с 75% до 95%). Моторная плотность занятия по совершенствованию движений составила 65% на конец эксперимента, по сравне-

нию с началом (50%). Большие показатели при повторении и совершенствовании движений до 95% с 65% на констатирующем этапе.

По итогам проведённой исследовательской работы можно утверждать, что успешное решение учебно-воспитательных задач по повышению двигательной активности дошкольников эффективно решается на физкультурных занятиях и во многом зависит от выбора методов и приемов, а также от рационального способа организации детей на занятиях (фронтальный и поточный). Апробированная методика организации физкультурных занятий повлияла на повышение уровня двигательной активности детей старшего дошкольного возраста. В процессе реализации данной методики было выявлено, что правильно рационально построенная двигательная активность на физкультурных занятиях, основанная на разнообразных физических упражнениях традиционного и нетрадиционного характера, подвижных сюжетных играх, с использованием музыкального сопровождения, позволяет решать вопросы повышения двигательной подготовленности и интереса к физической культуре детей старшего дошкольного возраста.

УДК 372

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ ГРАТТАЖ

Е.А. Толстова, студентка 3 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель БГПУ

Актуальность исследования определяется интересом к изучению особенностей нетрадиционных техник рисования как одного из путей подготовки дошкольников к обучению в школе. Связь психических процессов с работой пальцев и рук доказана. На кончиках пальцев находится множество рецепторов, связанных с работой головного мозга. Необходимо развивать мелкую моторику

рук с целью всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Мелкая моторика в жизни и деятельности детей дошкольного возраста, выполняет много разных функций. Моторика активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями.

Такие исследователи, как Н.М. Аксарина, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М.М. Кольцов, Э.Р. Пилюгина, доказали влияние моторного развития на умственное развитие ребенка. Первый этап мышления называют наглядно-действенным. Этот вид мышления преобладает в раннем детстве. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Рука дает очень много информации: о весе, мягкости и твердости, гладкости и шероховатости, теплоте и прохладе и о много другом. Чем больше запас действий в своем опыте накопит ребенок, тем скорее он перейдет к наглядно-образному мышлению, когда будет оперировать уже не самими предметами, а их образами. Третий этап - словесно-логическое мышление. Здесь даже практические задачи будут решаться не руками, а в уме.

Проблемой развития мелкой моторики рук занимались Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская, М.М. Кольцова, Е.Н. Исенина, Л.В. Антакова-Фомина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Фомичева.

В настоящее время много внимания стали уделять нетрадиционным техникам рисования, и, в частности, технике граттаж. Использование данной техники позволяет развивать специальные умения и навыки, подготавливать руку ребенка к письму через развитие мелкой моторики пальцев руки. А значит необходимо более подробно изучить методику организации занятий и использование техники граттаж в работе по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста.

Проблемой развития мелкой моторики рук посредством техники граттаж занимались Н.Г. Анцифирова, О.А. Быкова, Ю.В. Кайзер, С.В. Соковых.

Цель проведенного исследования - изучить педагогические условия развития мелкой моторики детей старшего дошкольного

возраста посредством техники рисования граттаж.

База исследования: МДОАУ д/с «Сказка» п. Магдагачи в исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Предварительно нами были изучены теоретические основы развития мелкой моторики детей в старшем дошкольном возрасте посредством техники рисования граттаж. Изучена сущность понятия «мелкая моторика», ее значение в развитии ребенка дошкольного возраста. Мелкая моторика представляет собой совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В дошкольном возрасте развитие мелкой моторики происходит поэтапно, имея свои особенности в каждом возрасте. Мелкая моторика играет очень важную роль в формировании важнейших психических функций.

Также рассмотрены возможности применения техники граттаж в развитии мелкой моторики. Использование техники граттаж позволяет развивать специальные умения и навыки, подготавливать руку ребенка к письму. Использование на практике техники граттаж будет способствовать развитию у ребенка мелких движений рук. Пальцы и кисти приобретут хорошую подвижность, гибкость, исчезнет скованность движений. Применение техники граттаж в развитии мелкой моторики должно быть целенаправленным и спланированным.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для выявления уровня развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста мы выбрали методику «Обследование мелкой моторики рук» авторов Т. Гризик, Л. Тимощук. Цель методики – изучить уровень развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста.

Критерии развития мелкой моторики: кинестетический праксис (статические упражнения); кинетический праксис (динамические упражнения, тактильные ощущения, сила тонуса, координация движений, обследование щепоти).

После проведения методики в контрольной группе были получены следующие результаты. Один ребенок (10%) показал высокий уровень развития мелкой моторики. У 2 детей (20%) выявлен уровень выше среднего. Средний уровень развития мелкой моторики отмечен у 7 детей (70%). Низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка (0%). С заданием «Кольцо» все дети справились успешно. Сложности возникли с узнаванием и качеством предмета. Были сложности в сжатии рук взрослого одной рукой, сложности в выполнении упражнения на координацию движений «Ладонь-ребро-кулак». Также возникли сложности в выполнении упражнения на обследование щепоти «Посолим суп».

После обследования уровня развития мелкой моторики рук в экспериментальной группе результаты следующие. У 1 ребенка (10%) отмечен высокий уровень развития мелкой моторики. У 4 детей (40%) выявлен уровень выше среднего. Средний уровень развития мелкой моторики отмечен у 5 детей (50%). Сложности возникли с узнаванием предмета, в сжатии рук взрослого двумя руками. Упражнение на обследование щепоти «Коза-заяц» не все дети смогли выполнить. Также сложности возникли при выполнении упражнения «Посолим суп». Неверно выполняли движение «Катание шарика».

В результате проведенной диагностики мы выяснили, что в целом дети обеих групп справились с данными заданиями и показали средний уровень развития мелкой моторики. По итогам наблюдения мы можем сделать следующие выводы: для детей старшей группы детского сада характерна недостаточная концентрация и устойчивость внимания, недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Такие показатели могут оказаться недостаточными для успешного овладения основными навыками учебной деятельности в начальной школе. Следовательно, необходимо провести работу по развитию мелкой моторики рук.

Целью формирующего этапа исследования работы стало улучшение показателей констатирующего этапа.

Был составлен план, в который вошли работа по развитию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста, и

работа с родителями, учитывая условия гипотезы. Для реализации плана, работа проводилась как в организационных формах обучения, так и в процессе кружковой совместной деятельности с детьми, которые проводились один раз в неделю во второй половине дня. В план работы с детьми мы включили 10 занятий в технике граттаж.

Целью работы на первом этапе стало создание условий для развития мотивации и интереса у детей к художественно-творческой деятельности посредством техники граттаж; развитие простых формообразующих движений, знаний, умений и навыков. Для этого использовались беседы, красочные иллюстрации, открытки, любительские фотографии. На эмоциональном уровне развивался интерес и внимание к работе в технике граттаж. Все увиденное и услышанное мы закрепляли в продуктивной деятельности.

Чтобы повысить интерес детей к результатам своего труда использовались игровые мотивации. А в конце занятия предлагалось детям обыграть свой рисунок. С целью ознакомления родителей в воспитании и творческом развитии ребенка старшего дошкольного возраста нами был создан уголок для родителей на тему «Граттаж - творческое развитие ребенка». Для ознакомления родителей с творческими работами детей была проведена выставка детских работ «Осень», «Зима».

Организация процесса изготовления рисования в технике граттаж, подбор занятий, их чередование, планирование индивидуальной работы - всё должно быть направленно на развитие мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста. Осуществлялась взаимосвязь занятий в технике граттаж с другими видами деятельности (интегрированные занятия, игровая, музыкальная деятельность, рисование, речевое развитие). В работе использовались разнообразные инструменты для выцарапывания (зубочистки, гусиные перья, скребки, шпажки). Также мы применяли разные приемы выцарапывания (точки, штрихи, перекрестные штрихи). Работа велась в трех направлениях: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами.

На контрольном этапе исследования в контрольной группе

дети показали практически те же результаты, что в начале исследования, несмотря на то, что с детьми проводилась планомерная работа по программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы. На высоком уровне оказался 1 ребенок (10%). Уровень выше среднего показали 4 ребенка (40%), на 20% выше, чем в начале исследования. Средний уровень показали 50% детей, что на 20% ниже, чем в начале исследования. У детей также остались сложности с катанием шарика (с заданием не справились 5 детей). Также возникли сложности в выполнении упражнения «Ладонь-ребро-кулак» на координацию движений, упражнения «Посолим суп» на исследование щепоти, узнавание качества предмета в мешке.

В экспериментальной группе в целом наблюдалась положительная динамика в развитии мелкой моторики. Высокий уровень показали 6 детей, что составляет 60%, на 50% выше, чем на начало исследования. Средний и низкий уровень не показал ни один ребенок (0%), на констатирующем этапе 5 детей (50%) показали средний уровень. Уровень выше среднего показали 4 ребенка (40%), количество не изменилось.

Таким образом, нами доказано, что техника граттаж может являться эффективным средством в развитии мелкой моторики, если соблюдать определенные условия, а в частности:

использовать разнообразные инструменты для выцарапывания (зубочистки, гусиные перья, скребки, шпажки и т.д.); применять разные приемы выцарапывания (точки, штрихи, перекрестные штрихи и т.д.).

1. Гаврина С.Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 280 с.

2. Гавригина С.Е. Развиваем руки - чтоб учится писать, и красиво рисовать. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития: Академия, К.: Академия холдинг, 2000. – 278 с.

3. Дубровская Н.В. Организация занятий по изобразительной деятельности дошкольного возраста / Н.В. Дубровская // Дошкольная педагогика, 2005. – № 5. – С.24-27.

4. Ермакова И.А. Развиваем мелкую моторику у малышей. - СПб: Литера, 2006. - 264 с.

5. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. – М.: Сфера, 2005. – 218 с.

6. Мастюкова Е.М. Детская рука (о развитии навыков письма) / Е.М. Мастюкова // Дошкольное воспитание, 2013. – № 11. – С. 24-25

7. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности. – М., 2009. – 235 с.

УДК 372

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

Т.В. Чуйко, студентка 4 курса ПиМНО
И.А. Бортновская, старший преподаватель БГПУ

Проблема эстетического воспитания вызывает интерес у специалистов различных отраслей: воспитателей, педагогов, психологов. Эстетические чувства, способность воспринимать прекрасное в окружающей действительности и в искусстве - важное условие духовной жизни человека. Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте - это целостный педагогический процесс, основанный на специально организуемой деятельности и направленный на развитие эстетической культуры и творческой активности личности (Рослякова, 2004). Проблема эстетического воспитания различными средствами разработана в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов, таких как, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, и другие.

Пейзажная живопись является одним из наиболее эффективных средств эстетического воспитания дошкольников. Знаком-

ство детей с этим жанром способствует их эмоциональному и эстетическому развитию, воспитывает доброе и бережное отношение к природе, её красоте, пробуждает искреннее, горячее чувство любви к своему краю, родной земле. Художественный пейзаж помогает развивать образное и ассоциативное мышление, воображение, самосозерцание. Пейзажная живопись не только доставляет радость детям, но и развивает эстетический вкус (Курочкина, 2013).

В своем исследовании мы предположили, что эстетическое воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством пейзажной живописи будет эффективным, если: при работе с детьми будут использованы пейзажи разных видов, а так же разнообразные приемы (рассматривание репродукций картин художников-пейзажистов, приём «вхождения» в картину, искусствоведческий рассказ педагога, игровые задания, беседа по картине и т.д.)

Экспериментальное исследование проходило на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Капелька» села Семиозёрка Амурской области. В исследовании участвовало 16 детей среднего дошкольного возраста в возрасте 4-5 лет. 8 детей из группы составили экспериментальную группу и 8 детей контрольную группу в проводимом эксперименте.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе проводилось обследование детей экспериментальной и контрольной групп. Оно было направлено на выявление уровня эстетического воспитания детей. Использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Пейзаж» Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова и методика «Нарисуй самое красивое, самое некрасивое» В.С. Мухиной. По результатам проведенного исследования по методики «Пейзаж», мы можем сделать следующий вывод: полученные данные экспериментальной и контрольной группы фактически имеют схожие показатели уровня эстетического развития детей, в основном это средний (37,5 %) и низкий (37,5 % - 50 %). Дети затруднялись определить настроение, эмоциональный

фон произведения, отвечали с подсказкой взрослого, но не проявляли особого желания поделиться впечатлениями, мимика и речь эмоционально не окрашены; неверно определяли настроение картины, не чувствовали эмоциональную выразительность пейзажа, затруднялись и после подсказки. Анализ полученных данных по методики «Нарисуй самое красивое, самое некрасивое» показал, что в обеих группах результаты схожие, дети в основном имеют средний (37,5 %) и низкий (50%) уровни. Проявляют положительное отношение к заданию, но затрудняется в передаче эстетической характеристики изображаемого; дети затрудняются в изображении на заданную тему, рисунок может не соответствовать теме задания, затрудняются выразить свое отношение к собственной деятельности.

На основе полученных результатов на формирующем этапе был разработан и реализован цикл занятий, направленный на эстетическое воспитание детей среднего дошкольного возраста средствами пейзажной живописи. С учётом возрастных особенностей и соответствия программе с детьми экспериментальной группы было проведено 8 занятий на следующие темы: «Выставка картин» (рассматривание картин; искусствоведческий рассказ педагога); «Рассматривание репродукций картин» И. Айвазовского «Море», И. Шишкина «Рожь», И. Левитан «Русская деревня», «Вечерний звон»; «Реставратор» (дидактическая игра); «Подбери на своей палитре краски, которые художник использовал в картине» (дидактическая игра); «Найди картину по палитре» (дидактическая игра); «Перспектива» (дидактическая игра); Сравнивание картин «Берёзовая роща» И.И. Левитан, А.И. Куинджи; «Придумай пейзаж и нарисуй» (творческое итоговое занятие).

В содержание занятий мы старались включить такой познавательный материал, который бы заинтересовал детей, расширял и углублял их знания о пейзажной живописи, развивал разнообразные эмоции и чувства. Знакомство детей с произведениями пейзажной живописи оживило педагогический процесс по эстетическому воспитанию, вызвало желание встретиться с ними вновь. Дети грамотно эмоционально рассказывали об увиденной красоте природы. Предполагаем, что проведенная нами работа с

детьми способствовала развитию эстетических основ у детей среднего дошкольного возраста.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное обследование экспериментальной и контрольной групп с целью выявления динамики результатов исследования по итогам проведенной работы. Для этого использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Это позволило наиболее объективно судить об эффективности использования пейзажной живописи как одного из средств эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

После проведения контрольного эксперимента заметна положительная динамика показателей в экспериментальной группе: дети проявляют индивидуальность, оригинальность в рисунке, способны воспринимать и оценивать красоту в работе, стали адекватно воспринимать выразительность пейзажа, научились видеть по-настоящему природу, её красоту. Можно сделать вывод, что использование пейзажной живописи повышает уровень эстетического воспитания у детей дошкольного возраста.

В исследовательской работе нами был выдвинуто предположение, что пейзажная живопись будет способствовать более успешному эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста с соблюдением определённых условий. Мы подтвердили данную гипотезу, т.к. работа, проведённая нами по формированию основ эстетического воспитания посредством пейзажной живописи, имела положительный результат. Правильное воспитание у детей среднего дошкольного возраста чувства прекрасного помогает формированию более совершенных отношений ребёнка к окружающему миру, природе. Убедились, что пейзажная живопись доступна и понятна детям дошкольного возраста и педагогически правильно подобранные, разнообразные приёмы и методы ознакомления с ней способствуют формированию способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать её.

1. Курочкина Н.А. Знакомим с пейзажной живописью. М.: Просвещение, 2013. – 145 с.

2. Рослякова Е.Е. Эстетическое воспитание и знакомство ребенка дошкольного возраста с искусством / Е.Е. Рослякова // Начальная школа: плюс до и после. – 2004. – № 4 – 160 с.

УДК 372.46

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЛЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Е.А. Коваленко, студентка 3 курса
С.В. Бредихина кандидат педагогических наук, доцент

Младший школьный возраст – важный период в становлении личности ученика. Он учится общаться со сверстниками и взрослыми, овладевает учебной деятельностью. Это связано с высокой детской восприимчивостью. Каким станет в будущем ученик, зависит от воспитания и обучения.

Коммуникативные навыки наиболее интенсивно развиваются в детстве. Следовательно, задача учителя – помочь ребёнку вступить в сложный мир взаимоотношений и адаптироваться в нём, приобретать новых друзей.

Актуальность развития коммуникативных навыков у младших школьников определяется социальным заказам общества – формирование социально развитой личности. В связи с внедряемыми сегодня стандартами второго поколения этот процесс вновь приобретает первостепенную важность.

Широкие возможности для решения этой проблемы дает использование диалогов на уроках, которые помогают организовать общение, высказывать свою точку зрения, уметь договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, быть в сотворчестве равных и разных.

Поэтому проблеме формирования коммуникативных УУД уделяется большое внимание в стандарте второго поколения и

значит, проблема актуальна на сегодняшний день. *Коммуникативные универсальные действия* обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Считаем, что эффективным средством развития коммуникативных УУД у младших школьников на уроках литературного чтения может стать диалог.

Под диалогом понимается обмен письменными или устными высказываниями (вопросами и ответами) между двумя и более людьми.

В школьном обучении возможны разные виды учебного диалога:

1. учитель – класс;
2. учитель – ученик;
3. ученик – класс;
4. ученик – ученик.

Самый распространённый вид диалога в начальной школе УЧИТЕЛЬ-КЛАСС требует к себе определённого мастерства от учителя

Данной проблемой занимались Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Я. Л. Коломинский, А. В. Мудрик, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.

Исследование уровня развития коммуникативных УУД проводилось на базе 2 класса МОБУ СОШ № 1 с. Ивановки. В качестве экспериментального класса был выбран 2 «Б» класс. В качестве контрольного класса - 2 «А» класс. В этих классах по 24 ученика.

Для выявления уровня коммуникативных УУД младших школьников были определены критерии:

1. Продуктивность совместной деятельности;

2. Умение строить понятные для партнёра высказывания и задавать вопросы;

3. Умение осуществлять взаимный контроль;

Затем были выбраны следующие психодиагностические методики: Г. А. Цукерман «Рукавички», Р.В. Овчарова «Дорога к дому» и «Ковёр».

В формирующем этапе принимали участие учащиеся экспериментального класса. Нами проводились уроки литературного чтения с использованием диалога таких видов, как:

- инсценировка;
- беседа;
- чтение по ролям;
- радиотеатр;
- пересказ от лица одного персонажа;
- составление вопросов.

Дети активно беседовали на уроках, отвечали на вопросы, составленные своими одноклассниками, выразительно читали по ролям.

При повторном проведении среза, было выявлено, что: в контрольном классе незначительная динамика уровня развития коммуникативных УУД младших школьников, а в экспериментальном классе положительная динамика в развитии коммуникативных УУД. младших школьников. Связываем такое изменение с целенаправленным и систематическим использованием диалога на уроках литературного чтения.

Таким образом, проведено исследование развития коммуникативных УУД у учащихся начальных классов посредством организации диалога на уроках литературного чтения. Для оценки эффективности работы были выбраны два класса – контрольный и экспериментальный. На начальном этапе мы выяснили, что у учащихся обоих классов преобладает средний и низкий уровень коммуникативных способностей. Дети не всегда приходят к общему решению, общаются маленькими группами. С целью повышения коммуникативных способностей, были разработаны занятия с использованием диалогов. Работа проводилась с учащимися экспериментального класса. По окончанию формирующего этапа проведена повторная диагностика учащихся контрольного и экспериментального классов. В работе мы увидели положительную динамику в экспериментальном классе.

Учащиеся стали более общительней, уровень коммуникативных УУД повысился, они научились договариваться друг с другом, в сложных ситуациях приходить к общему решению, осуществлять взаимный контроль и взаимопомощь. У учащихся контрольного класса таких изменений не наблюдалось. Следовательно, можно говорить об эффективности использования диалогов на уроках литературного чтения для развития коммуникативных УУД у младших школьников.

1. Попова, А. А. Универсальные учебные действия в начальном образовании [Текст] : монография / А. А. Попова, Н. Н. Титаренко, Л. Г. Махмутова. – Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с.

2. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 2001/ Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.

3. Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению // Вопросы психологии, № 2, 2010.

УДК 372.46

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

С.В. Бредихина, кандидат педагогических наук, доцент

Согласно современным лингвистическим исследованиям, связанным с изучением детской речи, значительное место занимают те, в которых с разных сторон рассматриваются отступления от литературной нормы языка.

Лингвистами и методистами были разработаны классификации детских речевых неправильностей. Одним из первых в школьной практике была представлена классификация, разработанная М.Р. Львовым. Однако труды методистов, созданные ими классификации, помогая решить ряд методических проблем, оставляют нерешёнными вопросы, связанные с причинами появления различных речевых ошибок, в том числе и в высказываниях

школьников. Ответы на эти вопросы находим в трудах лингвистов. В подходе лингвиста С.Н. Цейтлин к анализу детских ошибок учитывается не только единица языка, но и лингвистическая причина ее возникновения.

Первоначально причиной многих ошибок является отсутствие в детском языке членения на систему и норму. Неравномерное овладение системой и нормой порождает наличие в речи каждого ребёнка, так называемых, системных ошибок. К ним относятся: ошибки «заполнения пустых клеток»; ошибки связанные с выбором ненормативного варианта из числа, предлагаемых языковой системой; ошибки типа устранения фактов, чуждых языковой системе. С.Н. Цейтлин выявлено, что именно существительное порождает большое количество окказиональных образований. Данные методической литературы и опрос учителей начальных классов подтверждают наличие ошибок в формообразовании имён существительных в речи младших школьников. Причины ошибок связаны: во-первых, с особенностями того или иного участка языковой системы и своеобразием нормативного употребления отдельных её элементов, а во-вторых, с отсутствием у детей точного представления об этих особенностях системы и своеобразии нормы. Восполнение этих естественных пробелов в представлениях детей – задача школьного обучения.

Грамматическую категорию рода учёные считают характерным морфологическим признаком имён существительных, ведь в некоторых группах могут отсутствовать внешние признаки других категорий (падежа и числа), а отнесение к роду обязательно для каждого существительного в единственном числе. Среди этой группы грамматических ошибок выделяются три группы: а) изменение рода существительного; б) не соответствующее норме употребление существительных общего рода; в) ошибки, связанные с возможностью употребления существительных мужского рода применительно к лицам женского пола. Изменение рода, проявляющееся в ошибках типа: *новый полотенец, красный яблок,* можно отнести к системным ошибкам, но при этом они поддерживаются просторечием и потому являются очень стойкими. Незнание детей, к какому роду отнести то или иное слово подска-

зывает необходимость составления списка таких слов и целенаправленного их включения в грамматико-орфографическую и собственно речевую работу.

Неверное определение рода имен существительных часто проявляется еще в двух группах слов: 1) в именах существительных мужского или женского рода с нулевой флексией: *чудная рояль, серый мышь*; 2) в именах существительных чаще всего употребляемых во множественном числе: *тапочек* вместо *тапочка.* Для усвоения рода таких слов необходимо неоднократное обращение к надежному источнику – словарю.

Грамматическая категория числа имени существительного является словоизменительной и указывает на количество называемых предметов. По отношению к категории числа имена существительные в русском языке делятся на три группы: 1) существительные, имеющие формы обоих чисел; 2) существительные, имеющие формы только единственного числа; 3) существительные, имеющие формы только множественного числа.

Если говорить о числе имени существительного, то существительные в древнерусском языке выступали не только в единственном и во множественном числе, но ещё и в двойственном, когда употреблялись в сочетании с числительным (два, две) и словами (оба, обе) или когда речь шла о двух парных предметах, или чётном количестве предметов. Так в древнерусском языке выражалось значение единичности и двойственности, а в современном русском языке противопоставляется только единичность и множественность.

В детском словаре, как активном, так и пассивном, исходя из данных, представленных в работах по онтолингвистике, центральное место занимают дискретные существительные, а первой оппозицией, усваиваемой ребёнком, является оппозиция: единичность – расчленённая множественность. Среди ошибок, связанных с категорией числа существительных, выделяется две группы: а) образование не существующих в языке форм множественного и единственного числа и б) использование допускаемых нормой, но неуместных в данном контексте форм числа.

Ошибки второй группы (типа: *«к обедам и ужинам»),* по классификации В.И. Капинос можно назвать речевыми недочётами,

нарушения языковой нормы в этих ошибках нет, так как слова *обед, ужин,* допускают форму множественного числа. Среди ошибок, проявляющихся в образовании форм единственного или множественного числа, выделим несколько разновидностей образования: формы единственного числа в словах, называющих парносоставные предметы: *«санка», «качель»;* образование формы множественного числа собирательных имён существительных: «*посуды»;* образование формы множественного числа вещественных существительных: «*много мыл».* «Восстанавливая систему», младшие школьники ставят в форму множественного числа неизменяемые существительные (*польта, кина*).

Ошибки, связанные с категорией числа имён существительных, по заключению исследователей детской речи (А.Н. Гвоздев, В.А. Добромыслов, Е.А. Земская, Н.И. Лепская, Е.И. Негневицкая) и наблюдениям учителей, не полностью преодолены младшими школьниками.

Термин «склонение» трактуется в литературе в двух значениях: во-первых, склонением называют изменение существительных по падежам или по числам и падежам, а во-вторых, склонением называют совокупность окончаний, свойственных определённым разрядам существительных при изменении по числам и падежам. История именного склонения освещена в работах известных лингвистов: В.А. Богородицкого, П.С. Кузнецова, С.П. Обнорского, А.А. Потебни, А.И. Соболевского, А.А. Шахматова и др.

В современном русском языке в именительном падеже множественного числа существительные имеют разные окончания. Уже более столетия не стихают на страницах различных публикаций споры о правомерности и границах употребления вариантов на *-а (-я)* и *-ы (-и).* Лингвисты объясняют такое явление тем, что исторически сложилось так, что господствующим окончанием в словах женского и мужского рода являются окончания *-ы, (-и)*, но и наряду с окончаниями *-ы (-и)* распространено и окончание *-а (-я): дома, леса и др.* Однако, если для слов среднего рода 2-го склонения это окончание является исконным, то у существительных мужского рода оно появилось в истории русского языка как

вторичное, новое. До конца ещё не решён вопрос о происхождении формы у существительных мужского рода именительного падежа множественного числа на *-а*. В грамматиках приводятся перечни слов, в которых старое для них окончание *-ы* вытеснено окончанием *-а.* Сегодня уже признаны допустимыми варианты с окончанием *-ы* и *-а* в частотных в языке словах. В форме именительного падежа множественного числа в нормативном языке окончания *-и/-ы* сочетается с окончанием *-а,* в речи же детей, наоборот наблюдается тенденция замены окончания *-а* окончанием *-и/-ы*: у существительных мужского рода 2-го склонения: *«якори»;* у существительных среднего рода: *«окны»;* у существительных, не имеющих форм ед. числа: *«солнцы»* у существительных с наращением *-й* в форме мн. числа: *«други»;* у существительных с заменой суффиксов *-онок/-ат*: *«страусяты»*.

В современном русском языке существуют определённые правила образования форм существительных во множественном числе, которые заключаются в том, что окончания *-и (-ы)* будут у существительных 1-го склонения *(страны, дяди),* а также у существительных 2-го склонения мужского рода и 3-го склонения *(шкафы, кони, печи).* Окончания же *-а (-я)* присущи существительным 2-го склонения среднего рода (*зеркала, гнёзда*) [1]. Все отступления от названных правил обусловлены нормами литературного языка и требуют ознакомления с ними в ходе обучения русскому языку. Ошибки в этой форме распространены в речи школьников.

Второй грамматической трудностью при освоении норм склонения имён существительных является форма родительного падежа множественного числа. Ошибки типа «*местов», «карандашов»,* но *«апельсин»* хорошо известны всем, кто изучает детскую речь. У формы родительного падежа множественного числа у имён существительных 2-го склонения на сегодняшний день существует три варианта окончания: *-ов (-ев), -ей* и нулевое. Наиболее древнее окончание – нулевое, а *-ов (-ев)* и *-ей* – «пришельцы», они проникли из исчезнувших древних третьего и четвёртого склонений. Нулевое окончание имеют, как правило, имена существительные среднего рода: *вещество – веществ.* Но есть и исключения из правила: *плечико – плечиков.* Нулевое окончание

имеют и некоторые существительные мужского рода, которые, по мнению Л.К. Граудиной не удаётся зачислить в ту или иную классификационную рубрику: *один валенок – много валенок, один глаз – много глаз.* Выбор флексий в форме родительного падежа множественного числа, из трех: *-ов/-ев, -ей* и нулевой определяется правилом: если исходная форма (им. падежа ед. числа) имеет нулевую флексию, то в родительном падеже множественного числа должна быть ненулевая и наоборот. Выбор между ненулевыми флексиями регулируется фонетически – определяется последним согласным основы. Форма родительного падежа имён существительных очень частотна в речи школьников, поэтому, конечно, помощь им в овладении соответствующей нормой необходима. Анализ тенденций развития грамматического строя речи учащихся, в том числе начальных классов, привёл М.Р. Львова к заключению, что употребления родительного падежа вызывает большое количество ошибок и его использование прогрессирует с большой интенсивностью. Опрос учителей начальных классов подтвердил тот факт, что ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа еще не преодолены детьми в начальной школе. При этом они встречаются как в тех словах, которые изменяются в соответствии с общим правилом, системой (в словах среднего рода *«местов», «яблоков»*), так и в тех, которые изменяются «вопреки системе» (в словах мужского рода: *«сапогов»*).

Таким образом, анализ данные онтолингвистики о преодолённости или непреодолённости к началу школьного обучения отдельных системных ошибок в речи детей методически значимы и служат основой для решения вопросов, связанных с совершенствованием обучения русскому языку.

1. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. –2002, 288с.

2. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: «Просвещение». – 2003, 176 с.

3. Цейтлин, С.Н. Детская речь: инновации формообразования

и словообразования на материале современного русского языка: Дисс. … док. фил. наук. Л. – 1989, 427 с.

УДК 372.41

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.С. Бредун, магистрант 2 курса БГПУ
С.В. Бредихина кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития общества считается проблема детского чтения в больших массах. Неоспоримое и общепризнанное средство формирования и улучшения внутренних чувств и качеств личности младших школьников является то, когда ребёнок размышляет над книгами, вдумчиво относится к их чтению. Исходя из этого главной задачей работы начальной школы должна быть целенаправленная организация чтения младших школьников.

Личность детей проходит формирование под влиянием тех книг, которые он читает, так как именно литературному чтению принадлежит роль транслятора нравственных и духовных ценностей из одного поколения в другое. Чтение выступает неким разговором между книгой и школьником, которое требует старания, работы разума и сердца.

Главной задачей на уроках чтения считается задача сформировать из маленького школьника «талантливого читателя» (С. Маршак). Причиной понижения интереса к чтению у детей является и то, что происходит их вытеснение средствами массовой информации, интернетом и другими источниками информации, а также несовершенство процесса обучения, что в свою очередь ведёт к необходимости поиска эффективных технологий формирования читательского интереса детей младшего школьного возраста.

Изучением понятия «читательский интерес» в первый раз в нашей стране было описано и введено Н.А. Рубакиным и Х.Д. Алчевской. Многие учёные также занимались изучением этого понятия, из них: Л.Г. Жабицкая, В.А. Левин, М. Рубинштейн и многие другие.

При изучении психолого-педагогической литературы было выяснено, что понятие «читательский интерес» трактуют по-разному. Например, Е. П. Климова пишет, что «в узком смысле читательский интерес рассматривается как интерес к чтению, то есть желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме». Этот тип интереса наблюдается у ребенка, который только приобщатся к процессу чтения. Выражается такой интерес в желании понять основной смысл напечатанных в тексте слов, очень часто сопровождается стремлением продемонстрировать умения окружающим.

В более широком смысле «читательский интерес» -это проявление активного отношения читателя к накопленному человечеством опыту, который заключен в книгах. Проявляется такой интерес в стремлении к самостоятельному добыванию этого опыта из литературных источников. Чтобы читатель имел возможность преднамеренно ориентироваться в книгах, нужно неотъемлемое и важное проявление ума и чувств ребёнка, он должен быть активен в этих двух направлениях. Читательский интерес должен побуждать ребёнка к тому, чтобы он хотел взять книгу, прочитать её, при этом получить эмоциональное и положительное удовольствие и отразить свои впечатления от прочитанного.

Нами было выделено три критерия по степени развитости интереса у младших школьников к чтению книг:

1) пассивная развитость (проявляется, когда школьник берет книгу и рассматривает картинки без целевой направленности, не проявляет интереса, активности; никак не отображает свои впечатления от прочитанного);

2) активная развитость (проявляется в тех случаях, когда обучающийся просит почитать, но без целевой направленности, иногда отражает свои впечатления в изобразительной деятельности);

3) целевая направленность (проявляется в тех случаях, когда обучающийся постоянно просит почитать книгу, рассматривает картинки, старается самостоятельно научиться читать).

Выделяют сущностные характеристики читательского интереса, такие как познавательная активность, эмоциональная окрашенность и избирательность.

Читательский интерес младшего школьника является феноменом, связанный с развитием познавательной активности и интереса детей, а также чувственной окрашенностью, наличием личной читательской позиции в отношении литературного произведения, стабильной внутренней мотивацией реализации читательской деятельности.

На сегодняшний день учителями начальной школы используются всевозможные педагогические средства, которые позволяют эффективно сформировать читательский интерес младших школьников. Всё целиком и полностью зависит от того, какими способностями и возможностями обладает сам педагог, каков его опыт и компетенция, и ещё от возможностей конкретной школы. Перейдём к рассмотрению некоторых возможных средств формирования читательского интереса младших школьников, представленные в литературе.

Климова Е.П. при описании своего опыта работы с детьми предлагает использовать на уроках чтения различные виды заданий, направленные на формирование навыка осознанного чтения, среди которых:

1. Задания, в которых используется лексическая работа над словом. Использование таких заданий обеспечивает наиболее эффективное понимание смысла произведения.

2. Задания, в которых используются приемы для развития смысловой догадки обучающихся и формирования умений прогнозировать содержание, жанровую специфику, эмоциональный характер прочитанного текста.

3. Задания, в которых используются методический прием, направленный на осознанность чтения, как интерпретация произведения.

Жукова И.Г. в своем исследовании доказывает эффективность использования для развития читательского интереса младших школьников следующих педагогических средств:

1) проведение интегрированных занятий с элементами рисования, музыки;

2) использование упражнений на основе сказочных текстов;

3) использование различных видов игр, работ в парах и группах, учебного диалога героев литературных произведений;

4) сочинительство.

Результативным приемом формирования читательского интереса младших школьников является сочинительство историй. Этот приём способствует самовыражению младших школьников. Применение таких методических приемов способствует не только формированию читательского интереса у детей посредством осознанного чтения, но и развитию творческой деятельности, что является неотъемлемой частью жизни школьника.

Педагоги-практики отмечают что работа над формированием читательского интереса детей посредством технологии осознанного чтения не ограничивается периодом обучения в начальных классах, она длится и остается важной в течении всех лет обучения.

Таким образом, поскольку читательский интерес во многом определяет личность человека, процесс его формирования у младших школьников рассматривается как социальная проблема, а не только как педагогическая, психологическая и методическая.

Научить ребенка читать, пользоваться книгой как источником знаний и информации, приобщить его к миру книг и тем самым способствовать развитию читательского интереса – это ключевая задача учителя начальных классов.

1. Жукова И.Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 01 / И.Г. Жукова. – Саратов, 2004. – 24 с., - С. 18.

2. Климова Е.П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения //

Обучение и воспитание: методика и практика. - № 7, 2013. – С. 117-119.

3. Тумова З.В. Формирование читательских интересов у младших школьников // Наука и современность. - 2014. - № 30. - С. 87-91.

УДК 371.416: 792

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В.С. Лисунова, магистрант 2 курса БГПУ
С.В. Бредихина кандидат педагогических наук, доцент

В соответствии с реализацией образовательной программы федерального государственного образовательного стандарта современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой и творческой личности. Развитие познавательных процессов, исследовательских навыков и творческого потенциала учащихся происходит эффективнее при применении нетрадиционных форм организации учебного процесса. К ним можно отнести уроки литературного чтения с использованием элементов театрализации [3].

Театрализация – использование средств театра в педагогическом процессе. Театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенности произношения речей) с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства). Основа театрализации – образность (реальная и художественная), которая позволяет отобрать средства художественной выразительности, выстроить сценарную логику.

Театральная деятельность в педагогике всегда занимала одно из важнейших мест. Изучением ее занимались многие виднейшие

педагоги и методисты (например, М.А. Дмитриева, М.П. Воюшина, В.Г. Маранцман др.) не теряет она свою актуальность и сегодня, поскольку именно игра способна совместить и обучение, и закрепление как предметных, так и метапредметных навыков, что особенно подчеркивается в новейших требованиях преподавания.

Театрализованное представление способствует не только развитию таких видов речевой деятельности, как говорение и слушание, но и помогает создать самостоятельное высказывание, обеспечивая его логичность, полноту и лексическое разнообразие.

Театрализация в рамках учебного процесса в начальной школе может быть представлена несколькими приемами:

1) персонификация – реально живший исторический персонаж или писатель участвует в уроке как помощник учителя (консультант, экскурсовод и др.). Так же учитель может сам вести урок в образе героя или привлечь старших детей к участию.

2) ролевая игра «Кто я?». Ученик в костюме персонажа рассказывает о нем. Учащиеся угадывают, кто он.

3) выступление исторического лица (речь, программа, законы).

4) ролевое прочтение текста – рассматривается как подготовительный этап к инсценированию произведения.

5) историческая сценка – небольшое представление – способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.

6) подготовка: написание сценария, распределение ролей, подготовка костюмов и реквизита, репетиции.

7) сценически – игровые упражнения. Учащиеся вместе с учителем пишут диалоги героев, уточняют поведение героев, место и время действия. Здесь могут использоваться такие виды упражнений как: сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя. Дети работают над развитием речи, пластики, игровых способностей.

8) драматизация – самостоятельное инсценирование литературного произведения посредством ролевого исполнения по заранее самостоятельно составленному сценарию с применением театральных атрибутов.

9) актёрская и режиссёрская деятельность. Работа в качестве актёров позволяет школьникам прочувствовать состояние того или иного персонажа в предлагаемой ситуации, а значит понять мотивы и цели его поступков, разгадать в тексте произведения то, о чём автор порой прямо не заявляет. Режиссёрская работа заставляет анализировать все детали, все взаимосвязи и взаимодействия в эпизоде, определять его место в целом произведении, объяснять поведение всех действующих лиц и разгадывать авторскую позицию, авторское отношение, все взаимосвязи и взаимодействия в эпизоде, определить его место в целом произведении, объяснить поведение действующих лиц [3].

Немало важную роль в театрализации на уроках литературного чтения играет оформительская работа. В нее включаются такие задания: создание эскизов костюмов, декораций, портретов героев; музыкальное оформление произведений. Придумывая афиши, обложки, ученик анализирует произведение результативнее и глубже.

Инсценирование – перевод текста в сценический вариант для постановки на сцене. Работая над инсценированием произведения или его эпизодом, важно, чтобы ученик умел: определить главную мысль произведения и отношение автора к лицам и событиям; определить главных и второстепенных героев, понять их взаимоотношения, характер каждого.

Этапы деятельности учеников и учителя в процессе данной работы:

1. Самостоятельное прочтение произведения и формирование первого личностного впечатления.
2. Коллективный обмен мнениями.
3. Ролевое чтение пьесы.
4. Обсуждение чтения и произведения (причем сначала ученики отвечают на вопросы, подготовленные учителем, а затем, исходя из своего образно-аналитического и идейно-эстетического восприятия текста, сами готовят вопросы для его анализа).

5. Аналитическая работа с текстом по выработке режиссёрской концепции.
6. Обмен результатами работы и их обсуждение.
7. Создание творческих групп по интересам с учетом склонностей и предпочтений учащихся.
8. Репетиции, и параллельно – работа других творческих групп.
9. Итоговое выступление в аудитории сверстников, родителей, учителей.
10. Анализ творческого дела и личных достижении каждого.
11. Окончательное формулирование выводов о пьесе, героях.
12. Редактирование рабочих материалов.
13. Написание сочинения.

Основная задача уроков с использованием элементов театрализации – развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь. Выделяют этапы деятельности учителя и учеников в процессе инсценирования: самостоятельное прочтение текста и осознание первого впечатления о прочитанном; обмен мнениями; аналитическая работа с текстом, обсуждение и распределение ролей; репетиции; итоговое выступление в аудитории сверстников; анализ выступления, обсуждение достижений каждого участника, формулирование выводов о произведении, героях, проблемах.

Таким образом, театрализация является одним из самых популярных методов работы на уроках литературного чтения. Занимаясь театрализацией, расширяется сфера коллективной и самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, развиваются сенсорные способности детей.

1. Гусев, Д.А. «От народных ремесел – к духовным идеалам культурного наследия» / Д. А. Гусев, М. И. Зайкин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 80–83.

2. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников/ Е. А. Жесткова, Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6; URL:

http://www.science-education.ru/120–16764 (дата обращения: 31.12.2014).

3. Казакова, В. В. Современные подходы к анализу поэтического текста на уроках литературного чтения в начальной школе // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2014. – № 4 (15). – С.61–72.

УДК 159.954-053.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.В. Суетина, магистрант 1 курса ф-та ПиМНО
О.Д. Кузьмина, к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

Личности, способные к созданию новаций в различных областях жизни были востребованы и высоко ценились практически во все времена, ведь именно за счет таких людей человеческое общество прогрессировало в своем развитии. Однако в современном обществе, с его ритмом жизни и молниеносно развивающимися технологиями способность к творчеству, предвидению является уже не просто привилегией отдельных одаренных людей, а необходимой каждому человеку способностью, без которой адаптироваться и успешно функционировать в социуме очень затруднительно. Недаром одним из компонентов содержания образования молодых поколений является опыт творческой деятельности, как указывают известные педагоги.

Оказывается, учить творчеству не только можно, но и необходимо, начиная уже с самого раннего детства. Для этого разработаны различные методы, приемы и педагогические технологии. А успех в творческой деятельности напрямую зависит от развитости определенных психических свойств личности, в частности, от развитости воображения. Для нашего исследования интерес представляет процесс развития у учащихся творческого (продуктивного) воображения, под которым большинство психологов

понимают процесс преобразования имеющихся в памяти образов с целью создания новых, которые раньше никогда человеком не воспринимались.

Творческое воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего младшему школьнику ориентироваться в различных ситуациях и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития творческого воображения. Однако для того, чтобы добиться успеха, педагог должен целенаправленно развивать воображение детей, вовлекая их в различные виды деятельности, предлагая развивающие задания и упражнения, используя содержательные возможности всех учебных предметов и внеурочной деятельности.

Так, например, во время экскурсий, прогулок учитель может дать следующие задания: «Понаблюдай и запомни», «Сравни и отметь различия (похожее) в …», «Переведи с птичьего языка на человеческий разговор этих птиц» и т.п.

На уроках русского языка и литературного чтения детям можно предложить вспомнить прочитанные истории или сказки с совершенно неожиданным, удивившим их окончанием, а затем дать прослушать короткую историю, подходящую им по возрасту и предложить придумать и написать несколько различных окончаний к ней. При этом можно предложить следующие финалы:

- первое окончание должно быть невероятно счастливым, вызвать у читателей светлое, радостное настроение;

- второе должно быть очень печальным. Написать его надо так, чтобы читатель был потрясен трагизмом финала, и его настроение стало бы очень грустным;

- третье окончание должно быть смешным, невероятным и парадоксальным. Читатель должен удивиться фантазии автора и поразмышлять о смысле этой истории.

Можно также предложить учащимся придумать к своим рассказам оригинальные названия. Задания такого рода не только развивают творческое воображение, но и обучают написанию сочинений.

На уроках математики способствовать развитию воображения можно с помощью заданий типа: «Составь свою задачу по выражению (записи, картинке)», «Придумай подобную задачу» и т.д.

Большие возможности для развития творческого воображения учащихся дают и уроки музыки («Прослушай произведение и представь картину (сюжет)»), и трудового обучения («Составь свою картинку (аппликацию) в той же технике», «Придумай свою фигуру» и т.п.).

Разумеется, трудно переоценить значение уроков изобразительного искусства для развития творческого воображения детей. И не только потому, что результатом каждого урока является определенный новый продукт изобразительной деятельности ребенка (рисунок, аппликация и пр.). На уроках изобразительного искусства важно создавать моменты, которые привлекают внимание детей, заставляют их мыслить, переживать, творчески овладевать знаниями и умениями. Можно применять и занимательные задачи, и игровые приемы, и проблемно-поисковые методы обучения, и экспериментирование с различными изобразительными (и неизобразительными) материалами, самостоятельно «открывая» новые способы изображения.

В начале урока можно предложить ученикам предварительные тренировочные упражнения на развитие воображения, которые создают эмоциональный настрой, подготавливают к возникновению художественно-образных представлений. Такие упражнения напрямую не связаны с заданием, однако очень эффективны [3; 86].

Например, в упражнения из серии "Представь и услышишь" включены такие задания: «Вы уже знаете, что корова мычит, собака лает, дверь хлопает, гром гремит, колокольчик звенит, свисток свистит и т.д. Все эти звуки вы не раз слышали, а попробуйте, используя свое звуковое воображение, представить:

- как звучит мягкое пушистое облако, если дотронуться до него;
- представьте и изобразите звук, который издает солнечный зайчик;
- придумайте свой собственный звук, опишите его».

Многие ученики не сразу выполнят данную серию, и это естественно, т.к. малоразвитое воображение вытесняется ранее полученными сведениями и представлениями об имеющихся звуках в пространстве, тесно окружающем ребенка. Но, выполняя подобные упражнения на каждом уроке, ученики добиваются хороших результатов. Выполнению данного упражнения отводится на уроке 5-7 минут, затем учащиеся обращаются к основному заданию. После предварительных упражнений работы получаются более живыми и колоритными, чем обычно.

Предлагаются также упражнения несколько другого плана, но тоже направленные на развитие творческого воображения учащихся, например:

- «Нарисуй цветом свое настроение» - с помощью красок на небольшом листе бумаги (1/4 альбомного листа) дети пытаются отобразить свое настроение, отношение к чему-либо цветами (цветом) различных оттенков: ярких, светлых, темных, и т.д.;

- «Нарисуй запах» – учитель предлагает ученикам спичечные коробки, в которых находится кусочек ваты, пропитанной каким-либо запахом (бензин, духи, и т.п.). Задача детей – передать запах цветом.

- «Минуты эмоциональной живописи» – предлагается цветовыми пятнами выразить свое настроение, состояние, отношение к чему-либо.

К сожалению, происходящая сегодня стандартизация условий обучения зачастую затрудняет развитие творческого воображения детей в школьной среде, поэтому педагогам необходимо осуществлять систематическую и методически правильно выстроенную работу по развитию творческого воображения младших школьников.

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте, Л.С. Выготской. – СПб.: СОЮЗ, 2005. – 372 с.

2. Николаенко Н.Н. Психология творчества /Н.Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

3. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей/ Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 309 с.

УДК 372.85:378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Е.В. Чикова, ст. преподаватель

Новый стандарт высшего профессионального образования провозглашает компетентностный подход, одной из задач которого является формирование практической готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности. Однако в реальности, даже показав высокий уровень теоретических знаний, студенты испытывают затруднения в их применении на практике при проведении уроков естествоведческой направленности по предмету «Окружающий мир». Поэтому при изучении дисциплины «Методика преподавания естествознания» необходимо сформировать у студентов готовность использовать знания и практические умения по естествознанию в различных видах урочной и внеурочной деятельности. На занятиях по данной дисциплине студенты осваивают специфику организационных форм обучения естествознанию младших школьников, учатся проводить опыты, практические работы, организовывать наблюдения в природе и использовать их результаты в учебном процессе.

С этой целью на занятиях по теме: «Практические методы обучения» студентам предлагаются задания: 1)выявите положительные и отрицательные стороны практических методов (наблюдения, определения и распознавания признаков, эксперимента), их дидактические функции; 2)охарактеризуйте деятельность учителя и учеников при их применении; 3)определите методы, которые являются ведущими в следующих видах деятельности: изучение особенностей древесных и травянистых растений, изучение природных объектов на экскурсии, вычерчивание плана местности, создание из пластилина модели солнечной системы, нахождение информации в энциклопедии, исследование свойств

песка и глины и др. Студенты анализируют программу и учебники по одному из вариативных курсов по предмету «окружающий мир», выполняя следующие задания: найдите в учебнике пример учебной ситуации, где применяются методы распознавания и определения признаков, эксперимента; составьте инструктаж к практической работе к уроку с применением методов распознавания и определения признаков, эксперимента; составьте перечень лабораторных опытов по классам; выберите один из опытов, составьте рекомендации для детей к его выполнению. При этом каждый студент предъявляет результаты своей работы и участвует в коллективном обсуждении результатов работы других студентов.

Очень полезным является просмотр и анализ наиболее интересных видеоуроков «окружающего мира», что помогает познакомиться с опытом работы учителей-практиков по использованию практических методов обучения. Продуктивным является и самостоятельное проектирование уроков с последующим их проведением в студенческой аудитории в форме деловой игры, где один из студентов выступает в роли учителя, а остальные – учащихся. Это обеспечивает возможность «погружения» в среду, имитирующую обучение младшего школьника и позволит студентам отработать навыки работы с раздаточным материалом и простейшими приборами. Каждый проведенный урок и деловая игра заканчиваются самоанализом и обсуждением типичных ошибок и способов их преодоления.

УДК 371.8

ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

В.С. Анкудинова, студентка 5 курса ОЗО ПиМНО
О.И. Димова, к.п.н., доцент

В современном мире тема милосердия актуальна как никогда. В Толковом словаре понятие «милосердие» определяется как

«сочувственное отношение к кому либо, проявление жалости, помилование». Иными слова милосердие – бескорыстная готовность человека проявлять доброту, заботу, сочувствие, видеть боль и желание оказать помощь человеку.

В наше время все больше и больше людей живут и воспитывают своих детей по принципам эгоистического существования, ставя во главу угла собственную выгоду, пользу, не думая о своих близких и окружающих людях. Происходит это под воздействием множества факторов. Всё чаще на телевидении в фильмах и ТВ-шоу среди главных положительных героев фигурируют люди, пропагандирующие жестокость, пренебрежение к близким и окружающим, а образ добрых, бескорыстных людей высмеивается и дискредитируется, подменяется эгоистическими идеалами жизни «в своё удовольствие». Из массовой культуры постепенно исчезает положительные образы, на телеканалах не встретишь людей, отстаивающих снисхождение, сочувствие, искренность, простоту в общении, зато вовсю пропагандируется эгоизм, позиция «каждый сам за себя» и т.д.

Все эти негативные факторы (разрушение нравственных представлений, смещение традиционного понимания человеколюбия, падение престижа милосердия и т.д.), ведут к нейтрализация ценностных ориентиров детей и деградации общества в морально-нравственном плане.

Конечно, всех изменить невозможно, и такие качества как эгоизм, бесчеловечность, черствость будут существовать. Однако, с нашей точки зрения, воспитать младшего школьника милосердным, помочь ему проявлять сострадание и гуманность в отношении к ближним - одна из главных задач настоящего педагога.

Сформировать и воспитать нравственные качества у детей младшего школьного возраста не только необходимо, но и вполне возможно. Мы выбрали тему «Воспитание милосердия у младших школьников во внеурочной работе» не случайно. С одной стороны, актуальность проблемы была для нас очевидной. С другой стороны, в нашей школе МБОУ Лермонтовская СОШ Тамбовского района достаточно успешно реализуется программа нравственного воспитания «Горячее сердце».

Программа «Горячее сердце» создана в соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.

Цель программы: создать социально-педагогические условия для воспитания, развития и становления личности младшего школьника способного сознательно выстраивать отношение к себе, своей семье, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов.

Основные задачи: формирование ключевых компетентностей необходимых для успешной социальной адаптации; возможность реализовать потребность самовыражению, формирование активной жизненной и гражданской позиции; воспитание чувства уважения к деятельности и мнению других; освоение культуры межличностных отношений; проведение работы, направленной на изучение прошлого и настоящего своего села, района, региона, страны; организация интересной, насыщенной творчеством, деятельности школьного коллектива.

Программа по духовно-нравственному направлению «Горячее сердце» очень важна для учащихся начальных классов нашей школы, потому что именно на этом первоначальном этапе следует закладывать нравственные основы, развивать чувства сопереживания и сострадания, учить детей бережному и доброму отношению к людям, природе, животным.

Данная программа отличается тем, что она предусматривает получение знаний о таком качестве как милосердие, человеколюбие, уважение и желание помочь близким не только на специальных занятиях, проходящих в классе, но и на практических мероприятия (акции, выставки, экскурсии, экологический десант и т.д.). Каждое из этих мероприятий обогащает нравственный опыт школьников, что в своей совокупности дает большой воспитательный успех.

Приведем несколько примеров реализации программы и получения результатов по мероприятиям, входящим в программу «Горячее сердце».

Из опыта реализации программы мы выявили, что на детей большое впечатление производит просмотр социальных роликов, с помощью которых у них формируется стремление совершать добрые поступки, пробуждается чувство милосердия. Но особенность в том, что дело не заканчивается только просмотром ролика и его обсуждением. Дети активно выдвигают предложения, как они сами могут проявить милосердие в своей жизни, в семье, в школе, в селе, помочь младшим, беспомощным животным, сберечь природу. После обсуждения педагоги помогают детям сформулировать решение, и, самое главное, совершать нравственные поступки, не ожидая благодарности за них.

Негласный девиз, внеурочной деятельности программы «Милосердие – делать то, что сердцу мило».

Участие детей в таких акциях как «День пожилого человека», «День победы» становится не формальным мероприятием, а глубоко прочувствованным, осознанным действием. Следует отметить, что для нас принципиально важным было проводить работу, адресованную ветеранам, не только в те дни, которые приурочены к официальным праздникам, но в течении всего года. Инициатива детей и их желание всегда поддерживается учителями и в семье.

Немалую роль в проявлении таких качеств как доброжелательность, забота, понимание, сочувствие, играет формирование коммуникативных навыков у детей. Например, при проведении школьных мероприятий подготовка праздников идет посредствам коллективной творческой деятельности, в которой участвуют и младшие и старшие школьники. Разновозрастной состав позволяет детям научиться сотрудничеству, взаимопомощи, создает благоприятную почву для теплых и позитивных отношений со старшими ребятами. В такой коллективной творческой деятельности старшеклассники личным примером показывают умения помочь в простых повседневных вопросах, проявить внимание, оказать помощь, получить новые знания и желание внести вклад в общее дело.

Таким образом, можно утверждать, что внеурочная деятельность заключает в себе множество возможностей для воспитания у детей духовно-нравственных качеств, важнейшим из которых является милосердие.

УДК 373.3

ЗАНЯТИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Ю. Куковякина, студентка 2 курса магистратуры ПиМНО
И.Ю. Кирилишина, к.пс.н., доцент

Напряженная социально-экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении младших школьников. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но цинизм, жестокость, агрессивность. Девиантное поведение - один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп [4].

В современном обществе все большее число детей оказывается в положении социального неблагополучия. Плохая экология, высокий уровень заболеваемости, стремительный рост социальной агрессии, нестабильность семьи, педагогическая и родительская некомпетентность становятся угрозами естественного развития ребенка. Девиантное поведение приобретает всё более массовый характер, что ставит это явление в центр внимания психологов, педагогов, медиков и представителей правоохранительных органов. В последнее время, девиантное поведение, которое являлось отличительной особенностью подростков, часто прослеживается у детей младшего школьного возраста. А ведь именно в младшем

школьном возрасте закладываются моральные аспекты поведения ребенка, формируются задатки поведения личности, которой в будущем предстоитсамостоятельно жить в окружающем социуме [6].

Девиантное поведение не проявляется сиюминутно, а, как и любое другое явление, требует длительного времени для формирования. Дети младшего школьного возраста большую часть времени проводят в стенах школы, поэтому школа, как один из важнейших социальных институтов должна помочь повлиять на ребенка, тем самым помогая ему подготовиться к дальнейшей жизни. Своевременная диагностика, профилактика и коррекция девиантного поведения могут уберечь ребенка от многих проблем в жизни. Основная ответственность в данном случае ложится на плечи педагога. Именно он, при ежедневном общении с детьми может и должен заметить первые признаки девиантного поведения, к которым относятся:

- Непослушание - самая распространенная в младшем школьном возрасте форма сопротивления, которая проявляется в нежелании соблюдать правила, выполнять требования педагога. Иногда проявляется в упрямстве, которое является отрицательной особенностью поведения и выражается в противодействии требованиям, указаниям, советам и просьбам педагогов и родителей. Непослушание приводит к расстройству нервной системы и порождает детскую лживость.
- Шалость и озорство - шалость отличается добрым отношением к окружающим и не приводит к негативным явлениям. Озорство же является сознательным нарушением правил и совершением действий, приносящих вред окружающим.
- Своеволие окончательно формируется как результат развития воли и самостоятельности ребенка, но при этом ребенок не умеет выбрать правильные действия: начинает грубо разговаривать, дерзить, неуважительно относиться к взрослым.
- У учащихся младшего школьного возраста часто может проявляться детский негативизм – немотивированное, неразумное и беспричинное сопротивление ребенка требованиям педагогов, родителей и других людей. В случае пассивного негативизма ребенок отказывается выполнять требуемое от него действие.

При активном негативизме ребенок выполняет действие, противоположныетем, которые от него требуют.

- Как одно из проявлений девиантного поведения в младшем школьном возрасте можно рассматривать капризы – особенность поведения ребенка, которая выражается в стремлении настоять на своем. Как правило, капризы – результат неправильного воспитания и результат неокрепшей нервной системы.
- Для мальчиков характерна недисциплинированность. При социальной и педагогической запущенности недисциплинированность приводит к девиантному поведению [5].

По мнению педагога И.П. Подласого, только учитель видит ребенка настоящих отношениях, в повседневной деятельности и общении со взрослыми и сверстниками, и, значит, на него ложится наибольшая ответственность по предотвращению неблагоприятных ситуаций.

Мы считаем, что использование занятий с элементами тренинга может выступать как форма педагогической коррекции девиантного поведения младших школьников.

Тренинг является комплексом активных групповых методов, которые применяются в процессе воздействия на личность. Процесс этот преобразующий, и его системообразующий компонент – влияние группы на отдельного человека. Тренинг как форма учебной работы подразумевает под собой помощь в развитии у школьников различных навыков и личностных качеств. Но стоит знать, что – это особая форма работы с возможностями, правилами и ограничениями. Это присвоение новых навыков, открытие новых возможностей. В процессе проведения тренинга обучающийся ребенок занимает активную позицию. С психологической точки зрения тренинг — не что иное, как форма активного обучения, позволяющая человеку самостоятельно сформировать в себе умения по построению социальных отношений, продуктивной деятельности, уметь анализировать возникающие жизненные ситуации и находить их решение[1].

Тренинги для младших школьников являются формой активного обучения, и они предполагают повторять то, что плохо получилось с первого раза. Целью данного мероприятия является освоение конкретного вида деятельности. Однако в школе иногда

довольно тяжело организовать подобное занятие, соблюдая все правила и законы психологии. На это есть несколько причин, например, продолжительность школьного тренинга может занимать только 1-2 занятия, а это вряд ли даст какие-либо плодотворные результаты. Немаловажным аспектом является и состав группы, который, исходя из правил, не должен меняться, но в условиях учебного заведения это редко представляется возможным. Основной принцип данного психологического мероприятия – это открытость, поэтому могут потребоваться условия, при которых ребенок готов измениться в собственном поведении и сознании.

Поэтому для детей дошкольного и младшего школьного возраста проводятся тренинговые занятия. Данные занятия проходят 1 раз в неделю, в условиях низкой психологической безопасности. По длительности и обязательности занятия схожи с обыкновенным уроком, а их целью является обучение школьника определенной деятельности или навыку [2].

Необходимо отметить, что тренинговые занятия являются одним из самых значимых инструментов в деятельности педагога. В особенности, данное мероприятие помогает в работе с теми детьми, у которых ярко выражена агрессия, гиперсоциализация, негативизм, беспокойность. Существует немало видов, форм и вариантов проведения тренинговых занятий. Главная задача – правильно подобрать эту систему, а затем суметь грамотно реализовать ее для учащихся. Необходимо, чтобы уровень занятия соответствовал возрастной категории учащихся. Например, занятия, построенные в виде игрового процесса, в основном рассчитаны на тех детей, возраст которых не превышает 10 лет, а беседы – на детей от 10 до 12 лет. При подборе материалов этот фактор следует учитывать в первую очередь, иначе проводимые мероприятия могут не дать нужного результата в полной мере[3]. Обязательно нужно учесть, что на протяжении всех занятий следует проводить диагностику и оценку полученных результатов. Тренинги должны помогать младшим школьникам в процессе привыкания к взрослой жизни, должны помогать им в оценке своих и чужих характерных качеств, а также способствовать открытию

их личности. Стоит особое внимание уделить атмосфере тренинга, так как она должна способствовать полному расслаблению ребенка, и стать тем местом, где бы он испытывал психологических комфорт. В наличии должны быть все, необходимые для таких мероприятий, материалы по психологии. При желании, вместе с детьми, на занятиях могут находиться их родители.

Таким образом, использование тренинговых занятий с младшими школьниками позволит осуществлять педагогическую коррекцию их девиантного поведения. При соблюдении всех правил организации и проведения тренинга, у учащихся начальной школы появляются возможности в раскрытии личностных способностей, а также в развитии разнообразных умений учебной деятельности. В результате дети младшего школьного возраста получат необходимые знания, умения и навыки, которые в будущем помогут им в дальнейшей социальной адаптации.

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В Вачков. - Психотехники. Москва: Ось-89, 1999 г.

2. Вачков И. В. Психология тренинговой работы / И. В Вачков. - Москва: Эксмо, 2007 г.

3. Вачков И. П. Школьный психолог: Методы психологического тренинга в школе. / И. В Вачков. - №35 – С. 15-19, 2004 г.

4. Лапихова, С. Ю. Профилактика девиантного поведения младших школьников / С. Ю. Лапихова. - VIII Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение: теория, методика и практика», 2016 г.

5. Ничишина, Т.В. Девиантное поведение несовершеннолетних: формы профилактики / Т. В. Ничишина. – Брест: БрГУ, 2012 г.

6. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. – М.: Гуманитар.изд. центр «Владос», 2006 г.

УДК 372.87

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О.И. Цветова, магистрант 1 курса ф-та ПиМНО
О.Д. Кузьмина к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

В образовательном сообществе современной России одной из приоритетных задач является возрождение у молодого поколения интереса к своей национальной культуре. «Культура, – как отмечает Д.С. Лихачев, – это святыни народа, святыни нации». Каждый народ веками накапливает национальные, в том числе художественные ценности, не уничтожает их, пересматривая лишь на определенных этапах свое отношение к тем или иным произведениям.

Сегодня перед начальной школой стоит задача воспитания духовно богатой, творческой личности, способной к самоопределению, самореализации в сложной, постоянно изменяющейся действительности. Найти нравственную основу для воспитания и развития подрастающего поколения можно, в первую очередь, в национальной художественной культуре. Решая задачу воспитания общей культуры личности, развития ее духовности, педагогам необходимо понимать и всемерно использовать огромный потенциал национального культурного наследия. Учитель начальных классов должен раскрыть для учащихся ценность и значимость национального искусства и культуры, как мира целостности, включающего отношение человека к миру, к себе, к своей большой и малой родине.

Учитывая актуальность данной проблемы в современной России мы определили ее как проблему нашей магистерской диссертации.

В психолого-педагогической литературе нами были проанализированы основные понятия, связанные с решением данной проблемы. Так, понятие «ценность» определяется чаще всего как

предметы, явления, их свойства, необходимые обществу или отдельной личности для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей и интересов. Философ В.П. Тугаринов дает такое определение: «*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 побуждения в качестве нормы, цели или идеала»[1, С.11].

Понятие «отношение» в психологии рассматривается в близкой связи с понятием «личность». Так, И.Ф. Харламов даёт следующее определение: «*Отношение* – это выражение определённых связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу её потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе, сказываются на её поведении и развитии»[2, С.298].При этом, как подчёркивает автор, закрепившееся и ставшее привычным отношение, определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях, и является, по сути, его личностным качеством.

Педагог Н.Е. Щуркова определяет *ценностное отношение* как «устойчивую избирательную предпочтительную связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека»[2, с. 298].

Образование ценностных отношений личности происходит под воздействием различных условий. Условия могут складываться стихийно, действовать не организованно, опосредованно, носить неуправляемый характер. С появлением специально организованного воздействия на становление ценностных отношений, целенаправленного создания специальных условий данный процесс приобретает характер формирования ценностных ориентаций. Н.И. Щуркова считает, что процесс воспитания может рас-

сматриваться как процесс целенаправленного формирования системы ценностных отношений воспитуемых к различным объектам и явлениям окружающей действительности.

Анализ психолого-педагогических источников показал, что учеными выделяются различные факторы и условия формирования ценностных отношений личности: *внешние* (среда, социум, культура, в которых зафиксированы ценности) и *внутренние* (потребности, интересы, свойства личности). Об этом пишут В.А. Караковский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова. Влияние внешних условий обусловлено признанием социальной природы человека, его психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Осуществить присвоение социального ценностного содержания человеку позволяют особенности его внутреннего мира. Для этого должен произойти переход всеобщезначимой ценности в личностно значимую. Став личностно значимой, ценность становится внутренним регулятором деятельности и определяет ее направленность. Внутренние условия освоения ценностного содержания окружающего мира, как принято считать, складываются у человека в ходе его возрастного развития.

С приходом в школу ребенок осваивает новую для него социальную роль – роль ученика и включается в активное освоение опыта предыдущих поколений под руководством учителя. Зачастую обучение, по своему определению, заключается в передаче учителем и усвоении учеником знаний, умений и навыков, т.е. направлено в основном на когнитивный компонент, что совершенно неприемлемо. Содержание образования включает в себя также и опыт отношений к различным явлениям действительности.

Процесс формирования ценностных ориентаций младших школьников должен быть целенаправленным и организованным. Это связано, главным образом, с сенситивностью данного возраста к усвоению социальных ценностей, норм, правил, а также с высокой восприимчивостью учащихся к воспитательным воздействиям. В педагогической науке и практике ведутся поиски и разработка различных воспитательных программ и технологий, которые призваны решать проблемы развития личности ребенка, обогащения его души духовными и материальными ценностями, созданными за всю историю человечества. Исследуются методы, способы и пути передачи социального опыта, богатства традиций, ценностей и культуры подрастающему поколению.

Задача педагогов – учитывая внутренние факторы формирования ценностных отношений личности, упорядочить, по возможности, влияние внешних факторов формирования ценностных отношений ребенка, создав для этого определенные педагогические условия.

В связи с этим в своем исследовании мы поставили цель – определить педагогические условия, способствующие формированию ценностного отношения к национальной художественной культуре у младших школьников.

Рассмотрев подходы к структуре ценностного отношения личности, мы предположили, что ценностное отношение к национальной художественной культуре у учащихся будет включать следующие компоненты:

- когнитивный компонент (знания детей о различных аспектах национальной художественной культуры);
- эмоциональный компонент (эмоциональные проявления детей по поводу взаимодействия с национальной художественной культурой);
- поведенческий компонент (активность в овладении различными аспектами национальной культуры).

Исходя их этого, педагог должен познакомить учеников на доступном им уровне с особенностями национальной художественной культуры, заинтересовать, убедить в ее значимости как для общества, так и для самого ребенка, включить детей в разнообразные виды деятельности по ее освоению.

Анализ различных подходов к решению данной проблемы в педагогической литературе, мы выделили некоторые пути и условия, предлагаемые авторами:

- расширение воспитательных возможностей изучаемых в начальной школе учебных предметов за счет включения в их содержание тем, связанных с самобытностью национальных культур народов, населяющих территорию Российской Федерации;
- увеличение доли регионального компонента в учебном плане начальной школы, введение соответствующих учебных предметов и последовательное освоение национальных традиций в соответствии с возрастными возможностями младших школьников посредством разработки и реализации гибкого плана учебных занятий и циклограммы воспитательных мероприятий;
- разработка и реализация многоуровневой дополнительной образовательной программы, знакомящей младших школьников с национальной культурой своего региона;

- включение детей в различные виды игровой, культурно-досуговой и концертно-просветительской внеурочной деятельности, связанной с художественной национальной культурой своего и близлежащих регионов;

- привлечение родителей к изучению и основ национальной культуры, стимулирование их познавательной потребности в приобретении новых знаний о национальной культуре и их последующей передаче детям.

В наши исследовательские планы входит более внимательное изучение возможностей учебной и внеурочной работы в начальной школе с целью определения педагогических условий, способствующих формированию ценностного отношения к национальной художественной культуре у младших школьников.

1.Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – М., 1960. – 298 с.

2. Харламов И.Ф. Педагогика/И.Ф. Харламов М.: Гардарики, 1999. – 298с.

3. Щуркова Н.Е. Ценностные отношения / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1999. – № 7. – С.11.

УДК 51:372.8

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕЛИЧИН

А.А. Болотникова, студент 4 курса ПиМНО
А.А. Клёцкина, к.п.н, доцент БГПУ

Важной задачей, стоящей перед современной школой в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в предметной области «Математика» является формирование у младших школьников готовности слушать собеседника и вести диалог на математическом языке, готовности признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою,

умение излагать свое мнение и аргументировать своею точку зрения и оценку событий [1].

Между тем, проведенное национальное исследование качества начального образования по математике в 2014 году свидетельствует о том, что многие дети обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера, что существенно влияет на качество математического образования. Это делает крайне актуальной задачу формирования у младших школьников способности к коммуникативной деятельности.

В отечественной психологии коммуникативная деятельность определяются как взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М. И. Лисина, 1986). Коммуникативная деятельность осуществляется посредством коммуникативных действий, которые в концепции А.Г. Асмолова определяются как коммуникативные универсальные учебные действия.

В концепции проектирования УУД в начальной школе А.Г. Асмолов выделяет пять групп коммуникативных универсальных учебных действий. Процесс формирование каждой из групп коммуникативных действий у младших школьников по мнению ученых достаточно длительный и последовательный.

Исследователи выражают мнение о том, что целесообразно начать формирование у первоклассников действий сотрудничества и кооперации. Это умение: слушать и слышать, выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации, адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации собственной позиции, спрашивать, интересоваться мнением других, высказывать собственное мнение [2]. Наиболее эффективным средством формирования перечисленных действий является групповые формы деятельности.

В первом классе младшие школьники овладевают представлениями о величинах, таких как длина, масса, емкость на основе практических действий. Поэтому, формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в

процессе изучения величин возможно при организации групповых практических работ.

Мы предполагаем, что групповая практическая работа при изучении величин способствует успешному формированию коммуникативных универсальных действий сотрудничества и кооопкрации, если выполняются следующие условия:

- используются различные виды практических работ (овладение умений самостоятельно добывать знания, отработка умений применять знания к решению практических задач, формирование умений практического характера, формирование умений применять знания в нестандартных ситуациях);

- приемы, способствующие формированию умений вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем (высказывание сомнения, постановка проблемных вопросов, постановка уточняющих вопросов, демонстрация недопонимания, прием «парафраз»).

Реализация условий в практике обучения первоклассников выразилась в разработке комплекса групповых практических работ при изучении величины «Длина».

Комплекс групповых практических работ удовлетворял следующим требованиям:

1) соответствие практической работы дидактической цели этапа урока;

2) соответствие содержания практической работы этапам методики изучения величин;

3) организация практических работ должна быть ориентирована на работу детей в парах постоянного и сменного составов;

4) активное использование приемов поддержания общения и дискуссии в процесс выполнения практической работы и обсуждения результатов ее выполнения;

5) активное использование средств создания положительной эмоциональной атмосферы.

Целенаправленное и систематическое использование групповых практических работ в ходе экспериментальной работы, которая была организована в течение 2017/2018 учебного года на базе МБОУ СОШ№3 г. Сковородино (1 «А» - экспериментальный

класс, 1 «Б» - контрольный класс) показали положительную динамику развития коммуникативных учебных действий сотрудничества и кооперации при изучении величинв экспериментальном классе.

Таким образом, наше предположение об использовании групповых практических работ как эффективного средства формирования коммуникативных УУД у младших школьников при изучении величин подтверждена. Предложенный комплекс практических работ может быть использован на различных уроках в начальной школе, не требует специального оборудования или дополнительной подготовки педагога, что позволяет рекомендовать его к работе учителей начальных классов.

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2014 год.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, В.Г. Бурменская, И.А. Володарская / Под ред. Асмолова А.Г. – М.: Просвещение, 2011г.

УДК 37.015.31

ИСЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ВТОРОКЛАССНИКОВ

Н.С. Гусева, магистрант ПиМНО
А.А. Клёцкина, к.п.н., доцент БГПУ

В соответствии с ФГОС начального (общего) образования, предметной области «Математика и информатика» отводится ведущая роль в развитии словесно-логического мышления младших школьников.

Под словесно-логическим мышлением С.Л.Рубинштейн понимает вид мышления, осуществляемый при помощи логических

операций с понятиями. Словесно - логическое мышление является наивысшей формой мышление. Оно характеризуется использованием языковых средств и речевых конструкций [1].

Сеченов И.М. выделил два этапа развития словесно - логического мышления у детей. На первом из них ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений [2].

Как показывает практика обучения математике, уже в первом классе знания учащихся носят формально-логический характер. Учащиеся знают правила, но не могут их применить в конкретной ситуации, испытывают затруднения в разъяснении предметного смысла математических понятий, с трудом строят логические конструкции математических высказываний. Такая ситуация наблюдается и у младших школьников второго класса.

При разработке педагогических условий, в которых возможно успешное развитие словесно-логического мышления у младших школьников, была поставлена цель – выяснить на каком уровне развития находится словесно-логическое мышление второклассников и исходя из этого выработать программу действий для преодоления сложившейся ситуации.

В психологической литературе выделяют следующие критерии (способность дифференцировать существенные и несущественные признаков предметов и простейших понятий; владение операцией классификации; построение умозаключений по аналогии; владение операцией обобщения) и уровни развития словесно-логического мышления: высокий уровень – учащиеся демонстрируют все обозначенные критерии; средний уровень – учащиеся испытывают затруднения по некоторым критериям; низкий уровень – учащиеся не владеют заданными критериями. В обследовании приняли участие 30 детей.

На основе методики Э.Ф. Замбацявичене и Л.А. Ясюковой (методика выявления уровня развития словесно-логического мышления школьников состояла из четырех субтестов) и обработки результатов были выявлены уровни развития словесно-логического мышления второклассников (Рисунок – 1).

Результаты обследования показали, что при выполнении первых двух субтестов младшие школьники испытывали большие трудности при вычленении существенных и несущественных признаков объектов и при выявлении сходства и различия объектов по существенным признакам, абстрагируясь от не существенных признаков.

При выполнении третьего субтеста младшие школьники продемонстрировали способность в выявлении существенных признаков между объектами в конкретной ситуации, однако испытывали затруднения в установлении отношений между объектами и построении обобщений. Анализ результатов субтестов показал, что 13% детей имеют высокий уровень развития словесно-логического мышления, 53% второклассников имеют средний уровень развития словесно-логического мышления и 34% учащихся имеют низкий уровень развития словесно-логического мышления.

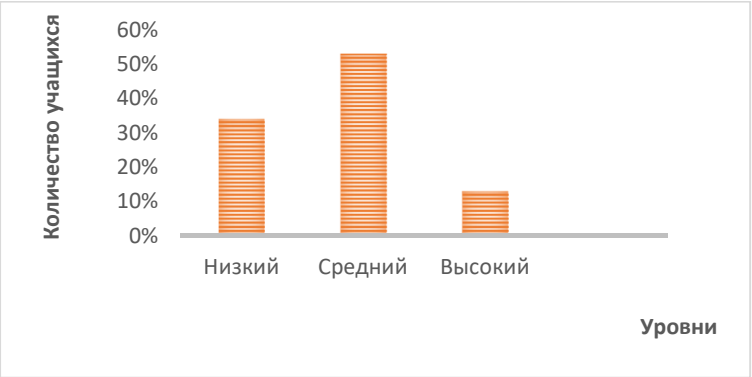

Рисунок 1 – Уровень развития словесно-логического мышления младших школьников второго класса.

Таким образом, дети 7-9 лет имеют достаточно низкий уровень развития словесно-логического мышления, что требует целенаправленной работы над развитием у младших школьников таких приемов умственных действий как анализ и синтез, сравнение, классификация, обобщение. Для этого необходимо создать

специальную образовательно-развивающую среду посредством учебных заданий, формулировки которых разнообразны по содержанию, включают в процесс усвоения математического содержания приемы построения высказываний на основе логических конструкций (конъюнкции, дизъюнкции, импликации), правила построения вывода (подведение под понятие, выведение из понятия, умозаключения по аналогии, на основе индукции и дедукции), мотивируют детей к активной познавательной деятельности.

1. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн – М., 2008.– 328 с.
2. Сеченов, И.М. Элементы мысли. / И.М. Сеченов. – Питер Серия: Психология-классика , - 2001.– 416 с

УДК 51:372.8

УСТНЫЙ СЧЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.О. Козлова, студентка 4 курса ПиМНО
А.А. Клёцкина, к.п.н, доцент БГПУ

Основной задачей реализации содержания ФГОС НОО в предметной области «Математика и информатика» является развитие у учащихся словесно-логического мышления.

По мнению В.А. Гусева, словесно-логическое мышление представляет собой мыслительный процесс, при котором человек использует логические понятия и конструкции, которому свойственна доказательность, рассудительность, целью которого является получение обоснованного вывода из имеющихся предпосылок [1]. Следовательно, развитие словесно-логического мыш-

ления у младших школьников предполагает освоение ими математическими понятиями, логическими конструкциями построения высказываний и правилами вывода.

Научно-методические исследования (А.К. Артемова, Н.Б. Истоминой, А.А. Клёцкиной и др.) показали, что развитие словесно-логического мышления младших школьников тесно связано с производством устных вычислений. Поэтому для упражнения младших школьников в устных вычислениях на уроках математики отводится специальный этап, который называется устный счет.

Понятие «устный счет» многоаспектно. С одной стороны, методисты рассматривают это понятие как форму контроля за выполнением правильных и быстрых вычислений, с другой стороны – как форму актуализации опорных знаний. В контексте нашего исследования интерес представляет трактовка понятия «устного счета» как метода обучения устным вычислениям.

Согласно исследованиям А.В. Хуторского, метод как категория дидактики представляет собой совокупность методических приемов, которые педагог использует для достижения поставленной цели. Каждый методический прием есть набор определенных учебных действий, которыми школьник оперирует при овладении новыми учебными действиями [2]. Следовательно, для того, чтобы словесно-логическое мышление активно развивалось при выполнении устных вычислений, необходимо использовать такие методические приемы организации устного счета как подведение под понятие, классификация, сериация, сравнение, выведение следствий на основе индукции и дедукции.

Прием подведение под понятие представляет собой умение распознавать объекты вычислений, выделять в них существенные признаки и их синтезировать. Классификация как способ организации учебной деятельности предполагает умение выделять признаки числовых выражений и устанавливать между ними сходство и различие для выбора более разумного способа вычисления. Сериация как способ познания свойств и отношений позволяет: выявить отношения порядка; установить последовательные взаимосвязи: каждый следующий объект больше предыдущего, каждый предыдущий – меньше следующего (или наоборот:

каждый следующий объект меньше предыдущего, каждый предыдущий – больше следующего); установить взаимнообратные отношения: любой объект упорядоченного ряда больше предыдущего и меньше следующего (любой объект упорядоченного ряда меньше предыдущего и больше следующего); открыть закономерности следования и порядка. Индукция и дедукция — это способы производства умозаключений, отражающие направленность мысли от частного к общему или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения о способе вычисления из общего правила, а дедукция – вывод общего способа вычисления из анализа конкретных числовых выражений.

С целью проверки эффективности использования выделенных нами методических приемов, нами была организована экспериментальная работа на базе МОАУ «Алексеевская гимназия города Благовещенска» в 3-м класс. Объективность эксперимента обеспечивалась наличием контрольного класса из параллели третьих классов.

Школьникам предлагались вычислительные задания, в процесс выполнения которых были положены обозначенные выше приемы. Целенаправленное и систематическое использование таких заданий в ходе исследования позволили получить положительную динамику уровня развития словесно-логического мышления у третьеклассников средствами устных вычислений, которая представлена на рисунке 1.

Анализ результатов исследования, полученных на основе методики Э.Ф. Замбацявичене, показал, что в экспериментальном классе наблюдается увеличение количества детей с высоким уровнем развития словесно-логического мышления на 13% и уменьшение количества школьников, которые показали низкий уровень развития словесно-логического мышления на 7%. Тогда как в контрольном классе наблюдалась незначительная динамика (три и два процента соответственно).

Таким образом, реализация каждого из этих приемов при выполнении устных вычислений позволяет младшему школьнику при работе с числами и выполнении арифметических операций с ним включать в деятельность такие учебные действия как анализ

объектов с выделением существенных и несущественных признаков; сравнение, классификация по заданным основаниям; установление аналогии; формулирование обобщения в форме суждений, умозаключений и правил.

1. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике /В.А. Гусев. – М.: ООО «Издательство «Вербум-М, ООО «Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 380 с.

УДК 51:372.8

ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ ТАБЛИЧНЫХ СЛУЧАЕВ УМНОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Е.А. Михолап, магистрант ПиМНО
А.А. Клёцкина, к.п.н., доцент БГПУ

Одной из основных задач обучения математике в начальной школе является формирование у младших школьников прочных и осознанных навыков умножения. Для решения поставленной задачи в методике обучения математике разработаны различные аспекты организации познавательной деятельности младших школьников, направленные на усвоение таблиц умножения. Однако, большой объем материала, требующего заучивания, сложность в образовании ассоциативных связей при запоминании взаимосвязанных случаев, необходимость достижения всеми детьми прочного запоминания всех табличных случаев в установленные программой сроки делает проблему изучения табличного умножения в начальных классах одной из наиболее методически сложных [1].

В связи с этим важными являются вопросы, связанные с приемами запоминания ребенком таблицы умножения, которые имеют место в различных авторских технологиях и которыми

учитель может дополнить вычислительную деятельность учащихся при работе с таблицами. Анализ методической литературы показал, что в практике обучения табличному умножению используются следующие приемы запоминания таблицы умножения.

1. Прием присчета двойками, тройками, пятерками. Технологически этот приём соответствует приёму заучивания состава однозначных чисел. При хорошем усвоении таких способов счёта ребёнку будет легко освоить таблицы умножения чисел 2, 3 и 5.

2. Приём последовательного сложения одинаковых. Данный приём связан со смыслом действия умножения как сложения одинаковых слагаемых. Прием последовательного сложения продолжает оставаться достаточно удобным даже при вычислении табличных случаев умножения чисел 7, 8 и 9, при небольших значениях второго множителя.

3. Приём прибавления слагаемого к предыдущему результату (вычитание из предыдущего результата) является вторым основным приёмом получения результатов табличного умножения. Используется в том случае, если ребёнок смог выучить хотя бы несколько случаев из каждой таблицы. Это могут быть 3-4 первых самых лёгких случая, или 2-3 наиболее запоминающихся случая.

4. Приём взаимосвязанных пар: 2·6 и 6·2, в основу которого положен коммутативный закон умножения. При хорошем понимании правила перестановки множителей ребёнок заучивает в два раза меньше случаев табличного умножения, чем содержит полная таблица. Используя перестановку множителей, все остальные случаи можно получить из имеющихся.

5. Приём запоминания последовательности случаев с ориентиром на возрастание второго множителя. Такие табличные случаи предлагаются детям «серией»: 3·2, 3·3, 3·4, 3·5. Затем 3 · 6, 3 · 7, 3 · 8, 3 · 9.

Однако, здесь методисты отмечают некоторый парадокс, который проявляется в том, что ребёнок последовательно воспроизводит «серию», а отдельные случаи вразбивку восстановить не может (выучил как стих).

6. Приём порционного запоминания. Для заучивания ребёнку предлагается «порция» равенств на умножение, состоящая из 2-3 случаев с ориентировочной основой действия.

7. Приём опорного равенства. Рассмотрим данный прием на примере равенства 5·6=30, из которого 5·7=30+5=35. Для этого целесообразно использовать легко запоминающиеся случаи: 6·5, 6·8, 5·4, 5·9, 7·7, 6·6, 5·5 и т.д. Применяя затем приём прибавления или вычитания первого множителя, ребёнок получает нужные результаты.

8. Приём предметной опоры, в качестве которой может быть использован рисунок или прямоугольная таблица чисел. Детям, которые обладают плохой механической памятью, можно на первых порах предложить использовать клетчатое поле тетради. Обводя на клетчатом поле прямоугольник с заданным количеством клеток в сторонах, ребёнок использует эту модель для контроля полученного результата или просто подсчитывает летки как умеет.

9. Приём запоминания таблицы «с конца». Он рекомендуется для использования при работе с детьми, плохо запоминающими большие объёмы информации. В этом случае установка на запоминание ребёнку даётся порциями, начиная с самых сложных случаев 9·9, 9·8, 9·7. Таким образом, ребёнок с ограниченным объёмом запоминания запомнит сначала самые сложные случаи, а более лёгкие случаи таблицы умножения чисел 2, 3 и 4 он может найти приёмом сложения одинаковых слагаемых или любым другим приемом [2].

Таким образом, процесс запоминания табличных случаев умножения очень длительный процесс, он должен быть распределён во времени, требует многократных повторов и разнообразен по количеству приемов, облегчающих заучивание таблицы. Использование этих приемов способствует развитию мышления младшего школьника, математической речи, формированию вычислительных приемов сложения и вычитания в пределах 100

1. Кравченко, Н.В. Особенности изучения таблицы умножения и деления в разных программах обучения математики / Н.В. Кравченко // Начальная школа. – 2009. - №3. - С.17-19.

2. Клёцкина А.А. Методика обучения вычислениям в начальной школе / А.А. Клёцкина, Н.Б. Истомина.- Благовещенск., - 2010. – 131 с.

УДК 372.87

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В.В. Пономарёва, студентка 3 курса ПиМНО
Н.И. Сорокина, к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

Начало систематического обучения является важным этапом в жизни ребенка, поэтому проблема адаптации первоклассника к школе была и остается актуальной всегда. Поступление в школу влечет за собой коренное изменение привычного образа жизни, сложившегося у ребенка в дошкольный период воспитания. В школе новая обстановка и новые контакты, новая форма поведения, новая систематическая деятельность учебы. Именно в этот период у первоклассников начинают формироваться «школьные качества», т.к. они, как и все другие психологические процессы могут формироваться только в процессе деятельности, для которой они необходимы. Однако процесс формирования данных качеств у каждого ребенка проходит по-разному. Различным будет и вхождение каждого конкретного ребенка в условия школьного обучения, адаптация к нему.

Адаптация (школьная) – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к её нормам и требованиям. При нормальном протекании школьной адаптации эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются, если же процесс адаптации ребёнка в первом классе затруднен, может наблюдаться деформация его личностного развития.

Основными характеристиками адаптированного первоклассника являются: положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его, адекватное восприятие школьных требований, легкое усвоение

учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений, благоприятное статусное положение в классе. Л.И. Божович отмечает, что с приходом в школу только «объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, но и его собственная внутренняя позиция», что влечет за собой изменение его положения, как в семье, так и в школе, в том числе и изменения, предъявляемые к нему требований [1].

Как показывает практика, учебный предмет «Музыка» у первоклассников неизменно попадает в число предпочитаемых. *Музыкальная исполнительская деятельность* детей с точки зрения обучения музыке традиционно рассматривается как процесс овладения ребенком специальными умениями, позволяющими ему правильно петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах [2].

Дети любят петь, двигаться под музыку, извлекать звуки из музыкальных инструментов. Собственно в этом и заложен секрет «успешности» уроков музыки при любом стиле педагогического взаимодействия.

Вне зависимости от вида исполнительской деятельности успешность исполнения будет зависеть от того, насколько ребенок свободен в умениях понимать и интерпретировать художественный образ. К данной группе умений можно отнести: умение эмоционально воспринимать музыкальный образ; умение понимать (декодировать) музыкальный образ; умение в деятельности выразить эмоциональное отношение к музыкальному образу, которое связано со стремлением ребенка отразить результаты восприятия музыкального образа доступными действиями (словесно, в рисунке, в движении, в игре и т.д.); умение интерпретировать и создавать музыкальные образы в разных видах музыкальной исполнительской деятельности.

На наш взгляд, именно использование различных видов музыкального исполнительства (*хоровое пение, музыкально-ритмические движения, музицирование - игра на детских музыкальных инструментах*) может содействовать полноценному личностному развитию первоклассников и более успешной его адаптации в школе.

Хоровое пение объединяет учащихся, создает условия для их эмоционального музыкального общения. Текст песен помогает

школьнику лучше понять музыкальный образ. Само исполнение песни является своеобразной эмоциональной реакцией ребенка на окружающее, выражением его настроения. Дети поют с удовольствием, целиком отдаваясь этому занятию.

Музыкально-ритмические движения помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще, активизируют мышление. Музыкальные игры снимают психо-эмоциональное напряжение, воспитывают навыки группового поведения. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у школьников внимание, память, внутреннюю собранность, способствует формированию целенаправленной деятельности.

Музицирование предполагает желание детей «общаться» с музыкой, петь и играть в ансамбле, получая от этого эмоциональное удовольствие.

Анализ литературы показал, что музыкальное исполнительство способствуют успешной адаптации первоклассников к школе. Музыкальное исполнительство способствует положительные психофизиологические состояния, оптимальная включенность в деятельность, успешность в самореализации, позитивные межличностные отношения в образовательном процессе.

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2007. – 145 с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

УДК 372.87

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

М.А. Проскурякова, магистрант 2 курса ф-та ПиМНО
О.Д. Кузьмина, к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

Многочисленными психологическими исследованиями доказано, что младший школьный возраст характеризуется

интенсивным интеллектуальным развитием (А. Валлон, Ж. Пиаже, П.П. Блонский, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В Запорожец, А.Н. Леонтьев., В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, и др.). В этот период происходит интеллектуализация всех психических процессов и осознание ребенком собственных изменений, в ходе учебной деятельности. Наиболее существенные изменения происходят, как считал Л.С. Выготский, в сфере мышления. Развитие мышления становится доминирующей функцией в развитии личности младших школьников, определяющей работу всех других функций сознания [1].

В своем исследовании нас интересует проблема развития образного мышления учащихся, т.е. мышления, совершающегося в форме связи и сочетания образов. Многие ученые указывают, что это конкретный вид мышления, свойственный ребенку раннего возраста, и вообще примитивным ступеням развития.

В то же время ряд ученых подчеркивают значимость данного вида мышления на всех возрастных этапах развития личности, особенно в видах деятельности, связанных с художественным восприятием и преобразованием окружающей действительности, с искусством [2]. Зачастую даже употребляется термин «художественно-образное мышление». Одной из специфических черт такого мышления является направленность на практическое исполнение и поиск выразительного решения некоего образа, который возникает в сознании в результате воздействия различных факторов действительности (как объективных, так и субъективных). Данный тип мышления формируется у людей, работающих в сфере искусства, отличается условиями протекания мыслительных процессов, представляет собой один из способов взаимодействия чувственного и рационального компонентов [4].

Обобщенное познание школьниками окружающего мира средствами изобразительного искусства на уроках рисования чаще всего происходит путем подражания, чувственного отражения и интерпретации сути явлений. Таким отражением объективной реальности является образ. «Образ» в переводе с латинского озна-

чает имитацию. Художественный образ – это присущая искусству форма отражения действительности и отношения к ней художника, раскрывающая общее через конкретное и осуществляемая в творческом процессе. Следовательно, образ имеет сложную собирательную структуру, в которой выделяют несколько уровней:

– образ-замысел в творческом воображении художника;

– образ-произведение, воплощенный в том или ином материале;

– образ-восприятие, возникающий в сознании зрителя.

Обеспечить условия развития образного мышления на уроках изобразительного искусства можно на различных видах занятий: рисование на темы (построение композиции на темы окружающей жизни, иллюстрирование сюжетов литературных произведений, которое ведется по памяти, на основе предварительных целенаправленных наблюдений, по воображению, и сопровождается выполнением набросков и зарисовок с натуры); рисование с натуры, по памяти и по представлению объектов действительности; беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас, основанные на восприятии произведений искусства. Все это дает необходимый фундамент для развития образного мышления младших школьников.

Также в целях развития образного мышления детей на уроках рисования рекомендуется использовать специальные приемы. Например, *приёмы создания необычных образов:*

- гиперболизация – преувеличение некоторых свойств в создаваемых образах;

- агглютинация – соединение частей и свойств разных образов в единый образ.

Прием создания образов на основе осязания. В создании наглядных, пространственных образов решающую роль играет зрение. А если закрыть глаза, то на помощь приходит осязание. Детям предлагается руками узнать какой-нибудь предмет, статуэтку, игрушку и т.д., а затем изобразить его.

Прием создания образов по словесному описанию. Происходит создание детьми наглядных образов к стихотворениям, рассказам, собственным сочинениям.

Прием «озвучивания» образов (изображаем услышанное пение птиц, журчание воды т.д.).

Прием создания образов «танграм» (на основе древней китайской игры). Суть игры состоит в том, что из семи геометрических фигурок нужно составить образ животного, птицы и т.д., можно использовать и геометрические тела, создавая при этом замок, дворец, крепость и т.д. Доказано, что занятия этой игрой развивают воображение.

Прием пиктограмм (схематизированный знак). Если пиктограмма новая, то требуется комбинационная работа мозга, чтобы определить смысл. Задание: придумать к пиктограмме название, придумать к событию, действию соответствующую пиктограмму.

Образы растительного мира. Причудливо изогнутый ствол дерева может служить манекеном для создания всевозможных образов (кикимора, лесной зверь, голова лося с раскидистыми рогами, элегантная балерина и т.д.) Побывав с детьми в парке на экскурсии, можно набросками создать большую галерею интересных образов, которые в дальнейшем могут стать героями иллюстраций (тематических рисунков).

Приём сплетённых линий. Предлагается присмотреться к сплетению линий, в которых «спрятались» какие-то изображения и найти образы животных, птиц, рыб и т.д.

Образы без деталей. Детям предлагается по элементу какого-либо предмета воссоздать этот предмет целиком и наделить его теми или иными качествами, которые этим элементом не обозначены.

Приём образа неопределённого объекта. Создание образа по предложенным элементам. Задача – увидеть за заданными линиями предмет или живое существо и дорисовать его.

Орнаментальный приём. Можно проявить необычайную изобретательность в поисках разнообразных приёмов работы в ходе создания орнаментов. Их использовали художники разных эпох и народов (мозаика, витраж, паркет).

Изучив методическую и психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу о том, что на уроках изобразительного

искусства необходимо систематически использовать специальные приёмы и виды заданий, направленные на развитие образного мышления младших школьников. В итоге это отразится не только на развитии их изобразительной деятельности, но и общем интеллектуальном и эстетическом развитии, на качестве образования в целом.

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С. Выготской. – СПб.: СОЮЗ, 2005. – 372 с.
2. Николаенко Н.Н. Психология творчества /Н.Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
3. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей/ Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 309 с.
4. Ушанёва Ю.С. Развитие художественно-образного мышления, как необходимое условие формирования самостоятельности студентов (на примере подготовки художника – педагога) // Молодой ученый. — 2009. — №8. — С. 179-183. — URL https://moluch.ru/archive/8/555/ (дата обращения: 01.04.2018).

УДК 159.922.7

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Т.П. Слепнева, магистрант 1 курса ф-та ПиМНО
О.Д. Кузьмина, доцент кафедры ПиМНО

В условиях модернизации современной системы образования наблюдается повышение интереса к становлению и развитию личности школьника. Одна из центральных задач общеобразовательной школы – подготовка и мотивация учащихся к постоянной самоактуализации и самосовершенствованию, что делает особо значимой проблему формирования активной позиции школьника в учебно-воспитательном процессе. Последнее требует сформированности у ребенка представлений о себе и своих возможностях, умения всесторонне и объективно оценить особенности

своей личности и деятельности, правильно построить свои взаимоотношения с окружающими, то есть требует определенного уровня сформированности самооценки.

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности. Ею, применительно к разным возрастным этапам занимались многие отечественные психологи и педагоги, например, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, И.И. Чеснокова, С.С. Рубинштейн и другие. Для работников образования более интересны педагогические исследования, в которых рассматривается проблема формирования самооценки. Данная проблема изучалась А.И. Липкиной, Е.И. Савонько, М.Н. Скаткиным. Для нашего исследования особый интерес представляют работы И.В. Дубровиной, В.М. Синельникова, С.М. Юлдашевой, которые в своих исследованиях затрагивали проблему формирования самооценки в младшем школьном возрасте.

Прежде чем начать процесс формирования у школьника позитивной самооценки, необходимо выяснить, что понимается в науке под самооценкой. Изучив и проанализировав теоретический материал по данному вопросу, мы пришли к выводу, что однозначного определения самооценки пока нет. Так, например, А.Г. Спиркин под самооценкой понимает «отношение человека к себе», которое с «познанием себя» входит в самосознание. Похожее определение дает и И.И. Чеснокова, указывая, что самооценка – это устойчивая интеграция самопознания и отношения к себе. По К.К. Платонову, самооценка – это результат самопознания.

Иначе считает Э.Бернс, понимающий под самооценкой личностное суждение человека о собственной ценности, которое выражается в установках свойственных индивиду [1]. В своем исследовании мы будем придерживаться позиции Л.П. Бороздиной, согласно которой: «Самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это не констатация потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей, по итогам формируется отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами неприятия, отрицания» [2].

Оценочное отношение человека к себе, своему характеру, внешнему виду, осознание наличия или отсутствия тех или иных качеств, свойств, способностей в сравнении их с определенным образцом, эталоном и будет являться самооценкой [1]. По мнению А.В. Захаровой самооценка состоит из двух компонентов: когнитивного, который отражает знания школьника о себе, и эмоционального – отношения к себе. Эти компоненты непрерывно друг с другом взаимодействуют. Поэтому выделяют средства самооценки: самоанализ, самонаблюдение, сравнение. Для того чтобы ребенок смог адекватно себя оценить, требуется развитая рефлексия, требовательность к себе и окружающим, критичность.

Из возрастной психологии известно, что рефлексия, самооценивание являются новообразованием в младшем школьном возрасте, они находятся в стадии развития, именно поэтому Л.С. Выготский говорил, что в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, устойчивое мнение ребенка о себе. Исследования Л.С. Славиной показали, что у ученика начальной школы наблюдаются все виды самооценки: адекватная устойчивая, заниженная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения. При этом умение правильно оценивать себя возрастает с переходом из класса в класс.

Источники формирования самооценки различны. А.В. Захарова в своих работах указывает на несколько источников, которые меняют свой вес на разных возрастных этапах становления личности:

- Сопоставление своего реального Я с идеальным Я, т.е.сравнение человеком образа, каким бы он хотел быть, с тем, каковым он является на самом деле.

- Интериоризация социальных реакций. Склонность человека оценивать себя так, как оценивают его окружающие.

В младшем школьном возрасте фактором формирования самооценки является окружение ребенка, семья, сверстники, одноклассники, педагогический коллектив. Огромная роль здесь принадлежит родителям ребенка, взаимоотношениям в семье, но проблема самооценки обучающегося в большой мере ложится на

плечи учителя начальных классов, так как именно он является авторитетом для младшего школьника [3].

Из исследований Д.Б. Эльконина известны сферы социальных отношений детей, это системы «ребенок – взрослый», «ребенок – дети». Попадая в школьную среду, ребенок приобретает новый вид социальных отношений «учитель-ребенок». Система «учитель – ребенок» определяет отношения школьника с родителями и детьми. Данная система является центром жизни ребенка, его благоприятных условий для жизнедеятельности. А так же оценка учителя является критичной, ситуативной и имеет тенденцию к переоцениванию достигнутых результатов. Дети ориентируются на оценку учителя, ранжируя себя и одноклассников на соответствующие группы: «отличники», «двоечники» и пр. Успеваемость в начальной школе является оценкой личности и определяет социальный статус ребенка [2].

Для того, чтобы ребенок чувствовал себя уверенным, счастливым, был способен адаптироваться в социальной среде, преодолевать трудности, связанные с обучением, ему необходимо иметь положительное представление о себе и о своих возможностях.

В школьном коллективе часто возникают непредвиденные, нестандартные ситуации, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на личность ученика. Учителю очень важно вовремя уметь скорректировать ситуацию, а для этого требуется опыт, мастерство, творчество учителя. Но ситуации могут быть и специально смоделированы педагогом. Специально организованные педагогические условия принято называть методом воспитывающих ситуаций. Основная задача воспитывающих ситуаций – вызвать у обучающегося определенные чувства, поступки, мотивы, различные психологические состояния [4].

В методической литературе представлено множество ситуаций для формирования самооценки учащихся. В.А. Караковский, О.С. Газман предлагают использовать в своей практике ситуации успеха. А.С. Белкин разработал приёмы, которые следует использовать для создания ситуаций успеха, это снятие напряжения, страха перед предстоящей деятельностью, приём скрытой по-

мощи, усиления мотива деятельности, «заражения». А.С. Макаренко советовал создавать ситуации авансирования доверием, О.С. Богданова предлагает создание ситуаций свободного выбора, а также ситуации соотнесения, свободного творчества, сопереживания и др. [1].

Процесс формирования адекватной, позитивной самооценки младшего школьника длителен и сложен. Задача учителя состоит в создании благоприятных условий для развития каждого ученика класса.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1998.

2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? /Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 27-31.

3. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника /Э.В. Витушкина // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 31.

4. Суетина Л.П. Обучение учащихся самооцениванию /Л.П. Суетина // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 22.

УДК 372.87

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К АРХИТЕКТУРЕ

Т.Н. Чистякова, студентка 4 курса ПиМНО
О.Д. Кузьмина, к.п.н. доцент

Проблема развития познавательного интереса младших школьников в настоящее время является актуальной. Изучением данной проблемы занимались многие ученые: Л.И. Божович, Е.А. Брежнева, Л.А. Венгер, А.А. Люблинская, Г.М. Чуткина. Под познавательным интересом психологами понимается особая избирательная направленность личности на процесс познания; ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний» [2].

Педагоги-практики отмечают явное снижение интереса современных школьников к миру искусства и художественной культуры, что значительно обедняет их личность.

Изучение архитектуры способствует не только повышению общей культуры и кругозора учащихся, но и положительно влияет на их эстетическое развитие, позволяет глубже усвоить и понять историю своего народа, ведь архитектура – часть истории. Педагоги отмечают, что ознакомление с архитектурой обогащает содержание детских изобразительных работ, способствует формированию творческих замыслов и оригинальных решений.

Целью нашего исследования является выявление педагогических условий развития познавательного интереса у младших школьников к архитектуре в процессе обучения изобразительному искусству.

Анализ литературы по проблеме исследования привел нас к определению познавательного интереса к архитектуре как избирательной направленности личности, обращенной к области познания архитектуры, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями и умениям в данной области.

Нами была выдвинута гипотеза от том, что развитие у младших школьников познавательного интереса к архитектуре в процессе обучения изобразительному искусству будет происходить более успешно при создании педагогических условий: включения в содержание уроков краеведческого материала об архитектуре; вовлечение учащихся в поисковую и проектную деятельность; использование в процессе обучения нестандартных форм занятий, игровых приемов и занимательного материала для создания эмоциональной атмосферы.

Целью экспериментальной работы была проверка истинности нашей гипотезы. На констатирующем этапе мы выявили уровень сформированности познавательного интереса учащихся к архитектуре, используя следующие критерии: осведомлённость учащихся об архитектуре; уровень их интеллектуальной активности при знакомстве с архитектурой; направленность предпочтений учащихся в области изобразительной и конструктивной деятельности и умение создавать выразительный художественный образ архитектурных сооружений. По результатам диагностики у детей

экспериментального и контрольного классов преобладал в начале эксперимента низкий уровень познавательного интереса к архитектуре.

На формирующем этапе эксперимента мы проводили уроки и внеурочные занятия по изобразительному искусству, реализуя условия гипотезы. Так, при проведении урока «Город, в котором мы живем» мы использовали стихи амурских поэтов о Благовещенске и разнообразный зрительный ряд: картины амурских художников, изображающие архитектуру Благовещенска, фотографии, слайды. Вместе с детьми обсуждали архитектурные особенности города, рассматривали исторические памятники архитектуры и сравнивали их с современными архитектурными формами. На уроке по теме «Дома бывают разными» мы использовали фотографии современных архитектурных построек г. Благовещенска. Наблюдение за детьми показало, что использование на уроках краеведческого материала вызывало у них несомненный интерес, повышало познавательную активность, создавало положительный эмоциональный фон урока.

Согласно второму условию гипотезы, мы вовлекали учащихся в поисковую и проектную деятельность. Например, на уроке по теме «Город, в котором мы живем» были представлены все этапы краткосрочного коллективного проекта: определены цели и задачи проекта; распределены роли и задачи групп, учащихся в работе над проектом, а также объекты для выполнения творческого проекта; создан коллективный творческий проект (коллаж) «Наш город», состоялась защита проекта.

Согласно третьему условию нашей гипотезы, для развития познавательного интереса к архитектуре мы использовали нестандартные формы занятий, игровые приемы и занимательный материал, чтобы урок был интересен, вызывал яркие эмоции.

В качестве нетрадиционных форм занятий при проведении уроков изобразительного искусства мы использовали следующие: урок с групповыми формами работы («Город, в котором мы живем»); урок-игра («Строим дом»), («Образ зданий», «Рисуем домики для сказочных героев»).

По окончанию формирующего этапа была проведена повторная диагностика. При сравнении результатов мы заметили заметную положительную динамику. Считаем это большим успехом проведённой нами работы, учитывая её недолгий срок. В контрольном классе динамика практически отсутствует.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа на уроках изобразительного искусства может способствовать развитию познавательного интереса младших школьников к архитектуре.

Таким образом, поставленные нами задачи исследования были решены, гипотеза подтверждена и цель исследования достигнута.

1. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: Учеб. пособие к спецкурсу / Ф. К. Савина. – Волгоград: ВГПИ, 1988. - 61 с.

2. Щукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1984. - 89с.

УДК 82

СПЕЦИФИКА ОБЗОРНОГО УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ: СУДЬБА И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ А. ЦВЕТАЕВОЙ

В.А. Вакал, студент 4 курса ИФФ
Т.Е. Смыковская, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Анастасия Цветаева (1894-1993), писатель и переводчик, младшая сестра Марины Цветаевой. К литературе А. Цветаева испытывала интерес с детства, но, в отличии от Марины, увлекалась прозой. Юность А. Цветаева провела среди поэтов, но сама обратилась к лирике только в сорок семь лет.

Стихи А. Цветаева писала с 1934 по 1943 год, пока, будучи заключённой, не узнала в лагере о смерти старшей сестры. А.

Цветаева отбывала срок на Дальнем Востоке, в БАМлаге (впоследствии, в Амурлаге) (Смыковская, 2016). Её интерес к лирике неслучаен. Именно поэтическое творчество помогало Цветаевой не пасть духом, не погрузиться в отчаяние, с верой смотреть в будущее.

А.И. Цветаева провела десять лет в БАМлаге, лагере, который в 1930-40 годы находился на территории современной Амурской области, и здесь написала большое количество стихотворений, впоследствии составивших основу книги «Мой единственный сборник», опубликованной в 1995 году.

В школьном курсе истории русской литературы XX века уделяется большое внимание изучению творчества поэтов Серебряного века (В. Брюсов, К. Бальмонт, А. Блок, С. Есенин и др.). В частности, во многих допущенных школьных программах рассматривается творчество Марины Цветаевой. При изучении её поэзии в целях углубления знаний, расширения литературно-исторического контекста можно обратиться к лирике её сестры, Анастасии Цветаевой.

Тематическая парадигма стихотворений разнообразна. Одной из ключевых является бытование высокого искусства в условиях заточения. Несмотря на все невзгоды, цветаевская поэзия пронизана светом, надеждой на лучшее. При этом А. Цветаева отмечает жестокость жизни в лагерях («Натюрморт», «Сюита тюремная», «Гитара», «Буран» и др.). В рамках школьного курса стихотворные произведения А. Цветаевой можно анализировать в сопоставлении с творчеством поэтов Серебряного века, в частности, с творчеством М. Цветаевой, а также в рамках лагерной литературы XX века.

Изучая литературу в школе, учащиеся знакомятся (обзорно или детально) с некоторыми ключевыми прозаическими произведениями лагерной тематики (А. Солженицын «Один день Ивана Денисовича», В. Шаламов «Колымские рассказы», Г. Владимов «Верный Руслан» и др.). Однако в программе отсутствуют стихотворения, раскрывающих данную тему. **Задача урока** познакомить с творчеством А. Цветаевой, побывавшей в сталинских лагерях, расширить представления о лагерной поэзии, создать у учащихся представление о ГУЛАГе.

Творчество А. Цветаевой логично изучать на внеклассных уроках по литературному краеведению. В 11 классе школьники знакомятся обзорно или детально со многими авторами эпохи Серебряного века. Близкое знакомство с поэзией XX века учащиеся получают при изучении произведений в историко-литературном контексте, когда более подробно раскрывается эпоха, специфика модернистской литературы, её суть. Однако творчество А. Цветаевой остаётся в тени, не разбирается на уроках литературы, хотя ряд исследователей (М.Г. Головей, С. Айдинян) полагают, что Цветаеву можно назвать «последним лучом Серебряного века».

Программы по литературе для 5-11 классов под редакцией В.Я. Коровиной отводит на изучение литературы Серебряного века один обзорный урок и несколько уроков, посвящённых персоналиям. Творчество М. Цветаевой является заключительным в постижении раздела «Серебряный век». На изучение её поэзии отводится два урока. Целесообразно проводить внеклассное занятие по лирике А. Цветаевой сразу после изучения творчества М. Цветаевой. Такой подход позволяет проследить трагичность судеб сестёр и показать разницу в образном и мотивном строе их поэзии.

Поэтическое творчество А. Цветаевой предлагается рассмотреть обзорно. При таком подходе произведения рассматриваются в общих чертах, без детального анализа. Учитель не ставит при этом проблемных, дискуссионных вопросов. Задача обзорного изучения – осмыслить сюжетную канву, тематическую основу произведений, ориентировать в творчестве того или иного писателя.

Данная тема позволяет построить урок в форме беседы и использовать для анализа несколько стихотворений А. Цветаевой. Также урок можно организовать в качестве знакомства с судьбой поэтессы, прибегать к значимым фактам её биографии и ключевым стихотворениям.

Для подготовки к уроку необходимо заранее дать учащимся выучить предложенные педагогом стихотворения. Провести подготовительную работу с учащимися по выразительному чтению

лирики. Остальной части класса представить тексты для самостоятельного домашнего изучения.

Для лучшего осмысления необходимо предложить заранее посмотреть фильм о поэтессе, данный материал поможет восприятию поэтического наследия Цветаевой, даст представление о её личности.

В начале уроке рекомендуется использовать *живое слово* учителя, остановиться на важных фактах биографии. Целесообразно подкреплять данный материал цитатами из книги А. Цветаевой «Воспоминания».

Далее учащиеся декламируют стихотворения и вместе с учителем разбирают несколько художественных текстов (*«Памяти посмертно реабилитированного Б.М. Зубакина», «О нет, я не могу погибнуть в БАМе…», «Буран»).*

В конце урока подводится итог. А. Цветаева сильная личность, которая пережила много горя, но смогла выжить и не сломаться.

Данный урок актуален по следующим причинам:

1. Учащиеся имеют слабое представление о литературном краеведении, данная тема расширит их взгляд на писателей, творивших на амурской земле.

2. А. Цветаеву ряд литературоведов считают последним поэтом Серебряного века, поэтому логично завершать изучение данного периода её творчеством.

3. В школьном курсе литературы отсутствует лирика, связанная с эпохой ГУЛАГа. Урок позволит расширить знания о советских лагерях и личностях, подвергнувшихся репрессиям.

1. Смыковская Т.Е. «За десять лет двадцать пять переездов»: гулаговское «путешествие» А.И. Цветаевой по Дальнему Востоку // Лосевские чтения – 2016: материалы региональной научно-практической конференции / под ред. А.В. Урманова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2016. – С. 14–25.

2. Цветаева А.И. Мой единственный сборник / А.И. Цветаева. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой. Изд-во «Изограф», 1995. – 207 с.

УДК 81

ОБРАЗНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.В. Владимирская, студент 4 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Библия как собрание священных текстов христиан оказала огромное влияние на культуру многих народов, в том числе и славянских. На Руси Библия стала одной из первых книг. Её повсеместно цитировали, переписывали; библейские тексты звучали на церковных службах и, конечно, в бытовом общении. Заложенные в «книге книг» идеи стали основой народного мировоззрения. Неудивительно, что язык Библии повлиял и на формирование русского литературного языка.

В. Хлебда определяет библеизм как «языковую единицу, происхождение которой можно стабильно связать с библейскими текстами, независимо от её формальной структуры (слово – словосочетание – предложение) и семантического статуса, закодированную в языковой памяти данного народа и воспроизводимую в текстах данного языка» (Балакова, 2013, 13). Из данного определения следует, что библеизмы могут представлять собой различные лексические единицы, в том числе и фразеологизмы.

В соответствии с «широким» взглядом на фразеологию, в состав фразеологических библеизмов мы включаем не только единицы, принадлежащие к классу идиом, но и иные семантические единицы более сложного порядка – поговорки, пословицы, крылатые выражения. Такой подход позволяет охватить большее количество образных оборотов, восходящих к Библии.

Анализ фразеологических словарей показывает, что изучаемая группа единиц составляет довольно большой пласт русской фразеологии. Так, в «Энциклопедическом словаре библейских фразеологизмов» К.Н. Дубровиной содержится более 500 выражений. При этом автор подчеркивает, что в словарь вошли далеко

не все известные «библейские изречения», а значит, данным количеством оборотов библейского происхождения не исчерпывается богатство русской фразеологии (Дубровина, 2010, 12).

Многие фразеологические библеизмы легко обнаруживают связь с библейским источником. В первую очередь, это обороты, в компонентный состав которых входят имена собственные. Примером может служить ряд выражений, связанных с образами Адама и Евы: *Адамова голова, Адамовы веки (времена), в костюме Евы* и т.п. Упомянутые библейские персонажи являются известными если не всем, то большинству носителей современного русского языка, и установление связи оборотов с их источником не вызывает трудностей.

На связь фразеологизмов с Библией часто указывают архаичные церковнославянские элементы в их составе. Выделяются выражения с различными типами архаизмов: лексическими, фонетическими, грамматическими, словообразовательными и семантическими. Зачастую наличие устаревших слов и словоформ является своеобразным сигналом, устанавливающим в сознании носителя современного языка взаимосвязь между оборотым и библейским источником. Примерами таких единиц могут служить выражения *притча во языцех, почить в Бозе, темна вода во облацех <воздушных>, глас вопиющего в пустыне, древо познания* и т.п.

Однако часто человек, чувствуя во фразеологизме библейскую основу, затрудняется определить его точное значение, так как многие библеизмы в настоящее время относятся к лексике пассивного запаса языка. Причиной перехода данных единиц в разряд малоупотребительной лексики является не только наличие в их составе архаичных элементов, но и банальное незнание библейских текстов. Результаты опроса, проводимого авторами работы «Наследие Библии во фразеологии», показали, что знание Библии во многих странах «обнаруживает тенденцию к спаду» (Балакова, 2013, 9). В России данная тенденция, в свою очередь, вызвана различными социокультурными и политическими процессами, среди которых мы, прежде всего, выделяем продолжительный запрет на распространение текстов Священного Писания в годы советской власти.

Незнание Библии возымело и обратный эффект: многие фразеологические библеизмы, являясь общеупотребительными, для носителя современного языка совершенно утратили связь с исходным текстом. Такие пословицы, как *друг познается в беде, кто ищет, тот всегда найдет; не рой другому яму, сам в нее попадешь* и т.п. вошли в активный запас русского языка: сложно найти человека, который никогда не употреблял их в своей речи или не слышал от других. При этом обычно данные выражения никак не связываются в сознании носителя языка с библейскими текстами.

Итак, с точки зрения функционирования фразеологических библеизмов в современном русском языке можно условно выделить две группы изучаемых единиц. Первую группу составляют обороты, легко обнаруживающие связь с библейским источником. Им противопоставлены выражения, которые эту связь утратили. При этом обороты второй группы зачастую являются более общеупотребительными.

Возникновение таких противоположных друг другу групп фразеологических библеизмов, по нашему мнению, явилось результатом не собственно языковых (внутренних), а социальных процессов. Таким образом, экстралингвистические факторы в данном случае оказали большое влияние на целый пласт русской фразеологии.

1. Балакова Д. Наследие Библии во фразеологии / Д. Балакова, В. Ковачова, В.М. Мокиенко. – Грайфсвальд, 2013. – 308 с.

2. Библия Православная. – М.: Российское Библейское общество, 2006.

3. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 808 с.

УДК 81

ЕДИНИЦЫ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

О.Н. Пивоварова, студент 5 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

В творчестве М.И. Цветаевой существует отдельная группа произведений с особой значимостью в них цветовых компонентов. Если рассмотреть их взаимодействие в контексте её творчества в целом, то все цветообозначения «образуют систему противопоставленных элементов» (Гаспаров, 1990).

Ознакомимся с явлением цветообозначения на примере лингвостилистического анализа поэмы «Автобус» и стихотворения «Бузина» М.И. Цветаевой.

Стихотворение «Бузина» было написано в годы эмиграции, трагичные для поэта. Цветаеву преследовала тоска по родине, ностальгия ясно ощущалась в последующих стихотворениях и со временем перешла в иступлённое чувство.

В первой строфе нам представляется описание яркой зелени, в неё будто вливается синяя краска. Эти обозначения – зелёного *(зелена, зеленее, лето в начале, зеленей)* и синего цветов *(синева)* – образуют амбивалентное восприятие мира Мариной Ивановной.

Ростопчинский костёр (обозначение красного цвета по имени генерала Ростопчина, отдавшего приказ о пожаре Москвы) во второй строфе является, на наш взгляд, метафорой пожара самоистребления, поэт ходит по краю гибели. Неясно нам, о чём идёт речь: о метафизическом умирании или же о реальном.

Бузина сравнивается с плесенью на чане, чем доказывает свой абсолютный зелёный цвет: *Бузина зелена, зелена, / Зеленее, чем плесень на чане!* Далее появляется один из оттенков голубого, цвета неба в ясный день, – *лазорь*.

В третьей строфе ягоды бузины представлены поэтом *смесью кумача, сургуча и ада, блеском коралловых бус, вкусом запёкшейся крови.* Данные словосочетания имеют отношение к смерти, также в начале строфы упоминается время года – зима, венец года, неживое время.

Четвёртая строфа начинается со слов «бузина казнена, казнена». В целом стихотворении слово *кровь* употребляется 6 раз, из них 5 раз звучит в четвёртой строфе, в последней строке усиливается значение – «кровью сердца». Глагол *казнена* и существительное *кровь* также относятся к смерти. Вся строфа буквально пылает алым цветом. Об этом свидетельствует цвет крови и словосочетание *веточек огнекистых*. Цветообозначения красного ряда (*цвет кумача, сургуча и ада)*: красный и красно-коричневый – усиливают ощущение тревоги и состояние внутренней дисгармонии Цветаевой. Нас не покидает ощущение, что тревога нарастает от строчки к строчке.

Следующее цветообозначение *водопад зерна* трактуем как поток пшеничного цвета, оно соотносится с осенней порой, потому как другое словосочетание – *бузина черна со сливовым* – уже ближе к зиме, когда куст гол и чёрен.

Два образа как таковые контрастны по цветовому компоненту – *глаза зелены, жажда багровая*. Слово *жажда* описывает внутреннее состояние человека и усиливает напряжение, доказывает, что покоя нет и не предвидится.

В данном стихотворении нами выделены следующие цветообозначения.

1. Красный цвет: *костром ростопчинским* (сущ.), *красно́* (кр.прил.), *красней* (сравнит. степень), *кумач* (сущ.), *сургуч* (сущ.), *ад* (сущ.), *коралловый* (прил.), *кровь* (сущ.), *багрова* (кр.прил.), *багровой* (прил.).

3. Зелёный цвет: *зелена* (кр.прил.), *зеленее* (сравнит. степень), *зеленей* (сравнит. степень), *плесень* (сущ.).

4. Синий цвет: *синева* (сущ.), *лазорь* (сущ.).

5. Чёрный цвет: *черна* (кр.прил.), *ночьми* (сущ.).

6. Белый цвет: *зима* (сущ).

Потеря Родины для Цветаевой – трагедия, которая передаётся автором в стихотворении «Бузина» через любимый поэтический

приём – антитезу. Также в стихотворении противопоставляются темы жизни и смерти.

Поэма «Автобус» насыщена различными художественными средствами, приближающими поэму к синтетической форме отображения поэтического мира.

Автобус сравнивается с быком, увидевшим яркое полотно. Красный полушалок является метафорой движения жизни: *Автобус скакал, как бык / Встречь красному полушалку.* Цветообозначение *красный* несёт в себе значение борьбы, жизни, энергии.

Перед природным великолепием «дол и взгорий», раскинувшимся во все стороны, насколько хватает глаз, лирическая героиня сама застыла, как тот остановившийся вдруг автобус. Она словно увидела землю в первые дни её сотворения: «и лежит, как ей повелено». Лексико-синтаксическая конструкция созвучна библейским изречениям, где большинство строф начинается с союза *и*.

Повторы синтаксических конструкций строф 1 и 2 (*Господи, как было зелено… – Господи, как было молодо…)*, полная схожесть строк 1 и 3 третьей и четвёртой строфы *(каждою жилою – как по желобу… – Зелень земли ударяла в голову…)*, частичный повтор строки 2 *(влажный, тревожный, зелёный шум…– влажный, валёжный, зелёный дым…)*, обилие риторических восклицаний – именно в таком предельном восторге пребывает героиня.

Особое звучание и насыщенность поэме придают цветообозначения с компонентом *зелёный (зелень, малахит, росток)*, повтор словосочетания *зелень земли* и наличие аллитерации звука [з]. Встречаются слова *яхонт* и *заря*, имеющие в себе элементы оттенков рубина.

Белый цвет для Марины Цветаевой является носителем отрицательной коннотации, близкой к значению смерти, перерождения. Духовная «толстокожесть» спутника контрастна его физической красоте. Тонкий стан спутника не перевешивает чашу весов с его глухим сердцем: *И какое-то дерево облаком целым – / Сновиденный, на нас устремленный обвал… / «Как цветная капуста под соусом белым!» – / Улыбнувшись приятно, мой спутник сказал.*

Фразой с гастрономической ассоциацией белого соуса спутник развенчивает свою натуру, представая перед лирической героиней обычным гастрономом, она замечает о нём как бы вскользь: «тонок в поясе, а сердцем толст». Однако, открыв в начале поэмы героине «ворота в счастье», в последней части поэмы он – «без маски», его отрицательный образ показан при помощи градации *(мародёр – живодёр – гастроном).*

Марина Ивановна не только отказывает спутнику «царственно … любимым быть» и «бессмертно-зелёным», но и безапелляционно его обезличивает: *Неким цветно-капустным пойдёшь анонимом / По устам: за цветущее дерево – мщу.*

В поэме «Автобус» наблюдаются окказионализмы: *бессмертно-зелёный*, *девчончество*, *живьё* (собирательное существительное), *окоём, цветно-капустный*.

В этом произведении наблюдаются синонимические ряды со разнообразными цветовыми компонентами.

Белый цвет: *белый* (прил.), *седая* (прил.), *сед* (кр.прил.), *седины* (сущ.), *серый* (прил.), *проседи* (сущ.), *январский* (прил).

Зелёный цвет: *бессмертно-зелёный* (прил.), *изумрудный* (прил.), *зазеленевший* (прич.), *зелено* (кат.сост.), *зелень* (сущ.), *зелёный* (прил.), *малахит* (сущ.), *плющ* (сущ.), *позелевший* (прич.), *росток* (сущ.), *травы* (сущ.), *цветно-капустный* (прил.), *четырёхлистник* (сущ.).

Красный цвет: *вишня* (сущ.), *вишенный* (прил.), *красный (прил.).*

Синий цвет: *голубой* (прил.), *лазоревая* (прил.), *лазорево* (кат.сост.), *лазурь* (сущ.).

Коричневый цвет: *валёжный* (прил.), *влажный зём* (прил.), *мрамор* (сущ.).

Цвета рубина: *заря* (сущ.), *яхонт* (сущ).

На основе данных цветообозначений, на наш взгляд, можно вывести цветовую «схему сознания» Марины Ивановны: *белый – чёрный – красный – лазурный – зелёный.* Цветообозначение представлено разными частями речи: прилагательными и их степенями сравнения (например, *лазоревая, зеленее*), существительными (например, *седины, лазорь*), причастиями (например*, позеленевшим, запёкшейся*), словами категории состояния (например,

было зелено), словосочетаниями: существительное + прилагательное (например, *цветно-капустным анонимом*), существительное + существительное (например, *кровью веточек*), существительное + причастие (например, *позеленевшим глазом*).

Использование М.И. Цветаевой в этих произведениях приёма цветообозначения – ещё один способ раскрыть её взаимоотношения с миром в соотношении жизнь – сгорание, то есть смерть.

1. Гаспаров М.Л. «Гастрономический пейзаж» в поэме Марины Цветаевой «Автобус» // Русская речь. – 1990. – № 4. – С. 20-26.

УДК 81

ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАССОВ «ДАЙ БОГ НАМ ПРАДЕДОВ НАСЛЕДИЕ СБЕРЕЧЬ…»

Е.А. Лысак, студент 5 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Современные школьники хорошо разбираются в новой лексике, особенно если она связана с сетью Интернет. Их познания, касающиеся устаревшей лексики, намного хуже. Вследствие этого возникает необходимость обращения к архаичной лексике на уроках русского языка. Изучать её лучше на основе текстов художественной литературы, рассказывающих об истории нашей страны.

Но литературные произведения, даже если они написаны авторами об уже ушедшей эпохе, не состоят исключительно из устаревших слов. А.С. Пушкин, по замечанию А.В. Алпатова, считал, что «дух века» или исторической среды можно воссоздать с помощью немногих, но типических языковых примет изображаемой эпохи, которые связаны с её бытом и духовной

культурой и которые могут служить опорными точками в исторической стилизации» (Алпатов, 1970).

М.Н. Нестеров в статье «Стиль исторического романа А.К. Толстого» отмечает, что Толстой продолжает и развивает пушкинские традиции в русской литературе, особенно «в конкретном решении стилистических проблем исторического жанра» (Нестеров, 1975).

Настоящее исследование посвящено анализу употребления архаичных слов и конструкций в трагедии «Борис Годунов» А.С. Пушкина и романе А.К. Толстого «Князь Серебряный».

На основе данных текстов нами разработано внеклассное мероприятие «Дай бог нам прадедов наследие сберечь…», среди целей которого: активизация пассивного словаря школьников, закрепление их знаний об устаревшей лексике, демонстрация важности исторического, литературного комментария в лингвистическом анализе.

В процессе занятия предлагаем учащимся заполнить следующую таблицу для лучшего запоминания устаревших слов.

Фрагмент таблицы

Слово XVI века	Слово XIX века	Эквивалент в современном языке
Слово появилось в языке не ранее XVII века. Историческая справка: Церковная реформа патриарха Никона – 1650-е – 1660-е годы	*Старовер*	Старообрядец
Псалтырь (ж. р.)	*Псалтырь* (ж. р.)	Псалты́рь, -и, жен. псалтырь, -я, муж. псалтирь, -и, жен. (Словарь С.И. Ожегова)
Рамена (в тексте только в этой форме мн. ч. от «рамо» - «плечо»)	*Плечи / плеча* (отмечено в др. текстах А.С. Пушкина)	Плечо – плечи (мн.ч.) Плеча – гр. архаизм

Итак, трагедия была написана Пушкиным в 1825 г., в ней описываются события периода с 1598 по 1604 гг. Роман Толстого опубликован в 1862 г., здесь в основном описываются события 1565 г. Но, несмотря на большой отрезок времени между нами и описываемыми в текстах событиями, следы некоторых устаревших слов сохранены в современной системе. Чтобы заинтересовать подростков историей слов, а также научить обращать внимание на тонкие оттенки смысловой и эмоциональной окрашенности, мы предлагаем следующее задание с опорой на одно из ключевых понятий эпохи Ивана IV.

Задание.

А) Рассказывая Григорию об Иване Грозном, Пимен упоминает о *кромешниках,* т.е. опричниках. Название «опричнина» царём дано специальному войску и части территории Руси Московской. Но еще до Ивана Грозного так называли часть удела, выделенную в особое владение (например, вдове князя). Существительное восходит к прилагательному *опричный* – "особый", в свою очередь образованное от предлога *опр**и**чь* ("кроме"), сохраненного в современном просторечии.

В языке того времени существовало два определения воинов *опричнины*: собственно *опричник* и *кромешник*. Чем же различались эти слова? Для ответа сравните употребление слова *кромешник* в текстах трагедии Пушкина «Борис Годунов» (сцена «Ночь. Келья в Чудовом монастыре») и романа А.К. Толстого «Князь Серебряный» (гл. 34. Шутовской кафтан). Кстати, после публикации романа А.К. Толстой был обвинен в чрезмерной исторической стилизации и натуралистичности.

Б) В современном русском языке до сих пор сохранились устойчивые выражения, позволяющие говорить об отрицательной коннотации утраченного слова *кромешник*. Приведите их примеры.

(*кромешная мгла, кромешная ночь, кромешная темнота, кромешная тьма, кромешная чернота, кромешный ад, кромешный мрак)*

Какое сейчас значение имеет слово *кромешный*?

(Кромешный прил. 1. Беспросветный, непроглядный. 2. перен. Невыносимо тягостный, без надежды на лучшее.)

Сделаем отдельное замечание о так называемых «архаизмах времени». Мы не можем говорить, что автор использовал архаизмы в тексте с определенной целью, если для него эти слова не являлись устаревшими. Основанием для квалификации «архаизмов и историзмов времени» стали частотность их употребления в произведениях других авторов нач. XIX в., существование описываемых реалий при жизни авторов. Большая часть подобных архаизмов — наименования людей по титулу, сюда относятся почти все обращения, встреченные нами в текстах (*царевич, граф*), за исключением звания «боярин», которое устарело уже к нач. XVIII в. в связи с ликвидацией Боярской думы Петром I и использовалось авторами для исторической стилизации.

С целью введения понятия «архаизм времени» предлагаем задание на характеристику слова *двор* в тексте трагедии (Лысак, 2017).

В современном художественном тексте архаичная лексика выполняет функции: стилизации, характерологическую, сакральную, пародийно-ироническую, версификационную, является средством передачи возвышенного, патетического, шутливого тона.

Следующее задание показывает функции архаики в текстах, написанных в прошлом и о временах, давно минувших даже для авторов.

Задание. Ролевая игра «Я – переводчик», «Я – редактор»

А) Поработаем переводчиками и «переведем» на современный язык отрывок монолога Григория, для этого заменим все устаревшие слова современными синонимами (там, где это возможно). Но мы не употребляем в речи устаревшие слова просто так, это делается с какой-либо целью. Поэтому предлагаю назначить Редакторский совет, который должен ответить на вопрос: Какие функции в пушкинском тексте выполняют устаревшие слова?

Б) Внимательно прочитайте оригинальный текст Пушкина и текст, получившийся у нас. Мы можем сказать, что наш вариант понятнее для современного читателя. Но лучше ли полученный «художественный» текст?

(Утрачены главная особенность – колорит эпохи, не всегда можем найти точные замены, текст становится прозаическим. Следовательно, подобные эксперименты с пушкинским текстом недопустимы)

Обращение к стихотворному тексту позволяет также обратить внимание школьников на версификационную функцию архаики. Так, например, интересны примеры употребления автором предлога *пред*. Он употреблен в трагедии 18 раз в 4 формах: *пред*(10), *перед*(6), *предо*(1) и *передо*(1), и в романе неоднократно фиксируются разные формы этого предлога в одном предложении. Это может говорить о том, что, скорее всего, на момент написания произведения не было единственного устоявшегося варианта.

ФГОС рекомендует не только формировать знания по предмету, но и устанавливать межпредметные связи. Тексты «Бориса Годунова» и «Князя Серебряного» позволяют находить таковые прежде всего с уроками истории.

Задание. «Я – соавтор»: сопоставление вариантов финала трагедии (Лысак, 2017).

Таким образом, тексты «Бориса Годунова» А.С. Пушкина и «Князя Серебряного» А.К. Толстого предоставляют нам богатый материал для работы с архаичной лексикой на уроках русского языка в средних и старших классах.

1. Алпатов А.В. Стилизация речи // Русская речь. – 1970. – № 4. – С. 16-22.

2. Лысак Е.А. Лингвистические задачи и упражнения в школьном изучении устаревшей лексики русского языка / Лысак Е.А. // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: материалы XVIII региональной научно-практической конференции (18 мая 2017 года). – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – С.179-180.

3. Нестеров М.Н. Стиль исторического романа А.К. Толстого // Русская речь. – 1975. – № 5. – С. 57-62.

УДК 81

ФРАЗЕОЛОГИЯ ПИСЕМ А.П. ЧЕХОВА: ОПЫТ ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

Ю.Г. Сюрина, студент 5 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Фразеологизмы – важная составляющая чеховских писем. Фразеологические единицы здесь выступают в новых, контекстуально обусловленных значениях, автор перестраивает устойчивые сочетания, придаёт им другую форму. В письмах к брату Александру, к Лике Мизиновой встречаются окказиональные единицы. Именно они являются одним из основных средств передачи авторских мыслей, эмоций.

Изучению фразеологии в школе отводится важное место. Приобщение к русской фразеологии не только развивает лингвистическое мышление учащихся, их творческие способности и пополняет их словарный запас. Изучение фразеологии помогает привить школьнику интерес к истории родного языка, к слову, помогает общекультурному развитию учащихся, расширяет их читательский кругозор.

Познакомившись с письмами А.П. Чехова к Лике Мизиновой, к братьям Александру, Михаилу и Николаю, мы увидели, как многообразен и оригинален пласт используемых автором фразеологизмов.

Нами разработано внеклассное мероприятие для учащихся 10-11 классов «Фразеология писем А.П. Чехова».

Мероприятие проводится в форме игры с разделением класса на 3 команды. Поочерёдно выполняя задания, за верный ответ команды получают жетоны. Команда, набравшая большее количество жетонов, побеждает.

Задание, которое должны будут выполнить команды: найти в тексте письма фразеологизм (на экран вынесены отрывки писем), определить, окказиональный он или общеязыковой, если он ок-

казиональный, то к какому общеязыковой единице восходит и каким образом автор трансформировал, то есть изменил фразеологический оборот, определить значение получившегося оборота.

Фрагмент письма брату Александру от 15 или 28. 10. 1883 г.: «Первым делом, не будь штанами и прости, что так долго не давал ответов на твои письма. Виновата в моем молчании не столько лень, сколько отсутствие досуга. Минуты нет свободной».

Письмо ему же от 4. 01. 1886 г.: «Ты, вероятно, сердишься, что я тебе не пишу… Я тоже сержусь и по тем же причинам. Скотина! Штаны! <…> Отчего не пишешь?» (Боборыкин, 1980).

Ответ учащихся. *Не будь штанами, (ты) штаны* – окказиональный фразеологизм. Употреблён в первом случае в значении «будь мужчиной», «будь ответственным». Во втором контексте близкое значение: «ты безответственный», находится в синонимическом ряду с бранным словом, является оценочным средством в синтаксической позиции сказуемого.

Интересно, что у Маяковского в поэме «Облако в штанах» употреблено похожее выражение: «Хотите – / буду от мяса бешеный / – и, как небо, меняя тона – / хотите – / буду безукоризненно нежный, / не мужчина, а – облако в штанах».

У В. Маяковского лирический герой настолько переполнен нежностью, любовью, что как бы теряет мужские качества: твёрдость, самоуверенность и т.п. А Чехова побуждает к номинации *штаны* поведение брата и конкретные черты его характера, а именно: несобранность, забывчивость.

Часто автор употребляет это выражение (*не будь штанами, штаны*) в значении «не ленись», по аналогии с общеязыковым фразеологизмом *штаны просиживать,* а также с устойчивыми конструкциями «не будь + Тв.п. имени» *(а он не будь дураком* и т.д. с некоторыми именными сказуемыми).

Фрагмент письма Александру от 4 или 5. 07. 1899 г.: «Вот уже месяц, как я написал Андрееву, послал ему марки, но ни слуху ни духу. Пожалуйста, надень новые брюки, почисть сапоги и сходи к Андрееву, понудь его дать тебе или выслать мне копию с пункта, касающегося моих пьес, иначе я опять закричу гвалт» (Боборыкин, 1980).

Ответ: *закричать гвалт* – индивидуально-авторский фразеологизм. Автор меняет первый компонент (*поднять гвалт* -

закричать гвалт) для усиления значения – недовольство ситуацией достигает высшей точки. Выражение становится более образным. По нашему мнению, А.П. Чехов знал смысл слова *гвалт* в польском и/или немецком языке: gewalt – «караул!», «насилие». Само слово в русском языке, видимо, из еврейского (Черных, 1999).

На следующем этапе подготовленный ученик кратко расскажет об отношениях А.П. Чехов и Лики Мизиновой. После этого начнётся работа команд с деформированным текстом.

Задание. Восстановите по контексту письма пропущенные части фразеологизмов.

«Ах, прекрасная Лика! Когда Вы (1…) плечо слезами (пятна я вывел бензином) и когда ломоть за ломтем ели наш хлеб и говядину, мы (2…) глазами Ваши лицо и затылок. Ах, Лика, Лика, (3…) красавица! Когда Вы будете гулять с кем-нибудь или будете сидеть в обществе и с Вами случится то, о чем мы говорили, то не (4…) отчаянию, а приезжайте к нам, и мы (5…) Вам в объятия. Когда будете с Трофимом в Альгамбре, то желаю Вам нечаянно (6...) глаза».

На выполнение задания отводится 10-15 минут. После того как команды восстановят текст, сверяем возможные варианты ответов с авторским письмом, анализируя окказиональные фразеологизмы по имеющемуся плану (Сюрина, 2017).

Например, у А.П. Чехова последняя строчка звучит следующим образом: «Когда будете с Трофимом в Альгамбре, то желаю Вам нечаянно выколоть ему вилкой глаза». А.П. Чехов, изменив структуру словосочетания, полностью меняет нарисованную словесную картину. Автор восстанавливает первоначальное значение свободного словосочетания, опираясь на существующий в языке фразеологизм *колоть глаза* (вызывать досаду, раздражение).

Общий тон письма помогает ощутить атмосферу веселья, окружающую Лику в доме Чеховых. Адресат письма обозначен как носитель красоты и, в то же время, красоты «адской», несущей в себе что-то необъяснимое, возможно, отталкивающее. В письмах автор не просто подшучивает над своим милым другом, он смеётся над ним, но смех этот особенный – дружеский, светлый.

Заканчивается мероприятие творческим заданием. Каждой команде выдаётся таблица, в которой нужно заполнить пропуски:

восстановить общеязыковой фразеологизм по указанному индивидуально-авторскому или наоборот. Можно предложить учащимся придумать свой фразеологизм.

Подводя итог мероприятию, следует сказать, что Чехов – мастер языковой игры. Любой художник слова стремится к небанальности. Шаблон – это пошлость. А.П. Чехов избегал пошлости как в жизни, так и в художественном творчестве. С помощью фразеологии он неявно, но успешно воздействует на адресата, причём тон А.П. Чехова не назидательный.

Заканчивая занятие, подсчитываем жетоны и определяем победителя игры. Все участники поощряются памятными призами.

1. Боборыкин В.Г. В человеке должно быть все прекрасно… / В.Г. Боборыкин, М.П. Громов. – М.: «Молодая гвардия», 1980. – 431 с.

2. Сюрина Ю.Г. Фразеоматика писем А.П. Чехова к Лике Мизиновой / Сюрина Ю.Г. // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: материалы XVIII региональной научно-практической конференции (18 мая 2017 года). – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – С. 199-200.

3. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П.Я. Черных. – М.: Рус. яз. – Т. 1. – 1999. – 624 с.

УДК 81

ИЗУЧЕНИЕ АРХАИЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ А.А. БЛОКА

Е.А. Жилина, студент 4 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Особое место в теории и методике преподавания русского языка и литературы занимает изучение архаических черт языка: архаичной лексики и устаревших синтаксических конструкций. Их введение в школьную программу продиктовано тем, что за

счет их изучения у учащихся складываются начальные представления об истории развития русского литературного языка как системы. Кроме того, аутентичная для эпохи написания того или иного художественного текста лексика помогает воссоздать культурный контекст эпохи, отразить особенности речи и мышления отдельного автора и целого поколения (Шмелев, 1980).

Однако, несмотря на важность включения в школьную программу устаревших элементов языка, данная тема занимает достаточно незначительное место в системе изучения лексики и фонетики и практически полностью отсутствует в рамках освоения морфологических и синтаксических норм.

Среди устаревших слов, как в школьном, так и в научном изучении, выделяют две большие группы: историзмы и архаизмы. Данная классификация присутствует во всех учебных программах по русскому языку в разделе «Лексика», начиная с шестого класса. Пятый класс в системе изучения архаичной лексики можно условно считать пропедевтическим этапом (кроме программы по изучению русского языка М.М. Разумовской, в которой лексика изучается ступенчато с пятого класса). В последующие годы обучения знания об устаревших языковых единицах расширяются и углубляются, но не все группы архаизмов освещены в равной степени: все учебные издания уделяют значительное внимание собственно лексическим архаизмам, в то время как остальные группы остаются недостаточно изученными.

Разработанный комплекс задач и упражнений может применяться и на начальном этапе изучения архаичной лексики в шестом классе, и в процессе обобщения и углубления лексикологических знаний в старших классах. Однако мы рекомендуем применять такие задания в ходе интегрированных уроков русского языка и литературы (так называемых уроков словесности), чтобы не отрывать номинальные признаки архаичных лексем от их функциональных свойств в поэтических текстах А.А. Блока.

Задачи и упражнения могут как являться самодостаточными заданиями в курсе изучения русского языка, так и быть успешно вписанными в контекст анализа стихотворений А.А. Блока на уроках литературы при монографическом изучении творчества данного автора.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Нацелено на освоение функциональной стороны собственно лексических архаизмов в тексте. Рекомендуется к освоению в старших классах при монографическом изучении раннего творчества А.А. Блока.

Прочитайте стихотворение. Найдите устаревшее слово. Определите, чем оно является – архаизмом или историзмом?

Помните день безотрадный и серый,
Лист пожелтевший во мраке зачах...
Всё мне: Любовь и Надежда и Вера
В Ваших ***очах****!*
Помните лунную ночь голубую,
Шли мы, и песня звучала впотьмах...
Я схоронил эту песню живую
В Ваших ***очах****!*
Помните счастье: давно отлетело
Грустное счастье на быстрых крылах,
Только и жило оно и горело
В Ваших ***очах****!* (Блок, 1980)

– В стихотворении трижды повторяется слово «*очи*». Оно является архаизмом и имеет в современном языке аналог «глаза».

– Можем ли мы произвести замену в данном стихотворении современным эквивалентом, не нарушая ритм и рифму?

– Мы можем провести такую замену без изменения ритмического строя стихотворения. Автор мог выбрать слово «глаза».

– В таком случае, какую цель преследует А.А. Блок, используя именно архаичный вариант?

– Использование архаизмов здесь свидетельствует о стремлении автора придать возвышенность самому стихотворению и воспеваемому в нем женскому образу. Это характерно для ранней лирики А.А. Блока, которая во многом была еще ученической, подражательной по отношению к таким образцам, как поэзия А. Фета и Ф. Тютчева.

УПРАЖНЕНИЕ 2. Формирует представление о языковой архаике как средстве создания определенного историко-культурного колорита, о способе исторической стилизации.

– Ознакомьтесь со стихотворением А.А. Блока. Встретились ли вам слова, непривычные для вашей речи? В чем выражается их отличие от привычных нам аналогов?

Ты горишь над высокой горою,
Недоступна ***в*** *Своем* ***терему****.*
Я примчуся вечерней порою,
В упоеньи мечту обниму.

Ты, заслышав меня издалёка,
Свой костер разведешь ввечеру.
Стану, верный велениям Рока,
Постигать огневую игру.

И, когда среди мрака снопами
Искры станут кружиться в дыму, –
Я умчусь с огневыми кругами
И настигну Тебя ***в терему****.* (Блок, 1980)

– В стихотворении мы обнаруживаем понятное с нашей точки зрения слово «терем» в непривычной для нас форме «*в терему*».

– Как оно должно звучать, чтобы стать привычным нашему слуху? Какая падежная форма нам знакома?

– Привычная нам форма предложного падежа будет звучать так – «в тереме».

– В данном случае мы имеем дело с особым видом устаревших слов – с грамматическим архаизмом. Что дает А.А. Блоку использование именно этой грамматической формы?

– Архаическая форма в этом стихотворении сообщает ему некоторый исторический колорит: не указывает на определенное время, но ощутимо отсылает читателя в прошлое.

УПРАЖНЕНИЕ 3. Закладывает знания о функциональном (практическом) использовании грамматических «реликтов» в рамках художественного текста.

– Обратимся к стихотворению А.А. Блока «Россия».

Опять, как в годы золотые,

Три стертых треплются шлеи,
И вязнут спицы расписные
В расхлябанные колеи...

Россия, нищая Россия,
Мне избы серые твои,
Твои мне песни ветровые, –
Как слезы первые любви! (Блок, 1980)

– Уделим особое внимание последней строчке второй строфы. Подумаем, могут ли слезы любви быть исчислимы?

– Такое проявление человеческих чувств и эмоций нельзя назвать исчислимым в количественном отношении (кроме случаев, когда описываемому сообщается ироническая окраска).

– А.А. Блок прекрасно этот факт осознавал. В оригинале эта строчка звучала иначе: *Как слезы* ***первыя*** *любви!* (Панфилов, 1984). Вместе с переменой окончания (флексии) также кардинально менялся и смысл данного сравнения. Теперь становится понятно, что поэт не пытался количественно исчислять слезы – он говорил о слезах первой любви, придавая, таким образом, ветровым песням, к которым и относится данное сравнение, характер неповторимый и глубоко индивидуальный. Скажите, какая современная падежная форма соответствует устаревшему аналогу, использованному А.А. Блоком? Восстановите сравнение полностью.

– Как слезы первой любви.

УПРАЖНЕНИЕ 4. Нацелено на прояснение стилистической доминанты лексико-фонетических архаизмов.

– Прочитайте стихотворение. Найдите в нем устаревшие, нетипичные для нашей повседневной речи варианты произношения слов.

Когда толпа вокруг кумирам рукоплещет,
Свергает одного, другого создает,
И для меня, слепого, где-то блещет
Святой огонь и ***младости*** *восход!*
К нему стремлюсь болезненной душою,
Стремлюсь и рвусь, насколько хватит сил...

Но, видно, я тяжелою тоскою
Корабль надежды потопил!
Затянут в бездну гибели сердечной,
Я – равнодушный серый нелюдим...
Толпа кричит – я ***хладен*** *бесконечно,*
Толпа зовет – я нем и недвижим. (Блок, 1980)

– В стихотворении обнаруживаются такие устаревшие варианты слов, как «*младость*», «*хладен*».

– С какой целью автор вводит их в стихотворение, в то время как в языке уже активно используются привычные и нам формы «молодость», «холоден»?

– Более привычные нам формы являются разговорными, не несут в себе оттенка возвышенности и торжественности, в отличие от архаичных. Стихотворение строится на противопоставлении суетного мира, толпы и поэта, отрешенного от мирского. Говоря о земных заботах, А.А. Блок использует слова, относящиеся к пласту разговорной лексики, образ же лирического героя он возвышает за счет торжественного звучания устаревших форм.

УПРАЖНЕНИЕ 5. Задание по сопоставлению архаичных форм отличается повышенным уровнем сложности, рекомендовано для использования в профильных классах или на элективных курсах по истории русского языка.

– Сопоставьте стихотворения. Найдите в них схожие формы одного слова.

Верю в Солнце Завета,
Вижу зори вдали.
Жду вселенского света
От весенней земли.

Всё дышавшее ложью
Отшатнулось, дрожа.
Предо мной - к бездорожью
Золотая межа.

Заповеданных лилий
Прохожу я леса.

Полны ангельских ***крылий***
Надо мной небеса.

Непостижного света
Задрожали струи.
Верю в Солнце Завета,
Вижу очи Твои. (Блок, 1980)

За краткий сон, что нынче снится,
А завтра – нет,
Готов и смерти покориться
Младой поэт.

Я не таков: пусть буду снами
Заворожен, –
В мятежный час взмахну ***крылами***
И сброшу сон.

Опять – тревога, опять – стремленье,
Опять готов
Всей битвы жизни я слушать пенье
До новых снов! (Блок, 1980)

– Схожими являются слова «крылий» и «крылами».

– Подберите к ним современные аналоги.

– Формы, соответствующие архаичным: «крыльев», «крыльями».

– Важно отметить, что выделенные нами слова «*крылий*» и «*крылами*» образованы от основ разных слов – «крылие» и «крыла» соответственно. В современном русском языке первый вариант (бывшее собирательное существительное ед.ч., как «вишенье») отсутствует. К нему восходит современная форма мн.ч. «крылья», в основе которой мы выделяем суффикс «j».

В качестве дополнительного задания можно предложить морфемный разбор устаревших грамматических форм, особое внимание уделяя выделению суффиксов.

Мы считаем целесообразным выбрать для школьного лингвистического анализа поэтические тексты А.А. Блока по той причине, что именно он считается последним автором, широко использовавшим в своем творчестве архаическую лексику всех групп, выделяемых в языке (Соловьев, 1973).

1. Блок А.А. Собрание сочинений: в 6 т. / А.А. Блок; под общ. ред. М.А. Дудина, В.Н. Орлова. – Л.: Художественная литература. Т. 1: Стихотворения и поэмы. 1898–1906. – 1980. – 510 с. Т. 2: Стихотворения и поэмы. 1907–1921. – 1980. – 469 с.

2. Панфилов А.К. Тайна знакомой строки / А.К. Панфилов // Русский язык в школе. – 1984. – № 4. – С. 53–58.

3. Соловьев Б.И. Поэт и его подвиг / Б.И. Соловьев. – М.: Советская Россия, 1973. – 751 с.

4. Шмелев Д.Н. Архаические формы в современном русском языке / Д.Н. Шмелев. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1960. – 115 с.

УДК 81

ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ Ю.Ю. ШЕВЧУКА: АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ВНЕКЛАССНОМ ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.С. Зябзева, студент 4 курса ИФФ
З.А. Романова, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы

В современной методике преподавания русского языка особое внимание уделяется проблеме развития речи учащихся. Формированию навыков связной речи способствует анализ текста. Данный вид работы необходим для лучшего понимания текста и его особенностей при работе с сочинениями, а также для лучшего запоминания и грамотного письменного пересказа при подготовке к изложениям.

Приемы анализа можно использовать как на уроках развития речи, предусмотренных программой, так и на внеклассных мероприятиях для дополнительной тренировки практических навыков анализа, а также для развития языкового чутья, памяти, расширения кругозора, реализации межпредметных связей, «познания мира, национальной и мировой культуры» (Воителева, 2006).

В качестве языкового материала, в частности, на внеклассных мероприятиях, можно использовать тексты известного русского рок-поэта Ю.Ю. Шевчука, лидера группы «ДДТ». Стихотворения данного автора отличаются насыщенностью изобразительно-выразительных средств, неоднозначностью интерпретаций, многочисленными аллюзиями и реминисценциями, своеобразием лексики.

Шевчук известен также как поэт, воспевающий Санкт-Петербург. Очень экспрессивно и образно его стихотворение «Черный пес Петербург». Представим фрагмент внеклассного занятия по русскому языку, посвященного анализу поэтического текста.

Учащиеся знакомятся с предложенным для изучения стихотворением:

«Черный пес Петербург – морда на лапах, / Стынут сквозь пыль ледяные глаза. / В эту ночь я вдыхаю твой каменный запах / Пью названия улиц, домов поезда. / Черный пес Петербург – птичий ужас прохожих, / Втиснутых в окна ночных фонарей. / На Волковском воют волки, похоже, / Завтра там будет еще веселей. / Черный пес Петербург – я слышу твой голос / В мертвых парадных, в храпе замков. / Твои ноты разбросаны всюду, как волос, / Капли крови на черствых рублях стариков. / Черный пес Петербург – крыши, диваны, / А выше поехавших крыш – пустота. / Наполняются пеплом в подъездах стаканы. / В непролазной грязи здесь живет чистота. / Черный пес Петербург – рассыпанный порох / Тайн этих стен, гробовой тишины. / Дышит в каждом углу по ночам странный шорох, / Здесь любой монумент в состоянии войны. / Черный пес Петербург – время сжалось луной, / И твой старый хозяин сыграл на трубе. / Вы молчите вдвоем, вспоминая иное / Расположение волн на Неве. / Черный пес Петербург – ночь стоит у причала. / Завтра в путь, я не в силах судьбу отыграть, / В этой темной воде отражение начала / Вижу я и, как он, не хочу

умирать. / Черный пес Петербург – есть хоть что-то живое / В этом царстве обглоданных временем стен? / Ты молчишь, ты всегда в состоянии покоя / Даже в тяжести самых крутых перемен. / Этот зверь никогда никуда не спешит. / Эта ночь никого ни к кому не зовет. / Только я, только ты, / Только сердце, / Наше сердце поет...» (Шевчук, 2009).

Автор называет город – Черный пес Петербург. Каким средством изобразительности пользуется автор? С каким персонажем мифов у вас возникают ассоциации?

(Автор использует олицетворение. Черный пес – Цербер, страж царства мертвых).

Найдите еще примеры олицетворений.

(*Храп замков, дышит шорох, ночь стоит у причала, обглоданные временем стены).*

С чем сравнивается Петербург? При помощи какого средства?

(Сравнение с использованием метафор: *морда на лапах, птичий ужас прохожих).*

Какая стилистическая фигура определяет композицию стихотворения? В чем особенность синтаксиса?

(Здесь представлена анафора – повторение словосочетания *Черный пес Петербург*. Для стихотворения характерен синтаксический параллелизм).

Кто их писателей Золотого, Серебряного века отражал образ Петербурга в своих произведениях?

(Образ Петербурга присутствует в творчестве Ф.М. Достоевского, А.А. Ахматовой, О.Э. Мандельштама и др.).

В восприятии города на Неве Ю.Ю. Шевчук близок О.Э. Мандельштаму. Известно стихотворение Осипа Эмильевича «Ленинград»: «Я вернулся в мой город, знакомый до слёз, / До прожилок, до детских припухлых желёз. / Ты вернулся сюда, так глотай же скорей / Рыбий жир ленинградских речных фонарей, / Узнавай же скорее декабрьский денек, / Где к зловещему дегтю подмешан желток. / Петербург! Я еще не хочу умирать! / У тебя телефонов моих номера. / Петербург! У меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса. / Я на лестнице черной живу, и в висок / Ударяет мне вырванный с мясом звонок, / И всю ночь напролет

жду гостей дорогих, / Шевеля кандалами цепочек дверных» (Мандельштам, 1990).

Сопоставим отдельные фразы стихотворений:

«Черный пес Петербург – птичий ужас прохожих / Втиснутых в окна ночных фонарей». Ср.: «Ты вернулся сюда, так глотай же скорей / Рыбий жир ленинградских речных фонарей». Какие ключевые образы в этих фрагментах совпадают, какую смысловую нагрузку несут?

(Фонари, названные двумя поэтами, не источают спасительный свет, а лишь нагнетают тревогу).

«Черный пес Петербург – крыши, диваны, / А выше поехавших крыш пустота. / Наполняются пеплом в подъездах стаканы. / В непролазной грязи здесь живет чистота». Ср.: «Я на лестнице черной живу, и в висок / Ударяет мне вырванный с мясом звонок». Какие картины жизни города представлены авторами?

(Оба поэта рисуют жуткие условия: пустые, грязные подъезды, лестница, вырванный замок).

Найдите оксюморон. В чем его роль?

(Оксюморон: *в непролазной грязи живет чистота.* Автор подчеркивает тот факт, что даже среди грязи, тьмы все еще живет что-то чистое, светлое, дающее надежду).

«Дышит в каждом углу по ночам странный шорох / Здесь любой монумент в состоянии войны». Сравни: «И всю ночь напролет жду гостей дорогих, / Шевеля кандалами цепочек дверных». Какое ощущение стремятся подчеркнуть авторы в обоих фрагментах?

(Поэты передают ощущение тревоги, угрозы, предчувствие беды).

«Черный пес Петербург – ночь стоит у причала. / Завтра в путь, я не в силах судьбу отыграть. / В этой темной воде отражение начала / Вижу я, и как он, не хочу умирать». Сравни: «Петербург! Я еще не хочу умирать! / У тебя телефонов моих номера. / Петербург! У меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса». Можно ли назвать эти тексты «взаимодействующими»?

(В последней строке стихотворения Шевчука прямая реминисценция на стихотворение Мандельштама).

Какое впечатление производит Петербург на обоих поэтов?

(Город пугает, заставляет тревожиться, мотив предчувствия смерти, войны, угрозы пронизывает оба стихотворения).

Но лирические герои не могут покинуть город, они к нему привязаны. В чем это проявляется?

(Лирическому герою Юрия Шевчука город необходим как воздух, как вода. В стихотворении Мандельштама лирический герой возвращается в город, «знакомый до слез», ему неуютно, страшно, но все же все является родным, узнаваемым, он также не может расстаться с городом).

В целом, противоречивое отношение к Петербургу характерно для Ю.Ю. Шевчука. Это прослеживается в стихотворениях «Питер. Прогулка», «Ленинград» и во многих других, включенных в петербуржский цикл.

В качестве самостоятельной работы учащимся можно предложить работу по группам и поставить задачу найти в стихотворении «Черный пес Петербург» как можно больше изобразительно-выразительных и стилистических средств создания образа.

Внеклассные мероприятия по русскому языку в старших классах, посвященные анализу стихотворений Ю.Ю. Шевчука, способствуют оформлению и закреплению навыков комплексного лингвистического и литературоведческого исследования поэтического текста, развитию грамотной речи, памяти, ассоциативного мышления. Использование отличного от школьной программы, малоизученного материала позволит повысить интерес к изучаемой теме, к русской литературе и культуре современности.

1. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.

2. Крылова Н.В. Литературные реминисценции в «петербургских» текстах Юрия Шевчука / Н.В. Крылова, В.А. Михайлова // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – Тверь, 1999. – № 2. – С. 120-127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnye-reminist sentsii-v-peterburgskih-tekstah-yuriya-shevchuka – 25.03.2018.

3. Мандельштам О.Э. Сочинения в 2-х тт. Том 1. Стихотворения, переводы / Сост. С.С. Аверинцев, П.М. Нерлер. – М.: Художественная литература, 1990. – 637 с.
4. Шевчук Ю.Ю. Сольник: альбом стихов / Ю.Ю. Шевчук. – М.: Новая газета, 2009. – 208 с.

УДК 81

ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА НАД СОЧИНЕНИЕМ ПО КАРТИНЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

С.О. Ширяева, студент 5 курса ИФФ
О.В. Ладисова, канд. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы

Одной из многочисленных задач учителя русского языка и литературы является развитие правильной, чистой, логичной, выразительной речи учащихся. «Учитель закладывает основы для развития коммуникативно-целесообразной связной речи» (Баранов, 2001). Чтобы развить такую речь у школьников, учителю следует прибегнуть к различным видам заданий и упражнений. Большую роль для развития речи учащихся играет подготовительная работа над сочинением, в частности при написании сочинения по картине.

У сочинения по картине есть ряд особенностей: оно даёт возможность развивать логическое мышление учеников, творческое воображение, эстетический вкус, умение наблюдать, подмечать интересные детали, структурировать свои мысли, высказываться, придерживаясь определенного плана, в строгой логической последовательности.

Чтобы облегчить работу учителя при подготовке учащихся к написанию сочинения по картине, мы разработали конспект урока развития речи в шестом классе (Подготовка к сочинению по картине А.М. Герасимова «После дождя (Мокрая терраса)»),

где сделали попытку отразить все этапы подготовительной работы.

Итак, первый этап – подготовка учителя к уроку. Этот этап, безусловно, важен, потому что в основном от учителя завит успех написания сочинения. Прежде всего, учитель должен выбрать картину, интересную учащимся по тематике, подходящую по возрасту детей и степени подготовленности класса.

Второй этап – знакомство учащихся на уроке с темой и целью работы, рассказ учителя о художнике, его творческом пути, об отдельных его произведениях, об истории создания определённой картины. Учитель ставит на уроке цель познакомить учащихся с произведениями русской живописи 20 века, способствовать обогащению речи учащихся, расширению их кругозора; воспитать любовь к природе, интерес к живописи и поэзии. (Знакомит шестиклассников с биографией А.М. Герасимова, народного художника СССР, автора известных портретов и пейзажей и с историей создания картины «После дождя (Мокрая терраса)»).

Третий этап – работа непосредственно с картиной. Начать лучше всего с молчаливого рассматривания картины. Это является очень важным элементом в системе урока, имеет большое значение для развития мышления учащихся. Учащиеся учатся наблюдать, замечать детали и в то же время воспринимать произведение живописи целостно. Именно в этот момент у школьников формируется собственное отношение к изображённому на полотне, ведь каждый ребёнок по-своему воспринимает тот художественный образ, который запечатлел художник.

Четвертый этап – анализ картины в форме беседы под руководством учителя. Цель такого анализа – углубить первоначальное восприятие, помочь разобраться школьникам в образной системе художника, научить анализировать картину в единстве содержания и формы. Например, вопросы учителя могут быть такими: Что называется террасой? Почему у картины два названия? Какое из названий больше соответствует авторскому замыслу? Что изображено на полотне на переднем плане? Какие краски использует художник? Какова тема и основная мысль картины? И другие.

Пятый этап – словарно-стилистическая работа: расширение словарного запаса учащихся, подбор выразительных средств, синонимов, работа со словарями. «Если художник имеет в своем распоряжении краски, то пишущему предстоит выразить свои мысли с помощью слов, а они не всегда есть в арсенале ученика» (Фоминых, 2013). Именно поэтому такая работа нужна. Например, проводится словарная работа, записываются на доске и в тетради учащихся слова, которые можно использовать при написании сочинения: картина, дождь, терраса, мокрая, перила, цветы в стеклянной вазе, опрокинутый стакан, деревянный стол, скамейка, тень от перил, блики на дощатом полу и другие. Задание: найти значение слов (терраса, перила, картина, скамейка) в толковом словаре, обратить внимание на их написание, подобрать синонимы, прилагательные, составить предложения.

Шестой этап – чтение и анализ искусствоведческого текста, выполняющего роль образца. Содержанием данных текстов чаще всего является описание всей картины или же фрагмента. Также это могут быть сведения о художнике, собственные впечатления от картины. Данные тексты усиливают эмоциональное восприятие текста, помогая глубже понять его содержание, позволяют на основе образца обучать учащихся созданию собственных сочинений определенного стиля и жанра. Можно подготовить ученика прочитать стихотворение А. Яшина «После дождя». Задание: сравните картину и стихотворение. Что общего в стихотворении и на картине? Какие слова использует поэт, чтобы показать изменения в природе? Какие слова из стихотворения подойдут к картине? Выпишите их. Найдите художественные средства. Какова их роль в стихотворении?

Седьмой этап – составление плана. План поможет ученикам структурировать мысли, привести собранный материал в систему, подготовит школьников к составлению собственного речевого произведения. Примерный план: 1. Перед нами картина А.М. Герасимова «После дождя (Мокрая терраса)»; 2. Мокрая терраса; 3. Сад после дождя; 4. Краски картины; 5. Настроение, которое создаёт картина.

Таким образом, учителю необходимо провести большую подготовительную работу с учащимися, прежде чем перейти к написанию сочинения по картине. Если каждый этап работы будет тщательно продуман, то само сочинение не составит особого труда. А систематическая работа над сочинением по картине будет неизбежно способствовать развитию речи учащихся, пополнению их словарного запаса, развитию внимания, наблюдательности, творческой фантазии.

1. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

2. Фоминых Л. Пишем сочинение по картине. Общие рекомендации / Л. Фоминых // Филолог. – 2013. – № 24.

УДК 81

ОБ УЧЕБНОЙ КНИГЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОСОБИЯ ДЛЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ 30-Х ГГ.

З.А. Романова, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы

Перед нами книга, источник по истории методики преподавания русского языка, – «Учебная книга по русскому языку: грамматика и правописание» авторов Д.Н. Ушакова, А.М. Смирновой, Н.Н. Щепетовой (ч. 2, для третьего и дальнейших годов обучения. Изд. 12-ое. М., Л.: Гос. изд-во, 1928). Она относится, как заявлено на обложке, к учебным пособиям трудовой школы, предназначена для школ I и II ступени (см. титульный лист), отпечатана тиражом 50000 экземпляров, 264 стр.

В предисловии говорится, что вторая часть посвящена наблюдениям над элементами морфологии и синтаксиса, но здесь, «как и в первой части, наблюдениям над языком не придается первен-

ствующего значения: они нужны… как твердая почва для постановки обучения навыкам речи и правописания». И далее: о сокращении во втором издании, в сравнении с первым, материала «теоретического, а не практического характера». Необычность высказывания об отсутствии первенствующего значения наблюдений над языком, на первый взгляд, снижается, когда мы вспоминаем методические рекомендации, сформулированные Ф.И. Буслаевым в его работе 1844 г. «О преподавании отечественного языка»: «…Сначала упражнение, потом возведение форм к ясному сознанию, …сначала упражнение в языке, потом упражнение над языком, сначала практика, потом теория, и к тому же аналитическим путем» (Воителева, 2006).

Но к более полному пониманию высказывания авторов Учебной книги мы приближаемся, учитывая ряд фактов из истории методики русского языка начала XX в.

В Примерной программе 1915 г. отвергался «книжный способ преподавания», сообщалось, что грамматические познания добываются учениками путем наблюдения над фактами речи. В программах 1917-1922 гг., двухступенчатого изучения языка, акцентировалась важность речевого развития детей, а метод наблюдения как способствующий развитию мышления, строению умозаключений рассматривался в роли основного в обучении, теория излагалась с позиций формальной грамматики, орфографическая работа отодвигалась на второй план. В рамках концепции трудовой школы с 1922 по 1928 гг. русский язык как отдельный предмет вообще не изучался, что привело к росту неграмотности (Воителева, 2006).

А.М. Пешковским в сборнике его статей 1930 г. «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики» детально освещена полемика 20-х гг. между сторонниками «наблюдений над языком» – «автономной» грамматики – и сторонниками «практического» обучения. В статье «Как вести занятия по синтаксису в школах для взрослых» он иронично цитирует программу 1924 г.: «Учение о словосочетании должно … носить строго практический характер. Поэтому нет надобности в так называемом разборе по членам предложения, … в изучении

сложного предложения; нужно дать понятие о них в целях правописания». И далее: «…До сих пор идут споры о той помощи, которую может оказать навыку (литературной речи. – *З.Р.*) изучение грамматики, и многие даже начисто отрицают эту помощь» (Пешковский, 1930). Сам Пешковский был противником «оппозиции» данных двух подходов.

Заявленный авторами Учебной книги принцип соблюден в ее строении: информация дается индуктивным способом, выводы формулируются в результате анализа языкового материала (а значит, «наблюдений над языком» в современном значении этого термина!). Но разделение текста на теоретический материал (с определениями понятий, правилами, терминологией) и упражнения – отсутствует.

Например, часть учебника для четвертого и дальнейших годов обучения начинается с «повторения и дополнения» темы «Склонение. Имена существительные», посвященной детальному освоению формообразования, правописанию вариантных норм. Названия большинства параграфов: *ОЙ-ОЮ, ЕЙ-ЕЮ в творительн. падеже ед. числа*, *Род. падеж мн. числа слов на -НЯ*, *Род. и предл. падеж ед. числа на -У*, *Окончание -А в имен.-вин. п. мн. ч.*, *Слова на -енок, -онок*, *Слова на -анин*, *Род. пад. мн. ч.*, *Окончание -ИИ в 1-м и 2-м склонениях*, *Родит. п. мн. ч. на -ИЙ в словах средн. рода*, *Окончание -ИЮ в третьем склонении*, *Путь*, *Мать. Дочь. Дитя. 10 слов на -мя*, *Таблица склонения имен существительных*, *Имена существительные, употребляющиеся только в одном числе*.

Заметим: термина «параграф» нет, в «Предисловии» говорится об «отделах» с заголовками и «задачах»; и те, и другие (за редким исключением, типа № 257, с краткой научной информацией о приставках) представляют собой пронумерованные задания. Все «задачи» начинаются или с недеформированных текстов для наблюдений, или с парадигм, таблиц, – с обязательными вопросами и заданиями для формулировки вывода, правила.

Так, № 278 под заголовком *Род. падеж ед. числа на -У* представляет собой два столбца, в первом даны предложения типа: *В Китае занимаются разведением* ***чая***. *Мне нравится запах* ***дегтя***. *Пчелы строят соты для* ***меда***. Во втором: *Дайте мне стакан*

чаю. *Ложка дегтю испортит бочку* ***меду***. Далее следует текст задания.

Определите падеж выделенных слов в обоих столбцах. Посмотрите, как те же слова написаны в правом столбце. Заметьте, от каких слов они зависят. Подставляйте вместо них к словам ***стакан, пуд****… и т.п. подходящие слова на* ***а****:* ***вода, колбаса, икра*** *и т.п. (так,* ***стакан квасу, воды****).*

В одном и том же падеже или в разных стоят выделенные слова в правом и левом столбце?

Заметьте, что многие слова 2-го склонения имеют в родительном падеже окончание ***у****, когда зависят от слов, обозначающих количество.*

Следующая «задача» в конце «отдела» начинается с обычной формулировки – для завершающих упражнений на употребление языковой единицы в предложении: *Составьте речи…* Термин «предложение» начнет употребляться только в синтаксической части учебника, при этом и самого термина *синтаксис*, и таких, как *односоставные, неполные, назывные* предложения – нет.

279. *Составьте речи, куда бы входили слова, обозначающие количество:* ***кусок, аршин, много, мало, куча****, а к ним подставьте подходящие слова:* ***сор, сыр, шум, толк, ситец***.

*Составьте другие речи, в которых эти же слова (****сор*** *и т.д.) стояли бы в форме родительного пад. с окончанием на* ***а****.*

Большинство заданий содержит образец для выполнения или материал для сравнения. Например, см. в части «Словообразование» следующие типичные упражнения.

229. Сравните: солнце – солнышко, гнездо – гнездышко, перо – перышко. Выделите суффикс. Какое значение придает словам суффикс –ышк-? Образуйте так же слова от: ребро, стекло, зерно, пятно, крыло, ядро.

236. Образуйте по образцу: *дом – домик* слова от: стол, нож, сад, пруд.

Приведем пример типичного орфографического задания. Под заглавием «Окончание -ИЙ в 1-м и 2-м склонениях» задача 291 начата текстом, где слово «линия» употреблено в разных падежных формах. Далее: *Выпишите слово* ***линия*** *во всех падежах. Отделите основу от окончания. Рядом напишите склонение слов*

баня *и* ***гостья****. Сравните окончания дательного и предложного падежа единственного числа у всех этих слов. Заметьте, чем отличается окончание этих падежей у слова* ***линия****. Образуйте дательный и предложный падеж единственного числа от слов:* ***партия, армия, колония, Мария, Евгения, Франция, революция, география, история****. С некоторыми из этих слов составьте речи и запишите их.*

Термины «орфограмма», «условия выбора», «графическое обозначение орфограммы» в тексте не используются.

Учебная книга реализует принцип преемственности между классами, «отделами»: отражены ссылки на номера изученных «задач», например, на парадигмы падежных окончаний («образчики»).

Наглядный и справочный материал книги не отличается разнообразием: несколько иллюстраций к теме «Понятие о числе» (с. 10), таблицы склонений, выделение рамкой и крупным шрифтом материала о склонении числительных (с. 122-123), уровневые схемы подчинительных связей в темах «Члены предложения», «Согласование. Управление», «Примыкание». В конце – справочник «для формулировки выводов из упражнений и задач». Условные обозначения помечают отдел или задачу, каковые могут быть отложены на следующие годы, и то, что может быть при недостатке времени совсем опущено.

Даже неполный анализ содержания и методической системы «Учебной книги по русскому языку (грамматика и правописание)» профессора Д.Н. Ушакова, А.М. Смирновой, Н.Н. Щепетовой для третьего и дальнейших годов обучения, издания 1928 г. позволяет оценить это пособие как информативный источник не только по истории методики русского языка, но и по истории становления современных орфоэпических, орфографических, грамматических норм. Например, здесь даны как нормативные написания гласной Е в суффиксе после шипящих в словах типа *зайчёнок*, *медвеженок*. Иллюстративный языковой материал книги может быть источником сведений о лексической системе русского языка первых послереволюционных десятилетий.

1. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.

2. Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики / А.М. Пешковский. – М., Л.: Государственное издательство, 1930. – 176 с.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКАЯ РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА»

Чжоу Цян, студент 2 курса магистратуры
международного факультета

С 2011 г. образовательные учреждения РФ перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения. Новые стандарты выражены в форме компетенций и определяют профессиональные и общекультурные качества выпускников. Компетентностный подход – подход, заостряющий внимание на результате образования, и в качестве которого рассматривается способность выпускника вуза успешно работать в профессиональной ситуации.

Важной задачей обучения русскому языку является формирование и развитие у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение, на основе сознательного усвоения языка. Коммуникативная компетенция предполагает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом) как естественным средством общения с соблюдением языковых и стилистических норм русского языка.

Исследование рассматривает одну из проблем преподавания русского языка как иностранного - развитие коммуникативной

компетенции иностранных студентов в процессе изучения дисциплины «русская речевая практика».

Нами была высказана гипотеза исследования о том, что в процессе изучения курса «русская речевая практика» коммуникативная компетенция иностранных студентов-филологов в значительной степени изменяется.

Достижения современной психолого-педагогической теории и практики позволяет использовать для выявления уровня развития коммуникативной компетенции валидный и надёжный методический аппарат. В связи с этим для контроля уровня сложившейся коммуникативной компетенции нами были использованы следующие методики:

– Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко (Фетискин, 2002),

– Методика «Диагностика коммуникативной доброжелательности» (по шкале Д.Т. Кэмпбелла) (Кудряшов, 1992),

– Методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер),

– Методика «Экспресс - диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон),

– Методика «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.),

– Методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) (Фетискин, 2002).

Как мы видим, произошло некоторое улучшение показателей, что демонстрирует значимость учебного процесса в вузе в развитии коммуникативной компетенции. В среднем по всем методикам уровень развития коммуникативной компетенции составил порядка 10%.

Экспериментальной группой, в которой проводился курс «русская речевая практика», были продемонстрированы следующие результаты:

– методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко: 741 и 674 балла соответственно по итогам пер-

вичного и повторного обследования (по данной методике результаты носят обратный характер – чем выше балл – тем ниже коммуникативная толерантность). ФТест продемонстрировал значимость различий в 0,321 баллов.

– методика «Диагностика коммуникативной доброжелательности» (по шкале Д.Т. Кэмпбелла): 58 и 68 баллов соответственно. ФТест продемонстрировал значимость различий в 0397 баллов.

– методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер): 61 и 73 балла соответственно. ФТест продемонстрировал значимость различий в 0,411 баллов.

– методика «Экспресс - диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон): 419 и 360 баллов соответственно (по данной методике результаты носят обратный характер – чем выше балл – тем ниже коммуникативная компетенция). ФТест продемонстрировал значимость различий в 0,477 баллов.

– методика «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.): (по данной методике результаты носят обратный характер – чем выше балл – тем ниже коммуникативная комфортность) 26,2 и 24,3 балла соответственно. ФТест продемонстрировал значимость различий в 0,120 баллов.

– методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.): 413 и 457 баллов соответственно. ФТест продемонстрировал значимость различий в 0,017 баллов.

Как мы видим, произошло значительное улучшение показателей, что демонстрирует значимость прохождения курса «русская речевая практика» в развитии коммуникативной компетенции. В среднем по всем методикам уровень развития коммуникативной компетенции составил порядка 25%. Различия между группами очевидны даже в графическом отображении:

Изменения, произошедшие в экспериментальной группе по итогам курса «русская речевая практика», являются значительно более выраженными, что в значительной степени является подтверждением нашей гипотезы. По результатам всех проведённых

в исследование методик (Методика «Диагностика коммуникативной толерантности», Методика «Диагностика коммуникативной доброжелательности», Методика «Диагностика коммуникативного контроля», Методика «Экспресс - диагностика уровня социальной изолированности личности», Методика «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности», Методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам»), наша гипотеза о том, что в процессе изучения курса «русская речевая практика» коммуникативная компетенция иностранных студентов-филологов в значительной степени изменяется, может считаться доказанной, так как различия в результатах, показанных группами, могут быть обозначены как значительные. В контрольной группе также отмечается положительная тенденция (улучшение уровня развития коммуникативной компетенции приблизительно на 10%), что является следствием учебного процесса в вузе, однако в экспериментальной группе, в которой в процессе обучения проводился курс «русская речевая практика», прогресс значительно ярче (улучшение уровня развития коммуникативной компетенции приблизительно на 25%). Исследование, несомненно, может служить демонстрацией необходимости использования курса «русская речевая практика» в процессе развития коммуникативной компетенции иностранных студентов.

В итоге, по результатам всех проведённых методик, наша гипотеза о том, что в процессе изучения курса «русская речевая практика» коммуникативная компетенция иностранных студентов-филологов в значительной степени изменяется, может считаться доказанной, так как различия в результатах, показанных группами, могут быть обозначены как значительные.

По итогам проведённой работы мы можем отметить, что использование коммуникативных технологий в ходе обучения формирует эмоционально положительное отношение к предмету, активизирует деятельность студентов, обеспечивает социализацию личности учащегося через освоение информационных технологий, делает урок более ярким.

1. Кудряшов А.Ф. (отв. ред.) Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентациии. Петрозаводск: Петроком, 1992. – 318 с.
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
3. ФГОС ООО [Электронный ресурс] // Минобрнауки. URL: http://минобрнауки.рф/

УДК 398.91

АРАБСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ АРАБСКОГО НАРОДА

Альсубаи Мохаммед Дасем, курсант 1 курса
специального факультета ДВОКУ
Научный руководитель: Сорокина О.Г., преподаватель
кафедры иностранных и русского языков ДВОКУ

Арабский мир - это мир с древней историей и богатыми традициями, уходящими корнями в прошлое. В настоящее время арабская культура представляет собой сокровищницу человеческой мудрости и привлекает внимание многообразием форм, глубиной мысли и национальной самобытностью.

Получить сведения о культуре, истории той или иной страны, понять характер народа помогает приобщение к фольклорным традициям представителей данного этноса.

Арабские пословицы, по выражению Ханна аль-Фахури, словно «изваяны из песков пустыни, суши ее земли и зноя ее небес, ее животных и растений, обычаев бедуинов и их традиций, их войн и набегов, их взглядов на смелость и совершенство, честь и могущество, племенную солидарность и другие моральные ценности арабов» [7]. Известный русский писатель, лексикограф, собиратель фольклора В.И. Даль писал: пословица - «это свод народной опытной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи,

плач и рыдание, радость и веселье, горе и утешение в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати, это житейская народная правда, своего рода судебник, никем не судимый» [4].

Арабские народы очень трепетно относятся к своим пословицам и поговоркам, испытывая к ним интерес и чувство уважения.

Следует отметить, что основу жизни арабского народа составляет бедуинская этика. Согласно «Советскому энциклопедическому словарю», «бедуины (от араб. бадауин - обитатели пустынь), кочевые арабы-скотоводы (преим. верблюдоводы Передней Азии и Северной Африки» [9].

Жизнь арабов-кочевников была связана с каждодневными трудностями. Сопротивление силам природы, тяжелый труд выработали у них терпеливость, привычку стойко переносить лишения, воспитали способность выживать в создавшихся условиях: «Терпение горы разрушает», «Из-за каждой лепешки нужно попотеть» [1]; «Достаточно тебе из богатства того, что ты сыт и не испытываешь жажды» [8]. Постоянная борьба за жизнь выработала в людях мужественность, которая была необходима, чтобы противостоять жестоким реалиям: «Кто не защищает себя, погибает» [5]. Трусость осуждалась, так как рано или поздно могла стать не только причиной осуждения («Лучше гореть в огне, чем жить в позоре») [5], но и погубить человека, который в опасный момент струсил: «Кто боится обезьяны, встретит ее» [5]. Чтобы добиться желаемого, необходимо было приучать себя к мысли о том, что на пути могут встретиться различные препятствия: «Кто боится падать, не научится ездить верхом» [5]. Однако такие черты как смелость, отвага, мужество нередко были предметом зависти: «Женщины не терпят в своем кругу молодую красавицу, а мужчины смелого человека» [5].

Несмотря на тяжелые условия жизни, суровый нрав, бедуины проявляли необычайное гостеприимство: «Дай хоть лепешку с лепешкой, лишь бы твой друг не лег спать голодным» [5]. Принять гостя и оказать ему уважение, даже если он является твоим врагом, считалось признаком благородства: «Хоть с мечом, но гость» [5]. Однако не следовало злоупотреблять гостеприим-

ством хозяина: «Гость необходим хозяину, как дыхание человеку. Но если дыхание входит и не выходит – человек умирает» [5].

Преданность своему роду, готовность защитить свою семью - это характерная черта арабского менталитета, необходимое условие выживания. В арабской семье предпочтение отдавалось сыновьям, так как они являлись продолжателями рода: «Сын сына - сын любимца, сын дочери - сын чужака» [10], «Сын твой - сын души твоей» [6]. У древних арабов существовал обычай, согласно которому родившуюся девочку-первенца живьем закапывали в пустыне, ведь девочка - это лишний рот. Но с принятием ислама этот дикий обычай был отменен. В преданиях о жизни пророка Мухаммеда сказано, что необходимо заботиться о девочках и воспитывать их до совершеннолетия, так как это угодно Богу. Постепенно это мнение закрепилось в народе и отразилось в фольклоре: «Лучше девочки в доме, чем трещины на стене» [7].

Семья считалась основой благополучия, она была единым целым. Каждый член семьи в трудной ситуации мог рассчитывать на помощь своих родственников: «Чрево твоей матери не принесет тебе врага» [2]. «Стена, имеющая подпорку, не упадет», «Брат - это крыло» (Арабские пословицы и поговорки). Взаимопомощь и поддержка, сохранение своего рода - необходимое условие выживания.

Рождение детей было залогом обеспеченной старости. Воспитание детей в арабских семьях - удел женщины. Мать должна заботиться о своих детях, дарить им тепло своего сердца («У кого есть мать, не знает голода»), подавать им пример во всем, должна стать их первым учителем: «Каков табунщик, такова и лошадь» [6]. Эти изречения говорят о том, что мать несет ответственность за поступки своего ребенка, а дети во всем повторяют свою мать. В арабских семьях отношение к матери трепетное, ее уважают и почитают.

Не случайно и то, что мать занимается выбором невесты для своего сына. Чаще всего выбирают девушку из семьи, которая хорошо знакома: «Бери невесту из хорошей семьи, если даже придется спать на циновке» [1]. К женитьбе арабы относятся очень серьезно, так как жизнь семьи во многом зависит от того, какая

женщина войдет в дом в качестве хозяйки: «Скверная жена, словно железные кандалы» [2]. Верная и мудрая жена - залог спокойной семейной жизни: «Брак с благородной женщиной - ступенька к почету» [2]. Мужчина был главой семьи. В его обязанности входило сохранение верности традициям своего рода, ответственность за всех его членов, забота о младших и родителях.

Следует отметить, что на менталитет современных арабских народов оказала влияние религия, которая предписывает с уважением относиться к старшим, прислушиваться к их мнению, быть им опорой в старости: «Кто не уважает своего отца, у того нет ни рода, ни племени». Те, кто забывает о своих родителях, подвержен резкому, презрительному осуждению общества: «Могила не почитающего своих родителей лучше его самого» [2].

В пословицах и поговорках нашли отражение такие понятия как «добро» и «зло». Считается, что человек должен совершать добрые дела, но совершать не на показ: «Поступил хорошо и утопи это в реке» [5]. Если же человек поступает плохо, зло может вернуться к нему: «Добром за добро, и бедуин окажет тебе почет, а на зло бедуин злом и ответит» [2].

Итак, мы видим, что пословицы и поговорки дают нам понимание особенностей культуры, традиций, а также моральных и нравственных ценностей арабского народа. Они отражают менталитет арабов, передают знания, жизненный опыт молодому поколению, а также являются памятником, в котором соединились житейская народная мудрость и любовь к своему языку.

1. Абуаль-Фадль аль-Майдани. Мудрость пустыни или 150 арабских пословиц и поговорок. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http:// www. nuruliman.ru (дата обращения: 12.04.2018).

2. Арабские крылатые выражения: сборник / Под ред. Е.В. Мезенцевой. - Харьков: ФОЛИО, 2012. - 223 с.

3. Арабские пословицы и поговорки. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http//mudroslov.com (дата обращения: 19.02.2018).

4. Даль В.И. Пословицы русского народа: сборник / В.И. Даль. - М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. - 992с.

5. Кухарева Е.В. Арабские пословицы и поговорки. Словарь с лексико-фразеологическими комментариями / Е.В. Кухарева. - М.: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008. - 303 с.

6. Кухарева Е.В. Арабский язык. Образ женщины в арабских пословицах и поговорках/ Е.В. Кухарева. - Вестник Российского университета дружбы народов, 2013. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http// cyberleninka.ru (дата обращения: 09.04.2018).

7. Кухарева Е.В. Пословицы и поговорки как отражение общности морально-этических норм социальной жизни арабских народов (семейно-родственные связи) // Филологические науки в МГИМО : сборник науч. трудов. № 16 (31) / МГИМО(У) МИД России ; отв. ред. Л.Г. Кашкуревич. – М.: МГИМО, 2004. – 171 с.

8. Поговорки народов мира. Арабские поговорки. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://pogovorka.yaxy.ru (дата обращения: 26.03.2018).

9. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М. Прохоров. - 4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1988. - 1600 с.

10. Цитаты. Арабские пословицы и поговорки. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http//icite.ru (дата обращения: 27.03.2018).

УДК 378

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА

Евтушенко И.В., преподаватель
кафедры иностранных и русского языков ДВОКУ

Статья посвящена актуальной проблеме - подготовке иностранных военнослужащих в российском военном вузе. В статье анализируются трудности подготовки иностранных курсантов, причины этих трудностей, а также пути их преодоления.

Ключевые слова: подготовка иностранных военнослужащих, российский военный вуз, трудности подготовки и причины этих трудностей, пути преодоления; психофизическая адаптация.

Сегодня проблема адаптации к новой культурной и языковой среде находится в центре внимания ученых разных стран. Актуальность проблемы изучения адаптации связана с динамическими социальными процессами в изменяющемся обществе, которые происходят в последнее время и обусловливают изменение самосознания граждан [4].

Проанализировав литературу по проблеме подготовки иностранных военнослужащих в военном вузе, мы выявили следующие противоречия:

- между стремлением военных вузов проводить подготовку иностранных курсантов и недостаточным уровнем подготовки педагогических кадров, участвующих в этом процессе;

- между необходимостью создать условия, облегчающие процесс адаптации иностранных курсантов, и недостаточной научной проработанностью и методической обеспеченностью этого вопроса;

- между стремлением использовать в подготовке курсантов новейшие технологии и наличием некоторых ограничений в их использовании в процессе подготовки иностранных курсантов.

Следовательно, первостепенной задачей образовательного учреждения при обучении ИВС является оказание им помощи в безболезненном вхождении в новое для них социальное и образовательное пространство в иноязычной языковой среде. Обучение в военном вузе призвано не только обеспечить подготовку иностранцев к последующему обучению по избранной специальности, но и должно помочь им сформировать первичную коммуникативную компетенцию в новой для них социокультурной среде [2, 3].

Проведенный опрос преподавателей свидетельствует о том, что вопросы подготовки иностранных курсантов к обучению в российском военном вузе воспринимаются и оцениваются большинством преподавателей как весьма значимые. По данным

опроса у большинства преподавателей трудности обучения иностранных военнослужащих связаны с их недостаточной адаптацией.

В первую очередь, преподаватели отметили трудности у курсантов, связанные с изменением материально-бытовых и климатических условий. В первые несколько недель после приезда в новую страну особое напряжение испытывают студенты из материально плохо обеспеченных семей и те, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей. Они находятся в состоянии стресса: жалуются на потерю аппетита, усталость, вялость, бессонницу, плохое настроение и раздражительность. Кроме бытовых, каждый иностранный обучающийся, по мнению опрошенных педагогов, испытывает языковые трудности по приезде в другую страну для обучения. Смена климата также является сильным раздражителем для человека, она может вызвать расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострить хронические заболевания. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня могут вызвать плохое настроение и дискомфорт.

Преподаватели также отмечали, что курсантами недостаточно усвоены основные нормы, образцы окружающей действительности; далее оказались трудности усвоения курсантами норм и понятий военной профессиональной среды, а также приспособления к характеру и содержанию учебного процесса, затем были указаны трудности в приспособлении личности к группе

Преподавателями были высказаны и рекомендации по преодолению этих трудностей:

- приобщать иностранных военнослужащих к русским национально-культурным традициям, используя следующие формы работы (совместное проведение праздников, посещение исторических мест, музеев и т. д.);

- формировать коммуникативные умения иностранных курсантов (в рамках аудиторных занятий и неформального образования);

- адаптировать к новым формам организации учебного процесса, принятого в России;

- разработать новые технологии, способствующие преодолению языкового барьера и включению иностранных военнослужащих в новую образовательную среду;

Адаптация к климатическим условиям - один из самых долгих и трудных процессов. Иностранным военнослужащим тяжело приспособиться к частой перемене погоды, малому количеству солнца и наличию снега. Этот вид адаптации может быть отнесен к психофизической адаптации.

По мнению опрошенных преподавателей, академическая успеваемость, общественная и научная активность являются показателями успешной адаптации курсантов, а безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса к общественной жизни позволяют говорить о трудностях адаптационного периода.

Прибыв на учебу в Россию, иностранцы меняют свое социокультурное окружение. Для них нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Нами установлено, что иностранные курсанты более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем россияне, что обусловлено чувством большой ответственности перед семьей, правительством.

Не у всех курсантов-иностранцев есть интерес к чужой стране. Они противопоставляют свою культуру тому, что видят в России, а многое из российской действительности вызывает шок и непонимание.

Одна из важнейших задач педагогов, работающих с иностранными военнослужащими, заключается в том, чтобы приобщить их к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, а также обеспечить усвоение элементов русской культуры. Это может достигаться посредством совместной подготовки и проведения праздников, посещения различных исторических мест и др. Приобщение курсантов к национальной самобытной культуре российского народа, чтение и обсуждение классической литературы, исторической художествен-

ной прозы и т. д. - также являются эффективным средством формирования коммуникативных умений иностранных военнослужащих.

Обеспечение психологической готовности к учебной деятельности в условиях новой социально-культурной среды предполагает также адаптацию к новым формам организации учебного процесса, принятого в России, т. е. дидактическую, или академическую, адаптацию.

Однако, как показали результаты опроса преподавателей, стрессором могут выступать необычные для иностранных студентов формы и методы организации учебного процесса. Так, во многих странах приняты совершенно другие системы оценки знаний. Курсанты, получающие пятибалльные отметки, испытывают затруднения в определении уровня собственных знаний. Некоторые курсанты, привыкшие к тестовой форме контроля знаний, часто с трудом воспринимают устные экзамены. Поэтому нельзя утверждать, что успешная адаптация иностранного учащегося на начальном этапе обучения зависит исключительно от его лингвистических способностей. Успешная адаптация вообще и дидактическая, в том числе, напрямую зависит не только от психофизиологических возможностей личности, уровня мотивации и уровня самоорганизации, но и от учета национально-культурных особенностей всех участников педагогического процесса [1].

По мнению опрошенных преподавателей, другим, очень значимым моментом для развития коммуникативных навыков обучающихся является моделирование таких ситуаций, в разрешении которых они сами выступают в роли субъектов этих ситуаций. Такими ситуациями могут быть занятия в форме экскурсий, концертов, конкурсов и т. д. Развитию коммуникативной активности иностранцев в большой степени способствует общение не только с носителями языка, но и с представителями других этнических групп. А преподаватели, офицеры и русскоговорящие курсанты являются для иностранцев образцом осваиваемой ими социокультурной среды.

1. Абульханова-Славская, К.А. Представления личности об

отношении к ней значимых других / Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. // Психологический журнал. – 2001. – т. 22. - № 2. – стр.38-47.

2. Айдаралиев, А.А., Максимов А.Л. Адаптация человека к экстремальным условиям: опыт прогнозирования – Л.: Наука, 1988. - 124 с.

3. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека Л.: Наука, 1988. - 264 с.

4. Бурлачук, Л.Ф. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. – 2002. – т. 23. - № 1. – стр. 5-17.

УДК 316.7

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ

С.В. Кирик, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ДВОКУ

Актуальность проблемы адаптации иностранных курсантов в российских вузах определяется в первую очередь задачами дальнейшего эффективного их обучения как будущих специалистов.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные курсанты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Поэтому успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных курсантов является неотъемлемой частью решения задачи адаптации.

Иностранные курсанты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, которые существенно отличаются от трудностей российских курсантов.

В первую очередь, это полное отсутствие владения русским языком. Как правило, только к концу подготовительного курса иностранные курсанты достигают значительных успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно использовать свои знания.

Значительные трудности связаны с отсутствием навыков самостоятельной работы. Курсанты не умеют конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объема. Они не умеют и не хотят пользоваться библиотекой. Практические и лабораторные работы вызывают дополнительный стресс ввиду непривычности и неумения правильно употреблять необходимые материалы. Как следствие — перегрузка учебными материалами и накопление «снежного кома» непонятого и неосвоенного объема информации.

Многие курсанты, недостаточно свободно владея русским языком, не могут отсеивать неважную информацию и конспектировать суть основных понятий. Для этого (по сути автоматизированного) навыка иностранному курсанту необходимо иметь высокий уровень владения неродным языком.

В процессе изучения русского языка как иностранного на практических занятиях курсанты, как правило, имеют на руках тексты, адаптированные по специальности, и когда преподаватель разбирает ту или иную грамматическую составляющую, курсанты могут сопоставлять услышанное с увиденным в учебнике. Это — существенная поддержка в понимании материала. На лекциях по общенаучным дисциплинам у курсантов есть возможность воспринимать лишь звучащую речь. Зачастую из-за быстрого темпа речи преподавателя они теряют способность понимать услышанное. Как следствие, во внеурочное время они вынуждены самостоятельно осваивать непонятый материал специальности по учебным пособиям.

Практика обучения показывает, что процесс адаптации иностранных курсантов из разных стран и регионов различен. Различна и степень дезадаптированности у данных курсантов. Этим объясняется удаленность двух культур — родной и новой. Если внешние факторы родной и чужой страны имеют значительные отличия (климат, география и др.), адаптация проходит тяжелее. Религия, национальная еда, культура, обычаи - все эти аспекты также играют свою роль.

Доказано, что иностранные курсанты увереннее чувствуют себя в группе, где только соотечественники. Это связано с тем, что в мононациональной группе происходит быстрое сплочение

коллектива, основанное на общих нравах, традициях, обычаях и воспитании, которые формируют определенную линию поведения и стереотип общения. Можно с уверенностью констатировать, что обычаи и традиции выполняют регулятивную функцию, благодаря которой культура определяет поведение людей. Такой момент, как однотипность восприятия и усвоения детерминирующих норм поведения личности, служит неким регулятором отношений в учебной аудитории, поддерживает общественную дисциплину, помогает наладить и упорядочить учебный процесс.

Преподавание в многонациональных группах имеет свои преимущества. Очевидно, успешное приспособление иностранного курсанта к новой социально-культурной жизни происходит благодаря активному общению с русскими курсантами. Дружеские отношения раздвигают рамки и расширяют кругозор.

Однако у большинства иностранных курсантов контакты со своими одногруппниками-россиянами ограничены.

Приехав на учебу в Россию, иностранные курсанты меняют свое социокультурное окружение. Нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Иностранные курсанты более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем их однокурсники курсанты-россияне. Последнее обусловлено чувством большой ответственности перед семьей, правительством; университетскими кураторами, иммиграционными официальными лицами. Активная культурная и социальная жизнь, дружеские связи реально помогают преодолеть многие трудности вхождения в новую культуру.

Не у всех курсантов есть интерес к чужой стране. Они противопоставляют свою культуру тому, что видят в России. Многое из российской действительности вызывает у них шок и непонимание.

Иностранцы с уважением относятся к новой культуре, но сохраняют свои традиции, быт и привычки. Некоторых курсантов различия в образе жизни родной страны и чужой удивляют, других радуют. Труднее всего приходится с курсантами, которым

безразлично и как «у нас», и как «у вас». Таких, безучастных, пассивных, индифферентных курсантов, правда, меньшинство. В основном это те, кто приехал в Россию, «потому что так захотели родители» или «отправило правительство».

Одна из важнейших задач педагога — приложить все усилия, чтобы приобщить иностранных курсантов к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, обеспечить усвоение ими элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности. Сюда следует отнести совместную подготовку и проведение праздников, и поход в музеи, и прогулки по историческим местам, и объяснение некоторых ритуальных действий народа. Приобщение курсантов к национальной самобытной культуре российского народа, чтение и обсуждение классической литературы, исторической художественной прозы и т.д.— всё это действенные методы формирования коммуникативных умений иностранных курсантов.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативных умений иностранных курсантов будет более успешным, если процесс обучения осуществляется не только на уровне педагогической коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкультурной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру. Необходим индивидуальный подход, учитывающий национальные и этнокультурные особенности.

Посредством изучения русского языка как иностранного возможно решение ряда задач, позволяющих повысить не только уровень обучения специальности, но и расширить кругозор молодых людей, развить у них чувство эстетического восприятия окружающего мира, сформировать позитивное отношение к стране обучения, стимулировать познавательную деятельность обучающихся и повысить мотивацию дальнейшего образования. В процессе обучения иностранных курсантов следует учитывать сильные стороны национально-культурных особенностей этноса, его лингвокультурные традиции. Это позволит облегчить период адаптации, овладеть необходимыми навыками, сделать занятия более эффективными и интересными.

1. Дреев О.И. Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения. Автореф. канд. … дисс. – Ленинград, 1982.

2. Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Перфилова С.В., Юмашева Л.В. Особенности обучения иностранных студентов в вузах РФ/ Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. – СПб.: Изд. Политехнического Университета, 2010. С.238-236.

3. Родионова И.П. Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения. / Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. – СПб.: Изд-во Политехнического Университета, 2005.

4. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2001.

УДК 394

ЗНАЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О.О.Сорокина, преподаватель кафедры иностранных и русского языков ДВОКУ

В современных условиях, характеризующихся развитием и совершенствованием технологий, изменениями в социальной и экономической областях, в сфере международного сотрудничества остро стоит вопрос о подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих навыками профессиональной деятельности, способных реализовать полученные знания в профессиональной сфере. В связи с этим преподаватели вуза в своей деятельности активно применяют различные инновационные технологии, способствующие формированию необходимых навыков у обучающихся.

В нашем военном училище получают образование иностранные военнослужащие. Изучению русского языка уделяется большое значение, так как оно является необходимым условием для получения ими будущей специальности. Помимо этого, оказавшись в иноязычной среде, где представители разных национальностей и вероисповедания живут и учатся в непосредственном контакте друг с другом, создаются условия для реализации коммуникативных способностей. И в этом случае русский язык является средством общения между учащимися из разных стран. Из этого следует, что обучение русскому языку невозможно без погружения в языковую культуру, без знакомства с историй, традициями той страны, где получаешь образование. Немецкий философ, языковед и политический деятель В. Гумбольдт писал: «Язык народа теснейшим образом связан с национальным духом» [1]. Обучение русскому языку направлено на формирование коммуникативной компетенции и предусматривает приобщение к русской культуре, знакомство с яркими представителями науки, искусства, политики, особенностями быта носителей языка, их менталитета. Слова Куприна А.И. «Язык - это история народа. Язык - это путь цивилизации и культуры» [1]. подтверждают мысль о том, что изучение языка невозможно без соприкосновения с национально-культурными реалиями.

Использование этнокультурного компонента в образовательном процессе создает условия для психологической, социокультурной адаптации, расширяет словарный запас, способствует овладению всеми видами речевой деятельности, повышает мотивацию учащихся к изучению языка.

Во время учебных занятий обучающиеся выполняют различные задания, направленные на формирование умений и навыков осуществления речевого общения в социально-бытовой, социокультурной и частично учебно-профессиональной сферах общения. Особое внимание уделяется работе с текстами, которую предваряет работа с лексикой, используемой по данной теме. Курсанты знакомятся с новыми словами, делают их перевод, объясняют значение слов, исходя из их строения, рассматривают разные формы слова, составляют словосочетания с изученными сло-

вами, разбирают возможности их употребления в разных ситуациях. Нельзя не отметить как положительный момент применение сопоставительного аспекта в процессе этноориентированного обучения. Проведение параллелей между системами в изучаемом и родном языках способствует более эффективному освоению неродного языка. Предлагаемые тексты подобраны таким образом, чтобы приобщить обучающихся к русской культуре, традициям, образу жизни русского человека. ИВС знакомятся с нормами поведения в общественных местах, узнают о проблемах, которые стоят перед обществом. После чтения текста начинается его обсуждение. Курсанты задают вопросы, если в текстах содержатся фрагменты, не понятные им и требующие дополнительного разъяснения, так как описывают ситуации, не характерные для той страны, откуда прибыли обучающиеся. Обязательно проводится работа по проверке понимания текста, а затем следуют разные виды заданий, направленные на развитие диалогической и монологической речи по соответствующей теме. На занятиях обязательно используются все виды наглядности: таблицы, схемы, презентации, видео- и аудиофрагменты. Знакомясь с русской культурой, иностранные военнослужащие рассказывают о своей стране, о традициях, о морально-нравственных ценностях своего народа. Таким образом, сопоставляя сходство и находя различия в русской и родной культурах, обучающиеся воспитывают в себе способность видеть и понимать разное отношение к миру, способам жизни.

С иностранными курсантами проводится работа и во вне учебное время. Преподавателями организуются экскурсии в учебные заведения города с целью знакомства с особенностями системы образования в нашей стране. Во время встреч с русскими студентами других вузов, курсантами Амурского филиала МГУ имени адмирала Г.И. Невельского ИВС военного училища делятся впечатлениями о жизни и учебе в России, рассказывают о родной стране. Посещая Амурский областной краеведческий музей имени Г.С. Новикова-Даурского, знакомятся с историей нашего края, его природными богатствами и полезными ископаемыми. С большим интересом ИВС принимают участие в различных мero-

приятиях: в конкурсах декламационного искусства, организуемых БГПУ и Амурской областной научной библиотекой имени Н.Н. Муравьева-Амурского, в фестивалях песни на иностранных языках, участвуют в городских культурно-массовых и спортивных мероприятиях («Лыжня России», «Проводы Масленицы», День города, День Победы). Такие формы работы с иностранными курсантами способствуют лучшему восприятию языкового материала и дают возможность расширить этнокультурные знания обучающихся.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью говорить о том, что включение этнокультурного компонента в учебный процесс и использование его во внеаудиторной работе способствует знакомству с национальными особенностями речевого и социального поведения носителей языка, формирует биокультурную личность, способную реализовывать в процессе общения коммуникативные компетенции.

1. Воронцов В.В. Симфония разума. Афоризмы и изречения отечественных и зарубежных авторов. Композиция Вл. Воронцова. 2-е изд. - М.: Молодая гвардия, 1977. - 624 с.

УДК 82-821

ОБРАЗ ШУТА ШИКО ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

С.А. Овчинникова, студентка 2 курса ИФФ

Во французской литературе образ шута Шико раскрывается в романах А. Дюма «Графиня де Монсоро» и «Сорок пять». В этих произведениях одним из важнейших для понимания авторских историософских и эстетических принципов персонажей является образ королевского шута и одновременно видного политического деятеля того времени Шико. Этот яркий персонаж не является исключительно плодом фантазии автора и имеет достаточно известного реального прототипа – шута Генриха III Жана Антуана д'Англере по прозвищу Шико.

Эти романы входят в трилогию «О Генрихе Наваррском» (1845-1847 гг.). Как известно, сами произведения, написанные на основе мемуаров герцога Сюлли и с определённой долей условности определяемые как исторические, посвящены событиям XVI века, а точнее периоду правления во Франции Генриха Валуа.

В обеих книгах переплетаются две основные сюжетные линии: история любовных отношений высокопоставленных особ и политические перипетии и интриги французского двора второй половины XVI столетия.

И в обеих сюжетных линиях ключевую позицию занимает Шико. Образ данного персонажа в поэтическом отношении для автора один из интереснейших. Над ним он не перестаёт работать на протяжении каждого из указанных романов. Поэтому характеристика Шико динамическая: о его внешности, привычках, манерах, образовании читатель постоянно узнаёт что-то новое по ходу развития сюжета.

Создавая этот образ, автор сохранил для своего героя происхождение: как и реальный Шико, герой романа является гасконцем. Сохранил автор и должность, в которой состоял его прототип. В произведениях нашли отражение и элементы внешности реального шута: Шико высокий и тощий, но довольно крепкий и гибкий человек средних лет с черными глазами, с сухой кожей и жестким волосом. Также он имеет бороду и усы. Так автор подчеркивает, что Шико благородный человек, имеющий собственное достоинство, а борода неотъемлемая часть его образа, так как «в Западной Европе борода и мужское достоинство отождествлялись» (Грефенштейн, 2012).

На протяжении двух романов раскрывается не только внешность персонажа. Из главы в главу Шико демонстрирует различные свои способности и умения. Автор как бы стремится донести мысль о том, что шут был очень талантливым человеком. Шико превосходно владел латинским языком, фехтованием, знал математику и географию, правила и нормы придворного этикета.

В романах А. Дюма, также как и в реальной истории, король относится к Шико не просто с уважением, но с трепетом и особой

нежностью. Обращаясь к шуту или вспоминая о нём, Генрих использует такие эпитеты и обращения, как «мой друг», «мой бедный Шико» и т.п., например: «Ах! Шико! Милый Шико! – воскликнул король. – Как я рад снова увидеть тебя!» (Дюма, 1992). Да и другие персонажи, обращаясь к герою, часто называют его «господином» или «мэтром», что подчёркивает не только уважительное отношение к шуту, но и осознание ими важности положения, которое занимает шут в дворцовой иерархии, несмотря на столь сомнительную должность, например: «Господин Шико, – сказал Бюсси с улыбкой, которая заключала в себе все извинения, какие может принести дворянин <…>» (Дюма, 1992).

Эта должность позволяла в некоторых случаях обходить стороной придворный этикет, и сам Шико употреблял в своей речи стилистически сниженные слова: «каналья», «смерть христова», «дьявол». Но при общении официальном он всегда демонстрировал свою воспитанность, уважение к окружающим и благородство. Такой речевой двойственностью А. Дюма подчеркивает, что его персонаж эмоционален и чувствителен, но умеет держать себя в руках, и всегда осознает, в каком обществе и в какой ситуации он находится. Он был хорошим другом и собеседником, был уважаем как при дворе, так и на улицах города, где его узнавали.

Шико верен своему королю и искренне любит его. Это видно из обращений, которые использует шут по отношению к монарху: «сын мой», «куманек», «Генрике». Дюма пишет, что «Шико делил свое время надвое. Одну часть он проводил, почти безотлучно, со своим возлюбленным господином, Генрихом Валуа, оберегая его, как мать оберегает ребенка <…>» (Дюма, 1992). Автор подчеркивает, что Шико, занимая должность шута, таковым по натуре не являлся, но мудро и умело использовал открывающиеся при этом возможности для спасения короля и Франции. Дюма подчеркивает, что шут был одним из умнейших и мудрейших людей при дворе: «Король, видя Шико в раздумьях, вспомнил, что однажды, в некоем трудном вопросе, который потом прояснился, Шико оказался одного мнения с королевой-матерью, а королева-мать была права. Он понял, что в Шико воплощена мудрость королевства <...>» (Дюма, 1992).

Шико, имея дворянский титул, скорее всего, был рыцарем. Во всяком случае, в романе Дюма Шико оказывается носителем тех качеств, представление о которых как о рыцарских сложилось уже к XII веку. В романах Шико постоянно демонстрирует такие характерные для рыцарей черты и способности, как «доблесть, щедрость, милосердие, вежливость, изящество, игра на каком-либо музыкальном инструменте, умение писать стихи и другие» (Культ..., Эл. рес.). И как представитель высшего слоя шут превыше всего ценит свою честь. У Дюма Шико – шут по должности, но не по натуре. Несмотря на то, что «в XVI-XVII веках во Франции на смену прежнему феодально-рыцарскому кодексу чести и верности приходит новая, буржуазно-индивидуалистическая мораль, мораль человека, заботящегося, прежде всего о своей личной выгоде» (Дюма, 1992), Шико сохраняет верность прежним идеалам.

Очевидно, что автор симпатизирует своему герою. Однако через него он стремится выразить и свои историософские представления, представления об истории Франции. По мнению исследователя А. Столярова, у Дюма «именно Шико спасает короля от козней лигистов, а Францию от неизбежной новой войны» (Дюма, 1992). Шут писателя поставил точку в заговоре лигистов вместе с подписью «Шико I» на бумаге, где Генрих Валуа отрекается от французского престола. В реальной истории Франции Шико, как известно, не принимал участия в раскрытии замыслов лиги, хотя и отличился на военном поприще.

В романах Дюма Шико – важная фигура политической жизни Франции. Благодаря своим рыцарским качествам, образованности и такту, выдающимся способностям, а также хитрости и проницательности он спасает короля от пострига в монахи, а Францию от политической катастрофы. И именно должность шута в новых нарождающихся условиях позволяет герою в полной мере реализовать свои способности на благо родине.

1. Грефенштейн, А. Энциклопедия символики и геральдики / А. Грефенштейн. Екатеринбург, 2012. [Электронный ресурс]: URL: http://www.symbolarium.ru

2. Дюма, А. Графиня де Монсоро: Роман: Пер. с фр. Н. Бутыриной, В. Столбова \ Коммент. А. Столярова. – М.: ММП «Дайджест», 1992. – 704 с.
3. Культ войны и чести в рыцарской культуре Средневековья. [Электронный ресурс]: URL: http://biofile.ru/bio/38315.html

УДК 811.111:373

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ИСПРАВЛЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Т.В. Лесина, к.п.н., доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
Ю.Н. Крюкова, студентка 4 курса ФИЯ

На сегодняшний день грамматика занимает ведущую позицию при формировании коммуникативной компетенции обучающихся, а вопрос формирования грамматического навыка является актуальным в средней школе. Грамматический навык можно определить, как умение автоматизировано использовать грамматические структуры в разных видах речевой деятельности.

Рассматривая различные классификации упражнений, направленные на формирование и совершенствование грамматического навыка [2, 3], следует отметить основные требования, на которые они опираются: наличие однотипных фраз; ситуативность упражнений; имитация процесса коммуникации; организация упражнений на коррекцию и профилактику ошибок в речи; экономичность и четкость формулировки.

Ошибка является неотъемлемой частью в ходе обучения и усвоения иностранного языка, а, следовательно, должна восприниматься как естественное явление. Грамматическая ошибка понимается как одна из разновидностей речевых ошибок, связанных с нарушением закономерностей и правил грамматики [1]. Выделяют следующие типы грамматических ошибок в речи:

1) ошибки, допущенные в неизученном материале – attempts (обычно возникают в незнакомых структурах для ученика).

2) оговорки – slips (ошибки, которые учащийся может исправить сам, если на них указать).

3) ошибки, сделанные уже в изученном материале – errors (разновидность ошибки, которую ученик не может исправить самостоятельно, даже при помощи учителя)

4) mistakes – случайные ошибки, нарушение норм употребления, связанное с невнимательностью, усталостью [3, 4].

Исправление и предупреждение грамматических ошибок ученика, которые свойственны как устной, так и письменной речи – одна из задач, стоящих перед учителем иностранного языка. Следовательно, он должен знать причины возникновения ошибок, научиться их прогнозированию и предупреждению, а также владеть приемами исправления ошибок. В отличие от письменных работ, большую трудность для учащихся представляет устная речь, в особенности самоконтроль и самокоррекция при речевом высказывании.

Современные способы, направленные на исправление ошибок в речи учащихся на иностранном языке, включают:

1) explicitcorrection. Суть этого способа заключается в указании преподавателем на ошибку, ее объяснение и исправление;

2) recast, т.е. метод перифраза (написание или проговаривание речевого образца, но уже без ошибки);

3) clarificationrequest, когда учитель просит учащегося пояснить высказывание учащегося;

4) metalinguistic uses. Данный способ предполагает использование грамматической терминологии учителем, то есть учитель называет определенное грамматическое явление, в котором ученик сделал ошибки, но не называет правильного варианта;

5) elicitation. Метод, при котором происходит стимулирование речевой деятельности учащегося, посредством повторения учителем фразы ученика до места ошибки;

6) repetition. Смысл метода заключается в повторении учителем неверного варианта, произведенного учеником, при помощи голосового акцента, указывающего на ошибку

7) delayedcorrection. Суть метода заключается в записывании учителем ошибок говорящего, во время высказывания на отдельный листок. После того, как ученик заканчивает свое высказывание, учитель разбирает ошибки вместе с остальными учащимися

8) groupobserver. Учитель делит класс на группы из трех человек и предлагает задание монологического или диалогического характера. Двое учеников начинают обсуждение, в то время как третий учащийся следит за их речью и фиксирует их ошибки на листе. Затем ошибки обсуждаются со всем классом, вместе с учителем [4].

Также эффективными способами по предотвращению грамматических ошибок в речи учащихся является использование различных жестов и мимики, кодирование при помощи пальцев и др. Главное в их использовании то, чтобы они способствовали развитию устной речи, а также были функциональны, и отражали новизну, ситуативность, личную индивидуализацию.

Таким образом, работа по предупреждению грамматических ошибок в речи учащихся должна производится комплексно и систематически, так как она помогает автоматизировать навыки правильного использования грамматических конструкций, побуждает ученика быть более внимательным к своей речи, дает возможность учителю увидеть результат работы над ошибками, делает учебный процесс управляемым и целенаправленным.

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская [и др.] – 9-е изд. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.

3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соколова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

4. Архарова, М. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика [Электронный ресурс] / – Режим доступа: http://iyazyki.prosv.ru/2014/01/correction-mistakes/ – (дата обращения 14.12.2017).

УДК 811.111:373.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Т.В. Лесина, к.п.н., доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
Д. Печеник, студентка 5 курса ФИЯ

Здоровье человека всегда являлось одним из основных показателей благополучия общества. Сегодня состояние здоровья школьников вызывает значительную тревогу у специалистов и безусловно является одной из самых серьёзных проблем современной школы, а значит необходимо сводить к минимуму любые факторы, негативно влияющие как на психическое, так и на физическое здоровье учащихся.

По ФГОС, здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) – это все технологии, применение которых в процессе обучения идёт на пользу учащимся. Основным принципом данных технологий является принцип «не навреди». Дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению также является неотъемлемой частью здоровьесберегающих технологий.

Согласно ранговой шкале трудностей предметов для старших классов, иностранный язык находится на втором месте по наличию трудностей в изучении для учащихся, поэтому технологии, используемые учителем, имеют важное значение.

Сегодня в современной школе активно применяются различные образовательные технологии: технология личностно-ориентированного обучения [1], технология проблемного обучения,

технология эффективной речевой деятельности, технология диалогового обучения и др. [2] Данные технологии обучения создают достаточно комфортную атмосферу на уроках иностранного языка и направлены на создание у учеников заинтересованности к его изучению. С помощью создания на уроке различных педагогических ситуаций, во время которых ученики могут проявлять собственную инициативу, креативность и самостоятельность, учитель исключает у учеников появление боязни сделать ошибку.

Среди наиболее распространённых ЗОТ на уроках английского языка в старшей школе можно выделить игровые технологии и технологии проектного обучения. Они способны приблизить речевую деятельность учащихся к речевым нормам, развить навыки общения и эффективно отработать языковой материал. Игра может сделать урок более интересным, создать атмосферу отвлеченности и снять скопившееся напряжение у учеников, а также снизить уровень тревожности.

В старших классах предпочтение отдаётся ролевым играм, как модели коммуникации в заданной ситуации, где решаются конкретные коммуникативные задачи. Ролевая игра является лучшим способом развития речевых навыков у учащихся старших классов, так как оказавшись в условиях, которые мотивируют речевую деятельность, у учащегося активируется потребность поделиться с оппонентом собственным мнением. Кроме этого, ролевые игры влияют на духовное и нравственное развитие школьника. [3, с. 4–6]

При проведении ролевой игры учителю необходимо следовать определенному алгоритму и правилам ее проведения. На этапе сценарной разработки игры – учесть уровень языковой подготовки учащихся, а также место игры в структуре урока и изучаемой темы. Ситуация ролевой игры должна быть максимально приближена к реальности. Этап подготовки к ролевой игре подразумевает введение учащихся в ситуацию, подготовку необходимого материала для проведения игры, выбор участников и инструктаж по правилам проведения игры, который должен быть кратким, но понятным для учащихся. Желательно, чтобы в игре

участвовали все учащиеся группы, никто не должен остаться без роли, даже если роль ограничена несколькими фразами.

Анализ современных УМК старшей ступени, показывает, что авторы предлагают проведение эпизодических ролевых игр на одном из этапов урока длительностью 5–10 минут и строго контролируемые учителем. В то время как в старших классах учащимся необходимо давать больше свободы, отводя на каждую пройденную тему полноценный урок для проведения ролевой игры. Безусловно, длительность ролевой игры на уроке может варьироваться, но завершая изучение какой-либо темы, ролевая игра может послужить отличным способом для закрепления материала, активизации всей изученной лексики по данной теме, а также способом проверки уровня владения знаний учащихся по изученной теме.

Таким образом, мы считаем, что проведение длительных умеренно-контролируемых ролевых игр на уроках английского языка на старшем этапе обучения необходимо, так как они помогают не только в закреплении изученного материала, но и в раскрытии творческого потенциала, а также в развитии социальных умений старшеклассников. Роль учителя в данном виде ролевой игры минимальна, ведь главной задачей учителя является подготовка игры, в процессе же самой игры учитель выступает в роли наблюдателя.

Данные технологии позволяют укрепить и сохранить здоровье учащихся при условии соблюдения определённых требований, предъявляемых к организации процесса обучения.

1. Севрук, А.И. Развитие ученика на уроке: от конспекта до мониторинга. / А.И. Севрук, Е.А. Юнина И.И. Савицкая М.: Школьные технологии. № 4. – 2003. – С. 170-186.

2. Севрук, А.И. Здоровьесберегающий урок: концепция, технологии, мониторинг / А.И. Севрук, Е.А. Юнина // Школьные технологии, 2004. – № 2, – С. 200-208

3. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – С. 103-106

УДК 811.111:373

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.Е. Левушкина, ст. преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
С.А. Тараскина, студентка 5 курса факультета иностранных языков

А.В. Карпов утверждает, что «рефлексия - это одновременно и свойство, характерное только для человека, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике индивидуального содержания» [3, с.45].

Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. При этом очень важно помнить о том, что организация рефлексивной деятельности на уроке – не самоцель, а подготовка к сознательной внутренней рефлексии, к развитию необходимых современной личности качеств: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

Рефлексивная деятельность на уроке не только создаёт условия для осознания пройденного пути, но и способствует формированию и развитию универсальных учебных навыков, а также достижению метапредметных результатов обучения.

Организация осознания учащимися собственной деятельности имеет два основных вида: текущая рефлексия, осуществляемая по ходу учебного процесса и итоговая рефлексия, завершающая логически и тематически замкнутый период деятельности.

В рамках личностно-ориентированного подхода одной из важнейших целей обучения является формирование у учащихся способности к адекватной самооценке – рефлексии [2].Элементы работы над формированием рефлексии присутствуют в заданиях УМК «EnjoyEnglish», предлагающим оценить свои коммуникативные умения и языковые навыки по определенной шкале. Для этих целей может быть использован языковой портфель, который является инструментом самооценки собственного познавательного творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности.

В учебниках «Enjoy English» представлена широкая возможность для развития умений контроля и самоконтроля. После каждого раздела есть задания из рубрики «Проверь себя», которые позволяют проверить языковые знания и «Progress Check», позволяющие проверить речевые учения, кроме того в УМК есть обучающие компьютерные программы, позволяющие отработать различные языковые и речевых умений и самим проконтролировать правильность их выполнения.

УМК "Enjoy English" позволяет реализовать идеи нового образовательного стандарта и обеспечивает условия для индивидуального развития младшего школьника, для создания и поддержания мотивации при изучении иностранного языка и достижения запланированных результатов на всех уровнях: личностном, метапредметном и предметном.

Курс насыщен детским сказочным и музыкальным фольклором, через который дети знакомятся с обычаями, особенностями быта и взаимоотношений англичан, с жизнью своих зарубежных сверстников, что создает и поддерживает мотивацию к изучению английского языка.

Анализ УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight"), показал, что материал для самопроверки и рефлексии объединен в один урок с вводной страницей следующего модуля - раздел самопроверки (Progress Check). Этот раздел способствует лучшему пониманию и усвоению учащимися изученных в модуле тем и лексико-грамматического материала. Предложенная система оценки позволяет учащимся объективно оценить свою успешность в овладении материалом, определить свои сильные и слабые стороны. Учащиеся могут внести свои баллы в таблицу самооценки достижений и приобщить ее к материалам своего языкового портфеля.

Таким образом, основными характеристиками данных методических комплексов являются:

- приоритет коммуникативной цели в обучении английскому языку;
- деятельностный и личностно-ориентированный характер обучения;
- социокультурная направленность процесса обучения английскому языку.

Процесс рефлексии на уроке иностранного языка должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только

личностью самой себя, но и окружающими людьми. Таким образом, рефлексия на уроке – это совместная деятельность учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика.

Согласно результатам анализа УМК, а также апробированию приемов рефлексии, таких как «Лесенка успеха», «5 пальцев», «Золотая рыбка», синквейн и т.д. можно предположить, что они помогут активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке и поспособствуют формированию ответственности учащихся и сделают обучение иностранному языку более продуктивным.

1.Алмабекова О.А. Рефлексия и коммуникация в обучении английскому языку для профессиональных целей / О.А. Алмабекова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 14-20.

2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим// Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 1-15.

3.Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики// Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

УДК 811.111:373

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.Е. Плотникова, студент 4 курса ФИЯ
И.А. Коваленко, кандидат педагогических наук, доцент

Основная цель обучения иностранному языку в средней школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять иноязычное общение с носителями языка. Однако полноценная коммуникация не может быть обеспечена при отсутствии устойчивых грамматических навыков. В задачи настоящей статьи входит рассмотрение

способов развития грамматических навыков учащихся с помощью игровых технологий.

Согласно требованиям образовательной программы по английскому языку, предъявляемым к грамматической стороне речи выпускников, к окончанию средней школы учащийся должен знать и использовать в речи все видовременные формы глаголов, владеть навыками употребления модальных глаголов и их эквивалентов. Кроме того, ученики способны применять полученные знания в области морфологии на практике, а именно, при составлении монологического или диалогического высказывания (Программа по ИЯ).

Таким образом, требования к грамматической речи выпускников достаточно высоки, и для обеспечения их качественного усвоения необходима целенаправленная регулярная отработка. Одним из способов формирования грамматических навыков средних школьников является игра.

Использование игровых технологий при обучении грамматике позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более эффективным и богатым по содержанию, благодаря трем факторам. Во-первых, во время игры класс вовлечен в активную познавательную деятельность, в которой каждый ученик сконцентрирован на изучении грамматического материала. Во-вторых, процесс игрового обучения стимулирует самостоятельную работу учащихся, которая обеспечивает более качественное усвоение информации. Поэтому игра является одним из притягательных способов освоения грамматического материала, в процессе которого учащиеся с течением времени получают все большее удовольствие от изучения иностранного языка (Конышева, 2006).

Применять игровые технологии возможно на трех этапах работы с грамматическим материалом: изучении, закреплении и тренировке грамматического явления. В соответствии с темой статьи, мы рассмотрим игры на этапе закрепления грамматического материала.

Как показывает практика, типичной ошибкой учащихся на любом этапе обучения является опущение окончания –s в третьем лице, единственного числа в Present Simple. Еще одной пробле-

мой становится построение вопросительных предложений. Следующая игра «What do you do?» поможет избежать ошибок в построении вопросов и закрепит употребление наречий частотности. На каждую парту раздается три колоды карточек: на первой написан деятель (your mother, you, your sister, your friend, your parents), на второй наречие частотности (often, sometimes, usually, always, never), на третьей указано действие (play computer games, go swimming, play basketball, tidy the room). Все карточки лежат «рубашкой» вниз. Далее каждый ученик берет по одной карточке из каждой колоды, его задачей является правильно задать вопрос, используя все эти слова. Например, «Does your mother usually play computer games?», затем он адресует вопрос одному из одноклассников. Ученик отвечает на него, затем задает свой вопрос. Игра продолжается до тех пор, пока на столе не останется ни одной карточки. Учитель во время игры контролирует правильность ответов учащихся.

Систематической ошибкой учеников является употребление конструкции used to в прошедшем простом времени. Игра "Before and After" направлена на её устранение. Правила игры таковы: на слайд выводятся две фотографии, к примеру, комната до ремонта и после. Учащимся необходимо сопоставить картинки, используя конструкцию used to. *Ex: There used to be a computer on the table. Now there is a laptop there.* Подобные ситуации можно создавать, используя картинки на всевозможные темы: от описания природы до описания проблем общества (как раньше обходились без интернета и т.д.).

Эффективным средством закрепления формы Present Perfect послужит игра «Why are you so sad?». Учащиеся получают карточки со словами, обозначающими эмоции (sad, happy, delighted, nervous, tired), причем у нескольких учеников прилагательные совпадают. При помощи мимики каждый из учеников изображает свое состояние, затем они угадывают состояние всех одноклассников при помощи вопроса, модель которого написана на доске или выведена на слайд (Why are you so …?). К примеру, *"Why are you so sad?"*. Далее ученик дает ответ на вопрос, используя Present Perfect. Например: *"I'm sad, because I've got a bad mark"*. В

это же время ученики, получившие карточку с таким же прилагательным, придумывают свой ответ на вопрос. Условием игры является не повторять сказанный ответ. Таким образом, данная игра помогает учащимся закрепить как лексический, так и грамматический материал.

На уроке систематизации знаний по грамматическим формам группы Present мы рекомендуем игру “Mystery box”. В коробку учитель помещает листы с фразами по изучаемой теме, например, *write a letter*. Далее учащиеся составляют четыре предложения, демонстрируя знание отличий между грамматическими формами. К примеру, *Peter writes letters every month. Peter is writing a letter now. Peter has already written a letter. Peter has been writing the letter since 3 o’clock.* Побеждает учащийся, чей ответ первый и не содержит ошибок.

В игре «I’m a teacher» учащимся выдается текст, в котором содержатся грамматические ошибки; задачей игроков становится их исправление. К примеру, I loves my journey to school. I go in bus and the bus driver always put on a CD. We all sing to the music. It am amazing! Данную игру эффективно включать на этапе закрепления грамматического материала или при подготовке к контрольной работе.

С целью закрепления утвердительных и отрицательных предложений в изучаемых видовременных формах ученикам предлагается игра “True or false”. Сначала учитель произносит фразу в одной из двух форм: “You tidy your room twice a week. Say if it’s true or false. If it is true, repeat the sentence, if not, say this phrase in the negative form and then make a true statement.” Далее одному из учеников бросается мяч, и ученик говорит, правдиво ли высказывание относительно него. Учитель контролирует правильность ответов.

Таким образом, планомерное использование игр в обучении иноязычной грамматике активизирует процесс усвоения теоретического материала и развития практических навыков. Специально подобранные и разработанные игры по различной тематике способствуют более осознанному овладению грамматическим материалом. В результате учащиеся допускают меньше ошибок в

устной и письменной речи. Более того, игровые приемы усиливают мотивацию к изучению английского языка, содействуя оптимизации классно-урочной формы обучения.

1. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку: учебное пособие / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, Мн.: Четыре четверти, 2006. – 192 с.
2. Примерные программы по иностранным языкам АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/178/37178 – 15.12.18

УДК 811.111:373

РЕФЛЕКСИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Е.В. Бровкина, старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Введение ФГОС нового поколения потребовало от учителя внесения корректив в свою работу, в частности, возникла необходимость изменить подход к организации современного урока.

Говоря о структуре урока, первое, на что нужно обратить внимание – начало урока. Второе, это постановка цели и задач на уроке. Третье, это самооценка и самоконтроль. И четвертое, это рефлексия в конце урока.

Рефлексия (от лат. reflexio – отражение) в самом общем виде понимается как обращение назад. Это способность, позволяющая человеку делать свои мысли, эмоциональные состояния, дей-

ствия, отношения, самого себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования. Рефлексия является для человека средством познания и обучения.

Выделяют несколько видов рефлексии в зависимости от того, какое место она занимает в ходе деятельности человека: ситуативную, ретроспективную и перспективную. На уроке чаще всего используется ретроспективная рефлексия, которая позволяет осуществить анализ выполненных действий и прошедших событий для выявления достижений и ошибок. По требованиям методики, учитель в конце урока должен проговорить с детьми, что они узнали нового на уроке, чему научились. Необходимо спросить у них, что им осталось непонятным, что вызвало затруднения, попросить учеников оценить насколько они усвоили новый материал, то чему они учились на уроке. Это важно для постановки новых целей.

На стадии рефлексии учитель и ученики возвращаются к сформулированным на стадии вызова вопросам и предположениям, сопоставляют новый материал с тем, что знали об этом раньше. Для этой стадии характерны вдумчивые рассуждения (как устные, так и письменные), систематизация и оценивание новой информации.

В процессе рефлексии ученики не только формулируют выводы по изучаемой теме и выражают эти выводы в разной форме, но и задают новые вопросы, выдвигают предположения, выявляют новые пробелы в своих знаниях.

Организация рефлексии на уроке требует дополнительных временных затрат, но является важным компонентом, т.к. выполняет ряд важных функций: коммуникационную (обмен мнениями о новой информации); информационную (приобретение нового знания); мотивационную (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля); оценочную (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса).

Необходимо отметить, что рефлексия имеет не только направленность, но и глубину. К сожалению, при организации рефлексии часто затрагивается только поверхностный уровень – рефлексия чувств. Нередко учитель ограничивается только вопросами

типа «Did you like the lesson?», «How did you feel at the lesson?» и т.п. Но этот тип рефлексии не слишком ценен сам по себе, он является лишь запускающим механизмом дальнейшей рефлексивной работы. Поэтому он может быть использован на уроке, но только как составная часть более сложных, глубоких типов рефлексии – рефлексии результата и рефлексии процесса. Именно они выводят на осознание примененных способов действия, помогают осознать сильные и слабые стороны выбранных стратегий действия, общения, мышления. Именно они помогают определить перспективу, увидеть новую цель.

Существует большое количество разнообразных приемов организации этапа обсуждения прошедшего занятия, которые являются привлекательными для обучающихся. Это могут быть различные таблицы, разнообразные формы эссе, заполнение дневников и журналов, ответы на вопросы, а также различные творческие формы, такие как синквейн или задание самому себе и другие.

В заключении, необходимо отметить, что рефлексия играет важную роль в достижении образовательных результатов. Она способствует развитию всех видов универсальных учебных действий, но прежде всего, регулятивных. В свою очередь, развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности. Общеизвестно, что развитие универсальных учебных действий является одним из ключевых требований ФГОС и способствует реализации системно-деятельностного подхода. Таким образом, рефлексия должна стать неотъемлемой частью современного урока.

1. Битянова, М.Р. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика) / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, Т.В. Беглова,А.Г. Теплицкая. – М.: Сентябрь, 2015. – 208 с.

УДК 811.111:373

IT-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Галушко Д.А., студент 2 курса магистратуры ФИЯ
Коваленко И.А., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английской филологии и методики
преподавания английского языка

В связи с введением Федерального государственного стандарта в области обучения иностранному языку в 2010 году, современное общество изменило отношение ко всей системе образования. Новый стандарт требует применения современных информационных технологий в процессе обучения. Главным фактором, обуславливающим выбор данных технологий, является вовлеченность учеников в использование IT- технологий.

В современной науке существует ряд подходов к определению термина "информационно-коммуникационные технологии". Наиболее полным определением, мы посчитали следующее определение (согласно словарю Педагогического обихода), так как оно отражает всю суть информационно-коммуникационных технологии (ИКТ) – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта) [1].

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

В свою очередь, овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, вне языковой среды возможно только при условии создания реальных и воображаемых ситуаций общения с помощью использования информационных технологий на уроке иностранного языка. Коммуникативная компетенция представляет собой совокупность лингвострановедческой и дискурсивной компетенций, формирование которых невозможно без овладения грамматикой английского языка. На сегодняшний

день существует достаточное количество современных информационных технологий, которые не только позволяют овладеть навыками грамматики иностранного языка в короткие сроки, но и помочь как учителю, так и ученику в процессе обучения.

Наряду с этим, при обучении грамматике использование IT технологий возможно на различных этапах. IT-технологии помогают школьникам расширить объем грамматических средств, овладеть новыми грамматическими явлениями так, чтобы употреблять их в речи. Более того, IT-технологии помогают сформировать рецептивные грамматические навыки, совершенствовать навыки распознавания и употребления в речи всех структурных и коммуникативных типов предложения (для старшеклассников), продуктивно овладеть определенными грамматическими явлениями, например, распознавать и употреблять в речи различные типов предложений, конструкций (для учащихся средних классов).

Практическое применение информационных технологий в обучении грамматике дает возможность наглядно предоставить материал, с помощью чего объяснение сложных грамматических конструкций упрощается.

Следует отметить, что, для введения нового грамматического материала наиболее уместно использование пакета программ Microsoft Office, а именно программы для создания презентаций – Power Point. Данная IT-технология позволяет представить материал наглядно, а также способствует лучшему запоминанию грамматических правил, так как позволяет создавать ряд слайдов с различными упражнениями и играми.

В свою очередь, использование сети Интернет предоставляет широкий спектр программ для повышения уровня английского языка, в том числе иноязычной грамматике.

Кроме того, интернет содержит большое количество онлайн сервисов, которые помогают овладеть правилами иностранного языка.

Например, для общения и отработки грамматических явлений в речи можно использовать современные социальные сети, например, Facebook, В Контакте и др. На данных страницах можно найти интересные группы, которые регулярно выставляют упражнения и тренировочные материалы.

В свою очередь, видео-ресурсы, такие как YouTube, позволяют загружать, просматривать и комментировать видео. На данном видео-хостинге можно найти различные мультфильмы с английскими субтитрами. Данный метод дает возможность ученикам увидеть, как различные грамматические правила применяются в живой речи.

Кроме того, интернет-блоги, такие как Livejournal, Liveinternet Blogger предоставляют возможность найти статьи носителей языка. На уроках материалы, взятые с данных источников, не только позволят разнообразить речь учеников, но и отработать определенное грамматическое правило.

Геосервисы, такие как Google Maps или Yandex Maps позволяют находить, отмечать, комментировать, снабжать фотографиями различные объекты в любом месте планеты. Такие сервисы хороши в изучении и повторении прошедшего настоящего и будущего времен. Можно дать задание школьникам описать и отметить на карте место, которое они уже посетили, хотят посетить или будут посещать, сопровождая их определенными комментариями на английском языке. Учитель все проверяет в режиме онлайн. Такой сервис знакомит обучающихся не только с явлениями грамматики английского языка, но и осуществляет межпредметные и метапредметные связи, а именно поиск необходимой информации, повторение знаний географии стран изучаемого языка и др.

Нами была разработана серия уроков по английскому языку с применением сети интернет и различных информационных технологий. В качестве примера был выбран урок по введению правила на употребление Present Simple Tense.

На первом слайде ученикам были представлены картинки с регулярным выполнением главного героя Майка одних и тех же действий с разной периодичностью. Каждая картинка имела подпись внизу, например, Mike goes to school every day. Mike visits cinema twice a week. А также картинки с изображениями одноклассников Майка с теми же действиями. Детям было предложено догадаться, о чем говорит это правило и сформировать его. Ученики самостоятельно вывели правило. Оно было сформиро-

вано в таблице на слайде №2. Далее ученикам было дано упражнение на подстановку глагола в предложении на слайде №3. Стоит отметить, что о значении глагола дети должны были догадаться по изображению (изображение заменить глаголом). На слайде № 4 учащимся были представлены ключи к выполнению данного упражнения, где они могли самостоятельно оценить правильность выполнения задания.

В ходе пробного обучения с применением информационных средств, мы выяснили, что скорость запоминания грамматических явлений увеличилась. Весь класс принимал участие в работе на уроках. Школьникам стало легче использовать данные грамматические конструкции в живой речи.

Более того, данные, полученные в результате пробного обучения, позволяют нам сделать вывод о том, что информационные технологии являются эффективным средством обучения грамматики английского языка.

Таким образом, мы считаем, что использование разработанного нами упражнения с применением современной технологии может получить практическое применение среди студентов-практикантов или учителей английского языка на занятиях в общеобразовательной школе.

Итак, IT-технологии представляют собой современный педагогический инструмент, который может служить средством интенсификации обучения иностранному языку, однако, мы полагаем, что средства ИКТ сами по себе не являются эффективным средством обучения, а требуют разработки методических рекомендаций по их использованию на уроках английского языка. Эффективное применение IT-технологий на занятиях способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне.

1. Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. - Барнаул: БГПУ, 2006.

УДК 811.111:373.5

ПРИМЕНЕНИЕ СЕРВИСА GOOGLE MAPS ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Е.А. Пожидаева, старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
А.А. Бояркин, студент 5 курса факультета иностранных языков

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности, что определяет ее важное место на каждом уроке иностранного языка. Лексика – это основой строительный материал любого языка, который в свою очередь позволяет осуществлять процесс коммуникации. Так как лексика как аспект языка лежит в основе обучения другим сторонам и видам речевой деятельности, то можно сказать, что лексический компонент является стрежневым в структуре языковой способности обучаемых и ему следует уделить особенно важное внимание.

Данное обстоятельство обуславливает актуальность решения проблемы эффективного развития иноязычной лексической компетенции у учащихся. Обучение лексике - это довольно сложная методическая задача, которая требует от преподавателя системного, комплексного подхода. Для того чтобы грамотно и наиболее эффективно организовать учебный процесс, преподавателю необходимо учитывать множество различных факторов. Освоение лексического материала предполагает наличие у обучающихся определенных навыков и умений, закономерности формирования которых во многом зависят и от их возрастных особенностей. В рамках представленной работы мы обращаемся к проблеме совершенствования лексических навыков старшеклассников.

На наш взгляд, наиболее оптимальным средством, учитывающим особенности процесса совершенствования лексических навыковна старшем этапе обучения, является использование интернет-технологий. Во-первых, обращение к ресурсам Интернета

часто приводит к тому, что учащиеся сталкиваются с аутентичным языковым материалом, что в обучении лексике является очень значимым фактором в повышении мотивации. Во-вторых, использование Интернета, является на сегодняшний день, неотъемлемой частью жизни каждого старшеклассника, таким образом, изучение лексики в своей «естественной среде» делает данный процесс более продуктивным и помогает снять напряжение. И, наконец, в-третьих, интернет-технологии позволяют совмещать сразу несколько принципов подачи языкового материала: визуальный, затрагивающий как графический образ слова, так и его семантическую соотнесенность с определенным предметом или явлением окружающей действительности, и акустический (восприятие слова на слух).

Одним из примеров таких интернет-технологий является картографический интернет-сервис Google Maps, созданный в 2005 году и предоставляемый американской компанией Google. Сервис представляет собой спутниковые интерактивные карты Земли, доступные в режиме онлайн. Помимо карт, платформа также позволяет просматривать любую точку мира как с высоты птичьего полета, так и от первого лица в 3-D режиме, также сервис имеет разнообразные погодные и транспортные службы, позволяет увидеть схемы зданий и многое другое [1].

Предпосылками внедрения сервиса Google Maps в процесс обучения английскому языку являются:

1. повышение мотивации учащихся
2. межпредметность
3. аутентичность
4. интерактивность

В рамках нашего исследования с целью изучения упражнений на совершенствование лексических навыков был проведен анализ двух УМК по английскому языку на старшем этапе обучения: УМК по английскому языку “Spotlight 10” (авторы: В. Эванс, Д. Дули, О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, Б. Оби) и УМК “English” для 11 класса (авторы: В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова, И.П. Костина).

В процессе анализа УМК было выявлено, что они представляют разнообразные упражнения, направленные на совершенствование лексических навыков учащихся: определить, верно ли утверждение; ответить на вопросы по тексту; вставить подходящее слово; найти прилагательные, описывающие данные слова; объяснить значение выделенных слов.

Однако, в учебных условиях данные упражнения осуществляются по указанию преподавателя и не приближены к реалиям учащихся, что в свою очередь не способствует развитию у них мотивации, вследствие чего нам представилось целесообразным разработать серию фрагментов урока, позволяющий использовать Google Maps для совершенствования лексических навыков в старших классах. Данный фрагмент урока разработан для УМК “Spotlight 10”, модуль 5A.

1. В начале урока учащимся предлагается совершить виртуальную экскурсию в Непал. Учитель демонстрирует панорамные снимки местности и с помощью методов наглядности, языковой догадки и предоставления синонимов семантизирует новые лексические единицы (beggars, mountain peaks in the distance, shadow, breathtaking scenery, to put up tents, backpacks, craftsmen, ancienttemple), затем учитель проводит их первичное закрепление [2].

2. После семантизации лексики учащиеся читают текст и выполняют размещенный на страницах 82-83 предлагаемый авторами УМК комплекс упражнений на закрепление лексики.

3. При выполнении упр. 5 на стр. 83 учитель при помощи учащихся составляет карту перемещений автора «дневника», которая послужит ученикам опорой при выполнении задания на говорение

4. В качестве домашнего задания учащиеся выполняют письменное упр. 8 на стр. 83. Для этого им необходимо создать небольшой проект, который должен включать в себя карту передвижений и панорамные снимки местности

Актуальность внедрения в образовательный процесс таких интернет-технологий, как Google Maps, не вызывает сомнения. Данные технологии расширяют рамки образовательного процесса,

повышая его практическую направленность, способствуют интенсификации самостоятельной работы учащихся и повышению познавательной активности. Использование интернет-технологий несет в себе огромный мотивационный потенциал для достижения новых результатов в различных предметных областях, развивает личность обучаемого, раскрывает его творческие способности, способствует формированию альтернативного мышления и повышению качества образования в целом.

При грамотном использовании, данная технология сможет помочь организовать учебную деятельность на уроках иностранного языка в старших классах средней общеобразовательной школы таким образом, чтобы старшеклассники смогли эффективнее расположить новые лексические единицы в системе ранее приобретенных для быстрого их извлечения из памяти.

1. Google Maps [Электронный ресурс] URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Maps (дата обращения 18.03.18)
2. UsingGoogleMyMapsforClassroomProjects [Электронныйресурс] URL: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume12/ej48/ej48ej48m1 (датаобращения 16.03.18)

УДК 811.111:373.5

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Е.А., Пожидаева, старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
М.Е., Николаева, студентка 5 курса факультета иностранных языков

Английский язык является средством беспрепятственного общения между представителями двух и более культур. В связи с

последними изменениями в сфере образования Российской Федерации значимость английского языка резко возросла. В настоящий момент федеральный государственный стандартпредполагает, что по окончании учебного заведения, у выпускника должен быть сформирован навык иноязычного коммуникативного общения на пороговом уровне: «Intermediate» (B1) и (или) «Upper-Intermediate» (B2).

Учащиеся старших классов могут принимать участие в спонтанном диалоге на бытовые темы или иные типичные ситуации общения. Уровень подготовки выпускника школы позволяет беспрепятственно общаться с носителями английского языка, полностью понимать иноязычную речь, выражать свое мнение. К сожалению, для большинства молодых людей, аспект спонтанности и неподготовленности монологической и диалогической речи остается так и не достигнутым.

Совершенствование навыков спонтанного говорения у школьников является непростой задачей для учителя иностранного языка. Особенно, если это касается педагогов и детей, чья территориальная принадлежность не позволяет практиковаться в разговорном языке непосредственно с носителями языка. В связи с этим, в современной практике обучения иностранному языку остро встал вопрос о повышении качества и эффективности обучения говорению.

Обучение говорению, наряду с развитием спонтанности и неподготовленности, интегрировало большое количество разнообразных технологий, чья цель заключается в совершенствовании и закреплении результата общения на иностранном языке.

На протяжении долгого времени, одним из результативных методов в обучении является «метод проектов». История этой методологии берет начало в первых десятилетиях двадцатого века. Американские прагматисты и педагоги видели в этой технологии средство для приспособления детей к внешней среде, то есть, воспитание и обучение строились исключительно на личном опыте школьников.

Учителя активно применяют проекты в качестве инструмента для совершенствования коммуникативной компетенции обучае-

мых, их мотивации, развития языковой личности учащихся. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [1].

Главной спецификой такого вида деятельности является перенос акцента с активной пассивности учащихся на собственно включённую активность в классе. Все знания, умения и навыки, приобретенные практически с помощью всех предметов школьной программы, а также информация, полученная из дополнительных источников, в совокупности с ключевыми составляющими английского языка (лексика, грамматика, аудирование и говорение) и психолого-педагогические особенности детей старшего школьного возраста, позволяют учащимся говорить спонтанно на иностранном языке.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на практический результат, значимый для каждого ученика, участвовавшего в разработке проекта, а также разработку проблемы целостно с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов [2].

Наиболее важным является этап организации и подготовки к такому типу занятий. Предварительно учитель предупреждает учащихся о предстоящей проектной работе. На протяжении нескольких учебных часов школьники вспоминают и отрабатывают тематическую лексику и грамматику, термины. Непосредственно на самом проектном занятии все учащееся делятся на две группы, с учетом того, что уровень владения языком у каждого разный. Далее, учитель предлагает тему проекта. Учащиеся принимают активное участие в постановке цели и задач проекта.

В рамах нашего исследования был проведен сравнительный анализ УМК по английскому языку с целью выявления наличия и качества проектных упражнений, направленных на развитие навыков спонтанности у выпускников средней общеобразовательной школы.

Анализ УМК «Spotlight-11» (авторы: О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Мехеева и др.) и УМК «Enjoy English-11» (авторы Е.Е.

Бабушис, М.З. Биболетова, Н.Д. Снежко) позволяет сделать вывод, что оба учебно-методических комплекса включают в себя проектные задания. УМК «Enjoy English-11» предлагает большее количество таких заданий, чем «Английский в фокусе». Характер упражнений в двух УМК равным образом отличаются друг от друга. Например, задания раздела «Project» в учебнике «Spotlight-11» стандартны: «найдите информацию о…, используя вопросы из упражнения на странице, выполните проект и презентуйте его в классе».

Книга для учителя УМК «Spotlight-11» в своих рекомендациях к подходу в организации проектного урока предлагает следующие этапы: 1. Объедините школьников в группы, объясните задание; 2. Разрешите учащимся пользоваться Интернет и другими источниками; 3. По завершении выполнения проекта, пригласите каждую группу представить свои результаты в классе. В то же время, УМК «Enjoy English-11», под редакцией отечественных педагогов, включает в себя большое количество «Mini-project» задач. Каждое задание обеспечивает набор вопросов, которые следует обсудить в группе, затем, участники группыследуют плану заданий в учебнике.

Презентация проектов может быть разных видов: беседа, дебаты, ток-шоу, бизнес-план и другие. Этапы работы с проектами предполагают следующее: 1. Организовать работу учащихся в группах; 2. Обращать внимание учащихся на необходимость кратко суммировать результаты обсуждения; 3. Напоминать о необходимости делать пометки; 4. Распределить время для выступления; 5. Делать заметки, высказать свое мнение по проделанной работе.

В качестве иллюстрации примера использования учебного проекта в учебномпроцессе, представилось целесообразным разработать фрагмент урока, который включал бы предпроектные задания и сам проектный урок. Фрагменты были апробированы во время педагогической практики в одиннадцатых классах МАОУ «Школа №26» г. Благовещенска.

1. Предпроектный урок посвящён включению учеников в тему предстоящего проекта. Упражнения были подобраны таким образом, чтобы правильно распределить нагрузку и запоминание

необходимой информации. Закрепление материала уже начинает погружать детей в проектную работу. Для этого, каждой паре в группе были предложены репродукции картин одного художника, которыенеобходимо сравнить согласно плану описания и сравнения картинок из материалов Единого Государственного Экзамена.

2. Проектный урок. Ход этого урока строится следующим образом: Актуализация знаний с помощью вопросов.«Do you see these pictures and photos of people? What can you say about them? (Listentotheanswers). It is "modern art"». Тем самым, учащиеся уже имеют представление о том, над какой темой им придется работать. Далееучащиеся работают в группах. Группам выдаются по две репродукции картин современных живописцев. Старшеклассники описываютрепродукции картин в парах, согласно правилам, затем, учащиеся описывают уже четыре репродукции, но используя новый план: «What pictures/picture does your group like most of all? Which picture impresses your group most of all? Why? Why are these pictures considered to be masterpieces? Imagine that your group is going to the Mars. Which painting will you bring? What picture will you buy as an art collector? Explain your answer. Say what has happened with the art within recent 200 years? What new and interesting information can you add about the modern art? Doyouknowanymoreexamplesofmodernart? ». Этот план и является опорой для создания проектов.

Мы пришли к выводу, что метод проектов поможет сделать учебный процесс интересным и увлекательным, а также, проекты помогают «привыкнуть» к спонтанному говорению на иностранном языке. Еще одним положительным отличием проектных уроков является их контрольный характер. Все недочеты, ошибки в устной монологической и диалогической речи у учащихся становятся очевидными, поэтому у учителя появляется возможность скорректировать недочеты в своей работе. Главное на что стоит обратить внимание учителя при планировании таких уроков – правильно подобранные предпроектные упражнения, четко сформулированные задачи и работа в группе, осуществляемая только на иностранном языке.

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е.С. Полат// Иностранные языки в школе. 2000. - № 2, 3.

2. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. – Изд. 2-е, стереотип. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.

УДК 811.111: 373.5

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ПРИМЕРЕ СТАРШЕГО ЭТАПА

Е.Л. Межакова, к.п.н., доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
И.П. Селега, студентка 4 курса, факультет иностранных языков

Приоритетной целью учителя иностранного языка в условиях модернизации общего образования является развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром. Это означает формирование у школьников умений слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничества партнера и самого себя.И.А. Зимняя полагает, что трудности обучения иноязычному говорению сводятся к тому, что учащиеся часто не знают о чем говорить, что говорить и как говорить. Первая и вторая трудности могут быть решены путем использования визуальных и аудиовизуальных средств, а также при помощи комплексного использования источников этих двух групп в различных сочетаниях. Третья трудность подразумевает определенный уровень сформированности у учащихся речевых навыков и умений, а также наличие опорных схем и таблиц, облегчающих вербализацию идей и смыслов[5, с.19].

Практика обучения иноязычному говорению показывает, что использование кейс-метода на уроках английского языка помогает преодолеть выше обозначенные проблемы и способствует активной работе учащихся при изучении языка.

Кейс-методом является обучение, направленное на развитие коммуникативных навыков и умений учащихся, основанных на решении конкретных проблем при помощи анализа реальных жизненных ситуаций, которые предъявляются учащимся в письменном виде [1].

По мнению Т.Н. Ярминой, кейс-метод представляет собой стратегию обучения, направленную на развитие [4,с. 51]:

1. Критического мышления;
2. Коммуникативных навыков;
3. Умений выстраивать взаимоотношения с партнерами.

Отличительной особенностью кейса является то, что он не подразумевает единого для всех решения проблемы.Метод кейсов рассматривается как способ коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией. Его использование способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление [2, с.54].

По мнению М.К. Колковой, разработка упражнений по кейс-методу осуществляется по следующему алгоритму:

1. Упражнения, направленные на обеспечение учащихся:

- учебно-речевой ситуацией, темой, проблемой, провоцируя коммуникативно-познавательный мотив и коммуникативные намерения;
- языковым и речевым материалом;
- разнообразием схем, таблиц, для успешного планирования и программирования иноязычного высказывания;

2. Упражнения, направленные на подготовку дискуссий, проектов, мозговых штурмов, способных активизировать учебно-речевую деятельность учащихся (без использования вспомогательных языковых, речевых или наглядных средств);

3. Упражнения контрольного характера [3, с.109].

Анализ УМК «Spotlight - 11» на наличие подобного комплекса упражнений показал, что каждый модуль содержит в себе задания с проблемной ситуацией, предлагающие учащимся обсудить эту проблему в классе. Однако, чаще всего эти задания представлены проблемными вопросами, а не ситуацией из реальной жизни. Задания, включающие в себя языковой и речевой материал, помогающий при построении монологического и диалогического высказываний, представлены в недостаточном количестве. Кроме того, данный учебник не содержит в себе схемы и таблицы для успешного планирования и программирования иноязычного высказывания. Содержится также небольшое количество упражнений, направленных на подготовку дискуссий, проектов и брейнстормингов. Большинство упражнений предполагают только парную работу. Упражнения контролирующего характера также представлены в учебнике в недостаточном количестве.

Согласно результатам анализа УМК, а также по результатам анкетирования учащихся на предмет личностно-значимых тем и проблем для обсуждения, мы поставили задачу разработать комплексы упражнений по кейс-методу к таким модулям, как «Travel»; «Communication»; «Relationships»; «Danger». Полагаем, что дополнение УМК «Spotlight - 11» материалами, позволяющими использовать кейс-метод при обучении иноязычному говорению, позволит облегчить работу учителя и поможет организовать активную познавательную деятельность учащихся на уроке.

1. Бабинский, Ю.К. Проблемное обучение, как средство повышения эффективности обучения школьников / Ю.К. Бабинский // 2-е изд. - Ростов на Дону Наука, 20033. - 89 с.

2. Золотова, М.В. О некоторых моментах использования методов кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. - 2015. - С.54.

3. Колкова, М.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Колкова М.К., Смирнова Л.Н., Трубицина О.И // Пособие для учителей, аспирантов и студентов. - СПб.: КАРО, 2008. - С.109-150.

4. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение/ А.П. Панфилова // пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд. М.: Академия. 2012- С. 50-51.

5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко // - М.: Народное образование, 1998. С. 17-24.

УДК 811.111:373.5

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.П. Кузнецова, к.п.н., доцент
Т.С. Айвазян, студент 5 курса ФИЯ

Современные требования к образовательному процессу выдвигают на первый план индивидуальный подход к учащимся, для чего всё шире внедряются в образовательный процесс технологии на основе проектной деятельности, которая рассматривается во ФГОС как часть деятельности по формированию универсальных учебных действий (прежде всего регулятивных и коммуникативных), а проект рассматривается как одна из форм оценки достижения планируемых результатов освоения ООП.

Необходимо обратить особое внимание на индивидуальный проект, как вид итоговой аттестации, представляющий собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний или видов деятельности, а также способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность.

При подготовке индивидуального итогового проекта, необходимо следовать плану, в котором должны быть отражены следующие рубрики:

1) организация проектной деятельности;
2) содержание и направленность проекта;
3) защита проекта;
4) критерии оценки проектной деятельности.

Важно отметить, что обучающиеся сами выбирают как тему проекта, так и руководителя проекта, совместно с которым разрабатывается план реализации проекта.

Более того, результат проектной деятельности должен иметь практическую направленность. Так, например, результатом (продуктом) проектной деятельности по иностранным языкам может быть любая из следующих письменных работ: эссе, реферат, аналитические материалы, обзорные материалы, отчёты о проведённых исследованиях, стендовый доклад и др.

В состав материалов, которые должны быть подготовлены по завершению проекта для его защиты, в обязательном порядке включаются: 1) выносимый на защиту продукт проектной деятельности; 2) подготовленная учащимся краткая пояснительная записка к проекту с указанием цели и назначения проекта; краткого описания хода выполнения проекта и полученных результатов; списка использованных источников.

Также неотъемлемой частью проекта является отзыв руководителя, содержащий краткую характеристику работы учащегося в ходе выполнения проекта, в том числе: а) инициативности и самостоятельности; б) ответственности; в) исполнительской дисциплины. При наличии в выполненной работе соответствующих оснований в отзыве может быть также отмечена новизна подхода и/или полученных решений, актуальность и практическая значимость полученных результатов.

После завершения работы над проектом ученик вступает на стадию его защиты, которая осуществляется в процессе специально организованной деятельности комиссии образовательной организации или на школьной конференции. Последняя форма предпочтительнее, так как имеется возможность публично представить результаты работы над проектами и продемонстрировать уровень овладения обучающимися отдельными элементами проектной деятельности. Результаты выполнения проекта оценива-

ются по итогам рассмотрения комиссией представленного продукта с краткой пояснительной запиской, презентации обучающегося и отзыва руководителя.

Согласно ФГОС индивидуальный проект целесообразно оценивать по следующим критериям:

1. Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы её решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения.

2. Сформированность предметных знаний и способов действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий.

3. Сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей.

4. Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить её результаты, аргументированно ответить на вопросы.

При этом в соответствии с принятой системой оценки целесообразно выделять два уровня сформированности навыков проектной деятельности: базовый и повышенный. Главное отличие выделенных уровней состоит в степени самостоятельности обучающегося в ходе выполнения проекта.

Таким образом, качество выполненного проекта и предлагаемый подход к описанию его результатов позволяют в целом оценить способность учащихся производить значимый для себя и/или для других людей продукт, наличие творческого потенциала, способность довести дело до конца, ответственность и другие качества, формируемые в школе.

УДК 811.111:373.5

К ВОПРОСУ О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А.П. Кузнецова, к.п.н., доцент
А.В. Андросова, студентка 5 курса ФИЯ

В современном образовательном стандарте по иностранным языкам овладение грамматическими средствами рассматривается как одна из основных целей обучения в рамках развития языковой компетенции.

Понятие интерференции как взаимопроникновения элементов одного языка в другой, приводящее к отклонениям от нормы, составляет лингвистическую основу и определяет стратегию методики обучения иностранному языку.

Грамматическая межъязыковая интерференцияэто замена системы грамматических признаков изучаемого языка другой, построенной под влиянием системы грамматических признаков родного языка, среди основных которой выделены следующие:1) перенос дифференциального признака грамматического явления в родном языке на несовпадающее явление в иностранном;2) неупотребление наиболее показательного признака иностранного языка из-за отсутствия его в родном;3) замена отличительного признака грамматического явления иностранного языка дифференциальным признаком сходного явления в родном языке.

Для предупреждения появления возможных интерференционных ошибок в грамматике учитель должен правильно организовать процесс обучения грамматическому материалу и разработать специальный комплекс упражнений, построенный на учете грамматических трудностей, вызванныхразличием грамматических систем языков.Для учителя целесообразно правильно подойти к организации работы с грамматической стороной речи на всех этапах формирования грамматического навыка: ознакомление и первичное закрепление; тренировка; применение.

Так как целью старшего этапа обучения является совершенствование знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися за предыдущий период, то этап ознакомления с грамматическим материалом должен носить характер актуализации имеющихся знаний, для этого целесообразнее использовать дедуктивный метод (от общих положений к частным, от правил к действиям) в рамках дифференциального подхода.

Дальнейшая тренировка грамматических явлений должна носить речевой характер. Это должна быть особая учебная речь, имитирующая основные свойства естественной, однако, отличающаяся от нее следующими качествами: определенной методологической структурой речевого материала и последовательностью его введения в речь, и ее обучающим характером. Эта задача может быть решена с помощью условно-речевых упражнений, в которых в качестве установки используется речевая задача говорящего. На данном этапе особую ценность представляют тренировочные упражнения в комбинировании, когда учащимсянеобходимо соединить активизируемые речевые образцы с усвоенными ранее.

Что касаетсяприменения грамматического материала в речи, то при обучении грамматике ему зачастую уделяется мало внимания, или же этот этап совсем игнорируется. Однако проведение упражнений на материале устных тем, домашнего чтения, фильмов, кинофрагментов, - это хороший способ перехода от навыков к умениям. Так как в таких упражнениях активизируемое грамматическое явление следует употреблять без языковой подготовки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

Таким образом, предупреждение межъязыковой грамматической интерференции при обучении иностранному языку представляется очень сложной задачей, но правильная организация работы с грамматическим материалом, использование языковых аналитических упражнений, способствующих его осмыслению, а также использование условно-речевых и собственно-речевых упражнений коммуникативной направленности ведет к значительному уменьшению грамматической интерференции родного языка на иностранный.

УДК 811.111:373

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Е.А. Звягина, ст. преподаватель кафедры английской филологии
и методики преподавания английского языка
Гитько Д.В., студент 4 курса ФИЯ

Насколько важны игровые технологии в современном образовательном процессе? К этому вопросу неоднократно обращалисьи продолжают его обсуждать выдающиеся методисты, психологи и лингвисты. Отталкиваясь от идей П.И. Пидкасистого, Д.Б. Эльконина и многих других педагогов, попытаемся вывести основные закономерности и наиболее важные правила использования игрового метода и приема ролевой игры на уроке английского языка.

Игра - это активная форма учебной деятельности, в результате которой, как правило, воссоздается некая ситуация, «оживает и действует» языковой материал (учебник). Игра поощряет стремление школьников к исполнению особых ролей, позволяет примерить на себе как реальные, так и фантастические образы.

Л.С. Выготский еще в двадцатых годах прошлого столетия обратил внимание на то, что игра является естественной формой труда ребёнка, присущей ему формой деятельности, подготовкой к взрослой жизни. Ребенок постоянно поглощен игровой деятельностью, он есть существо играющее, однако его игра всегда имеет огромный смысл, соответствуя его интересам и возрастной группе и должна включать такие составляющие, которые будут вести к выработке необходимых умений и навыков.

Именно игры позволяют преподавателю воссоздать атмосферу погруженности, снять сложности и избавиться от неуверенности учащихся, придать даже самому монотонному занятию необходимой оригинальности и креативности.

Методика преподавания иностранных языков уже довольно долгое время проявляет заинтересованность по отношению к

приему ролевой игры. Такие упражнения, как «читайте по ролям», «разыграйте диалог» стали неотъемлемой частью методических приемов, ведь драматизация способствует более глубокому пониманию темы, текста, задания, а также языкового материала. Использование ролевой игры влияет на повышение эффективности восприятия учебного материала, служит образцом практической направленности обучения, помогает исключить незаинтересованность, скуку, раздражение и формализм из учебно-воспитательного процесса в школе. Ролевые игры среди детей характерны фактически безграничными возможностями по воссозданию реальных отношений самого различного характера, в которые взрослые люди вступают каждый день.

Помимо этого, нам не стоит коммуникативную направленность обучения иностранным языкам, а именно речевое взаимодействие учащихся во время урока. Этот процесс особенно заметен и важен при вступлении детей в ролевую игру, ведь в процессе диалогического взаимодействия партнеры по очереди пользуются двумя подвидами речевой деятельности: аудированием и говорением, которыми необходимо владеть в достаточной мере, а это значит уметь понимать друг друга в процессе речевого взаимодействия. Между учениками должно происходить естественное общение в диалогической форме в совершенно различных проявлениях, начиная от простейшего обмена репликами до весьма развернутой дискуссии. Из всех существующих разновидностей речевой деятельности приоритет отдается устной форме в ее главном виде – диалоге.

Как известно, одной из важных и вместе с тем труднейших проблем обучения иностранному языку является использование ситуаций. Особую актуальность этому вопросу придает разнообразие подходов к ее решению, как теоретических, так и практических. Использование в обучении речевых ситуаций, приближенных к естественным, может иметь большую пользу в языковом плане с учетом того, что такие ситуации не противоречат методической системе.

Урок лучше всего начинать с небольшой разминки (pre-task), которая поможет детям включиться в учебный процесс, более качественно воспринимать новый для них материал, а так как он

может относиться к культурным, историческим или географическим отличиям, то учитель может с самого начала поместить учащихся в «естественную среду». Это можно сделать посредством небольшого дискурса в тему и введения в ситуацию: «…imaginethat…», «…pictureyourselvesin…».

Большее погружение учащихся в ситуацию можно спровоцировать различными заданиями, которые задействуют «пять чувств»: «Tell you rpartner what you feel when…», «What can you smell when I say the word…». Подобное задание задействует диалогическую речь, так как его можно провести между учениками, давая им возможность высказать свои чувства и эмоции и удовлетворить любопытство, задавая необходимые вопросы. Также такая речевая зарядка способствует качественному введению новых слов и выражений и их немедленной отработке.

Последующий этап может иметь черты умеренно контролируемой ролевой игры, так как под управлением учителя, учащиеся выбирают роли, которые им предстоит исполнить в игре. Лучше дать каждому из учащихся лично выбрать то амплуа, которое им будет больше по душе, поскольку это повысит мотивацию и усилит обучающую функцию заданной ролевой игры.

Внутри небольших групп школьники представляют диалог на основе выданных им ролевых карточек, которые придадут необходимое направление сюжету игры и сведут к минимуму заминки в процессе диалогического взаимодействия. По окончании можно устроить диалог-интервью с героями игры на тему их предшествовавшего диалога, чтобы затронуть как можно больше языкового материала и включить в процесс наибольшее количество учеников.

Хорошим продолжением может послужить задание после диалога, которое будет заключаться в составлении плана или программы определенного мероприятия, связанного с темой ролевой игры. Ученики, придерживаясь своих ролей, должны представить план и обсудить его между собой перед классом. Разрешается задавать ученикам неудобные вопросы по содержанию, чтобы приблизить условия к естественным и практиковать спонтанное диалогическое общение.

Приветствуется так же задание, которое задействует не только

навыки диалогической речи, но и рефлексию, совмещенную с приемом ролевой игры: после воспроизведения диалога, учащиеся в группах должны поделиться друг с другом впечатлениями от ситуации, в которой сегодня оказались, что интересного с ними произошло и т.д.

Меняющийся уровень интереса учащихся к учебному материалу неизбежен, однако задача учителя состоит в предугадывании и по возможности устранении факторов, способствующих снижению мотивации детей. Вышеизложенная методика может оказаться полезной в такой ситуации, и учителям, испытывающим подобные проблемы, стоит к ней обратиться.

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – С.31 – 42.

2. Жилкина, Д.Н. Ролевые игры на уроках английского языка / Иностранные языки в школе – 2010. – №1. – С.34 – 38.

3. Жолнерик, Л.И. Обучение Диалогической речи // ИЯШ. – 1985. – С.52 – 56.

УДК 811.111:373.3

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.Л., Межакова, к.п.н, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
Н.А., Адамова, студентка 4 курса факультет иностранных языков

Процесс обновления требований к общему среднему образованию ориентирован на кардинальное изменение приоритетов целей обучения. На первый план теперь выдвигается развивающая функция обучения, которая способствует активизации познавательной деятельности, становлению личности школьника и раскрытию его индивидуальных способностей.

Обучение иностранному языку школьников представляет собой учебно-познавательную деятельность, которую нужно постоянно стимулировать и развивать. Проблема традиционного обучения заключается в том, что оно протекает в рамках деятельности, которая требует концентрации, напряжения сил, подчинения инструкциям учителя. Поэтому одной из наиболее важных задач учителя английского языка является развитие внутренней мотивации учеников к активной познавательнойдеятельности посредством создания условий для интересного и комфортного обучения.

Игра при обучении иностранным языкам имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Игровая деятельность способствует расширению культурного кругозора, эрудиции обучающихся, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Актуальность нашего обращения к игровым методам подтверждается тем, что, несмотря на то, что данная технология достаточно изучена, в практике школы она используется не достаточно активно.Опрос учителей английского языка на предмет актуальности использования игровых методик обучения на уроках английского языка, анкетирование учащихся 5-го класса для изучения их интересов и мнений, а также анализ УМК «Spotlight 5» показал, что недостаточное количество игровых упражнений требует от учителя внесения дополнительных игровых заданий в программу обучения. Поэтому нами была поставлена задача выяснить, какие факторы влияют на активизацию познавательной деятельности учащихся и разработать комплекс игр, способствующий эффективному протеканию данного процессана уроках английского языка.

Активизация познавательной деятельности учащихся – это создание такой атмосферы учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют свои знания, получают новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире.

Рассматривая сущность познавательной деятельности, советский психолог, педагог А.Н. Леонтьев определил данное явление

как сознательную деятельность, направленную на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь [1].

Познавательная деятельность во многом определяется способностями, которыми обладает ученик. Так, Е.И. Пассов считает, что именно способности, позволяют осуществлять успешное функционирование познавательной деятельности в системе коммуникативного иноязычного образования. По его классификации, способности к познавательной деятельности условно делятся на три группы

1) способности перцептивного уровня (характерные особенности психических процессов);

2) способность к эмоционально-оценочной деятельности (коммуникабельность, способность к самооценке, способность к волевым усилиям);

3) способности, необходимые для функционирования деятельностно-преобразующей сферы (формирование речевых навыков, развитие речевого умения) [2].

Познавательная деятельность учащихся обусловлена не только внутренними факторами. Важную роль играет и внешний аспект, включающий в себя мотивацию и условия организации познавательной деятельности.

Важными внешними факторамиразвития способностей к познавательной деятельности у школьников являются:

1) стимулирование проявления любопытства;

2) создание ситуации успеха, похвала и поощрение деятельности ученика;

3) направленность содержания и средств обучения на развитие навыков анализа, сравнения, абстрагирования и обобщенияи способности к выражению различных чувств и эмоциональных состояний.

Использование игровых методов обучения на уроках английского языка позволяет активизировать все выше обозначенные факторы и создать условия для развития у учащихся способностей к познавательной деятельности.

На уроке иностранного языка, наш взгляд, наиболее рациональны языковые и речевые группы игровых методов, выделяемые в классификациях Т.А. Самойловой и М.Ф. Стронина [3]. Итак, исходя из анализа УМК «Spotlight 5» нами был разработан комплекс игровых упражнений, направленный на активизацию

познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка (см. таблицу №1).

Таблица №1 «Комплекс игр к УМК Spotlight 5»

Тема	Языковая игра	Речевая игра	Развивающий аспект цели
«SchoolDays»	Поиск слов «Cross out»	Настольнаяигра «My school day»	стимулирование проявления любопытства развитие навыков анализа, сравнения
«That's me!»	Игра на развитие памяти «Doyouremember?»	Ролеваяигра «Let's get acquainted!»	развитие способности к непроизвольному запоминанию; к слуховой дифференциации и планированию высказывания
«My home, my castle»	Игра- диалог«What is it?»	Творческаяигра«An ideal bedroom»	развитие навыков вербализации увиденного; конструирования речевых единиц
«Family ties»	Лексическаяигра «Family story»	Ролевая игра «TheSimpsons»	стимулирование выбора выражений адекватных ситуации и цели общения
«World animals»	Творческая игра «Creators»	Настольная игра «Describinganimals»	развитие способности к импровизации; к конструированию речевых единиц любого уровня
«Round the clock»	Лексическаяигра «Who/where/what»	Фанты «Headjob»	развитие способности к целеустремлённой работе и самостоятельному труду; к выражению различных эмоциональных состояний
«In all weathers»	Настольнаяигра «What is the weather like? »	Творческая игра «Gettingdressed»	развитие способности к распределению внимания; критическому мышлению

«Special days»	Творческая игра « I'mthechef!»	Игра- диалог«Countable/uncountable»	развитие способности к узнаванию речевых единиц, к сравнению, сопоставлению речевых единиц, их форм и значений
«Modern living»	«Crossword»	Ролевая игра «Givingdirections»	формирование способности к формулированию выводов из прочитанного,к анализу и синтезу; к увеличению объёма внимания
«Holidays»	Лото «BINGO!»	Ролевая игра «Healthmatters»	формирование способности к осмысленности восприятия; к воображению; к выбору выражений, адекватных ситуаций и цели общения

Полагаем, что обогащениеУМК «Spotlight 5» данным комплексом игровых упражнений и использование их в образовательном процессе будет способствовать активизации познавательной деятельности учащихся.

1. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте - Возрастная и педагогическая психология тексты /А.Н. Леонтьев, Е.И. Исенина//Норма. – 2012. – С.122-138.

2. Пассов Е. И., Кибирева Л.В, Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Методическое пособие для русистов // Златоуст. – 2015. – 200с.

3. СтрониМ.Ф.Обучающие игры на уроке английского языка*:* учеб. пособ. /М.Ф. Стронин // Москва : Просвещение, 1981. – 112 с.

Материалы 68-й научно-
практической конференции
преподавателей и студентов:
в 2 ч. Ч. I.

Лицензия ЛР № 040326 от 19 декабря 1997 г.
Формат 60×84 1 /16. Бумага офсетная.
Отпечатано на дупликаторе. Тираж 100 экз.

Издательство Благовещенского государственного
педагогического университета. Типография Благовещенского
гос. пед. университета 675000, Амурская обл., г. Благовещенск,
ул. Ленина, 104