МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 19

Научный журнал

Новосибирск
Ялта
2021

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 25 марта 2021 года (протокол № 3)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2021. – Вып. 19. – 73 с.

Главный редактор:
Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:
Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Болотова М.И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2021 г.
© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2021 г.
Все права защищены.

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТА

кандидат социологических наук, доцент Анникова Людмила Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
студентка 4 курса направления подготовки «Социальная работа» Клиновая Юлия Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

Постановка проблемы. В настоящее время добровольческая деятельность является динамично развивающимся явлением, популярна во многих государствах, оказывает позитивное влияние на социальное развитие этих государств, решает целый ряд социальных проблем.

В нашей стране волонтерство играет особую роль национального ресурса социальной поддержки населения в условиях сложных ситуаций.

По данным сайта «Добро.ру» на 01.04.2021 г. всего в России занимается волонтерской деятельностью 2 090 198 чел., организуется 140 006 мероприятий и проектов, в которых может принять любой официально зарегистрированный на сайте волонтер, зафиксировано 29 561 организаторов, занимающихся регулярным волонтерством. Большинство волонтеров (39,87%) – в возрасте от 18 до 24 лет. Средний возраст занимающихся добровольческой деятельностью – 25 лет [3].

Сегодня образовательная среда вузов создает благоприятные условия для реализации молодыми людьми своих добровольческих инициатив и популяризации различных видов волонтерства. В последнее время университеты начинают все чаще целенаправленно мотивировать студентов к занятию волонтерством, которое является высшим проявлением нравственного в личности. Во многом этому способствовало увеличение, как масштабов волонтерской деятельности, так и уровня ее организованности [1].

Организация волонтерской деятельности в вузах также имеет свои особенности по сравнению с организацией данной деятельности в учреждениях среднего профессионального образования, - это и более широкие возможности для занятий волонтерской деятельностью, серьезная материально-техническая база вуза, инновационные технологии преподавания гуманитарных дисциплин и партнерство со многими организациями, позволяющие осуществлять интеграцию практики в процесс теоретической образовательной подготовки выпускников, организовывать волонтерскую практику студентов во время обучения в вузе.

Благодаря условиям, создаваемым вузом для реализации студенческой молодежью своей социальной активности и личностного потенциала, возможным становится приобретение опыта той деятельности, к которой готовили студентов на протяжении всего периода обучения.

В научно-популярной литературе появились стандарты управления волонтерской деятельностью (В.Б. Беневоленский, А.М. Ветитнев, Н.В. Иванова, Е.В. Крутицкая, И.В. Мерсиянова, З.А. Рыжикова, А.С. Туманова, и другие), помогающие интегрировать подобные практики в систему высшего образования.

Несмотря на значительный теоретический и практический задел в данной сфере, в научной литературе недостаточно раскрыты вопросы о технологиях организации деятельности волонтеров в российских вузах с учетом специфики вида добровольчества (социальное, событийное, культурное, патриотическое, и др.).

Вышесказанное обусловливает необходимость комплексного исследования технологий организации деятельности студенческих волонтерских объединений в вузах.

Цель статьи – раскрыть содержание технологий организации студенческой добровольческой деятельности с детьми с инвалидностью и ОВЗ на базе университета.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время волонтерская деятельность представлена в системе высшего образования довольно разнообразно. По мнению исследователей, наиболее оптимальной для студентов по степени длительности и стабильности социального эффекта является проектная волонтерская работа, имеющая ограниченный срок выполнения, обладающая конкретностью решаемых задач и не предполагающая высокую регулярность работ [4].

В своем исследовании мы склонны рассматривать студенческую волонтерскую деятельность как одно из средств процесса социального воспитания личности современного студента, мы понимаем под ней своего рода активную социальную практику по освоению опыта социальной жизни. В процессе социальной практики у студентов формируются общекультурные компетенции, обеспечивающие личностное духовное развитие, жизненный успех, социальную адаптацию личности, а дополнительным положительным эффектом выступает также развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций, направленных на построение успешной карьеры в определенной профессиональной сфере – психолог, социальный работник, юрист, медицинский работник, педагог, и т.д. [2] (рис. 1).

В обосновании технологии организации деятельности студенческих волонтерских объединений мы будем опираться на технологический подход, рассматривающий волонтерскую деятельность как целенаправленную, наиболее оптимальную социально ориентированную деятельность, включающую совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели (Л.В. Мардахаев, Р.В. Овчарова, и др.) [1].

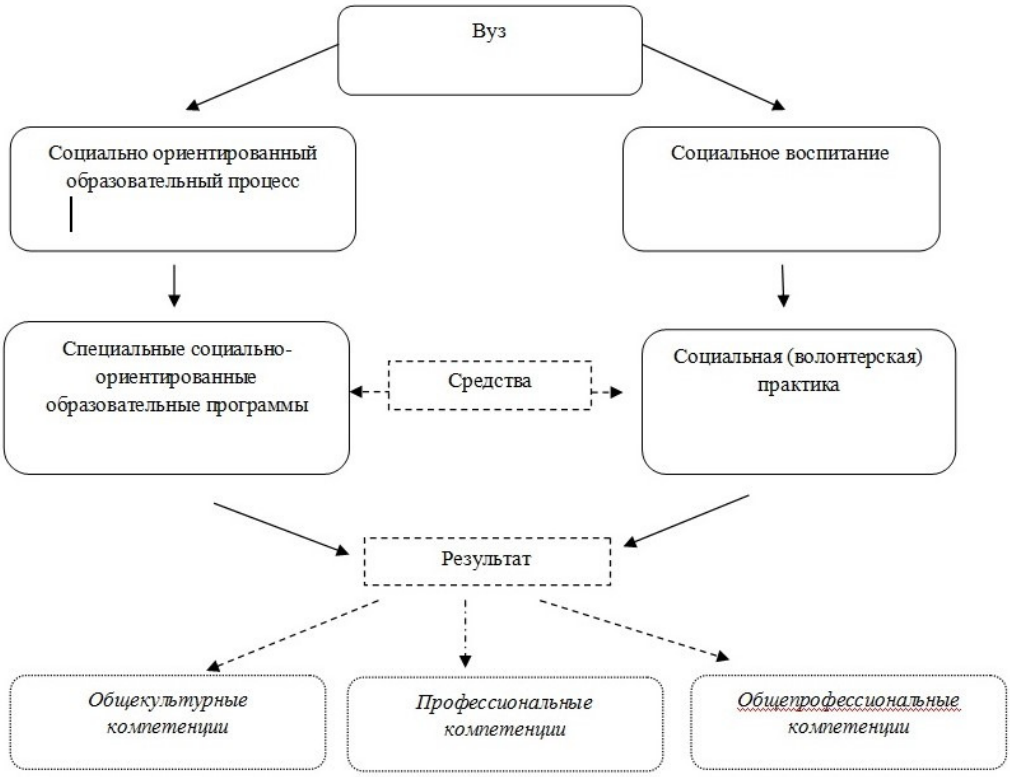


Рисунок 1. Место социальной (волонтерской) практики в структуре образовательной подготовки студента современного вуза

Отсюда технологии организации деятельности студенческих волонтерских объединений в современном вузе могут быть представлены как совокупность целей, обеспечивающих успешность добровольческой деятельности, достижение социальной миссии конкретного волонтерского объединения (отряда, центра).

Учитывая многообразие существующих видов добровольческой деятельности, мы не будем углубляться в анализ каждого из них, а остановимся более подробно на рассмотрении специфики организации именно социального волонтерства в вузах.

Данный вид волонтерской деятельности имеет особо важное значение, поскольку именно социальное волонтерство является эффективным средством процесса социального воспитания личности современного студента, проявления высоконравственных качеств – развития эмпатии, толерантности, гуманизма, альтруизма и милосердия к людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

В данной статье акцент будет сделан на изучении особенностей реализации технологии организации студенческой добровольческой деятельности с детьми с инвалидностью и ОВЗ на базе университета.

При организации волонтерской деятельности студентам следует знать основные психолого-педагогические особенности работы с данной категорией детей, специфику общения и взаимодействия с ними, а также этические нормы обращения к детям с инвалидностью и ОВЗ.

Технологии организации волонтерской работы с данной социальной категорией будут также иметь свои особенности, которые обусловлены: специфическими социальными проблемами детей-инвалидов и детей с ОВЗ, целями и задачами такой работы, а также мотивацией и установками самих волонтеров.

Отсюда можно выделить следующие технологии организации студенческой добровольческой деятельности с детьми с инвалидностью и ОВЗ на базе университета:

1) Технологии привлечения волонтеров, включающие мотивацию, поощрение, систему организации работы волонтеров. Практика показывает, что наиболее оптимальным способом привлечения волонтеров к работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ будет целенаправленный набор, включающий информационные встречи в целевых аудиториях (например, для студентов, обучающихся на профильных направлениях подготовки), чтоб заранее информировать волонтеров о специфике работы с данной социальной категорией, учесть возможные трудности взаимодействиями с такими детьми.

2) Технологии обучения волонтеров – включают традиционные образовательные технологии воспитательной системы, организация волонтерской практики, проведение конкурсов социально значимых проектов для волонтеров, семинаров-тренингов, мастер-классов, конференций, форумов и т.д. Подобные мероприятия должны быть обязательно связаны с технологиями работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ, включать обучающие модули по психолого-педагогическим, правовым, социокультурным и организационным аспектам деятельности с данной категорией детей.

3) Технологии организации работы волонтеров во время мероприятия предполагают: вводный брифинг, обеспечение реквизитом, необходимым для работы волонтеров, координацию работы волонтеров на мероприятии, организацию работы волонтеров по функциям. Специфика реализации данной технологии обусловлена форматом мероприятия (форум/конгресс/конференция по проблемам инвалидности, конкурсы профессионального мастерства для лиц с инвалидностью, образовательные треки/интенсивы для представителей государственных структур и НКО, работающих с детьми с инвалидностью и ОВЗ, спортивные соревнования/чемпионаты по паралимпийскому спорту, и т.д.).

4) Технологии привлечения ресурсов для поддержки деятельности волонтерских объединений, куда относят технологии фандрайзинга. При реализации данной технологии на базе университета следует учитывать тот факт, что университеты в большинстве своем являются учреждениями системы высшего образования с бюджетным финансированием, и выделение финансовых средств на проведение благотворительных мероприятий для детей с инвалидностью и ОВЗ не входит в план финансово-хозяйственной деятельности вуза. В этой ситуации волонтерскому центру (отряду) предстоит осуществлять самостоятельный поиск пожертвований от физических и юридических лиц, организовывать благотворительные акции, образовательно-развлекательные мероприятия с участием потенциальных спонсоров, создавать социальную рекламу, использовать другие средства социального PR.

5) Технологии сопровождения волонтерской деятельности в вузе, которые выступают одной из важных задач волонтерского центра в современном вузе. Формами сопровождения выступают индивидуальные беседы со студентами-волонтерами, групповые консультации с волонтерскими командами, волонтерские форумы с участием руководства вуза (института, факультета) по вопросам инклюзивного образования и социально-педагогической работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ, учебно-методического и информационного обеспечения волонтерской работы, мотивации волонтерской деятельности.

Выводы. В заключение следует отметить, что содержание технологий организации студенческой добровольческой деятельности с детьми с инвалидностью и ОВЗ на базе университета будет целиком зависеть, как от направленности социально-воспитательной политики университета, так и от целей и задач, поставленных перед волонтерским центром/отрядом, от соответствия целей волонтерского объединения и личных целей волонтеров. Ключевую роль в организации данной деятельности играет руководство вуза (института, факультета, кафедры), призванное обеспечить создание необходимых материально-технических условий для деятельности студенческих волонтерских объединений.

Результаты данного исследования могут быть использованы в практической деятельности руководителей студенческих волонтерских объединений, социально ориентированных молодежных НКО, работающих с детьми с инвалидностью и ОВЗ, экспертов при молодежных общественных советах и центров поддержки волонтерства при разработке и реализации мер региональной молодежной политики.

Аннотация. В статье авторами определено место социальной (волонтерской) практики в структуре образовательной подготовки студента современного вуза; выявлена специфика технологий организации студенческой добровольческой деятельности в работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ; проведен анализ пяти технологий организации студенческой добровольческой деятельности с детьми с инвалидностью и ОВЗ на базе университета: технологии привлечения волонтеров, технологии обучения волонтеров, организации работы волонтеров во время мероприятия, фандрайзинга, технологии сопровождения волонтерской деятельности в вузе.

Ключевые слова: волонтерство, технологии организации студенческой добровольческой деятельности, дети с инвалидностью и ОВЗ, университет, фандрайзинг.

Annotation. In the article, the authors define the place of social (volunteer) practice in the structure of educational training of a student of a modern university; the specificity of technologies for organizing student volunteer activities in work with children with disabilities and disabilities was revealed; the analysis of five technologies for organizing student volunteer activities with children with disabilities and disabilities on the basis of the university was carried out: technologies for attracting volunteers, technologies for teaching volunteers, organizing volunteer work during an event, fundraising, technologies for supporting volunteer activities at a university.

Keywords: volunteering, technologies for organizing student volunteer activities, children with disabilities and disabilities, university, fundraising.

Литература:

1. Великанова Е.В. Добровольческие образовательные технологии: школа волонтеров // Вестник ТГУ. 2013. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolcheskie-obrazovatelnye-tehnologii-shkola-volonterov
2. Крутицкая Е.В. Организация волонтерского центра в вузе от компетенций к организационной структуре. – М.: ГБУ города Москвы «Мосволонтёр», 2018. – 162 с.
3. Официальный сайт добровольчества в РФ. URL: https://dobro.ru/analytics
4. Певная М.В. Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации // Высшее образование в России. – 2015. – №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-volonterstvo-osobennosti-deyatelnosti-i-motivatsii

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕСПРИЗОРНОЙ МОЛОДЕЖИ – ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

кандидат социологических наук, доцент Анникова Людмила Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
студентка 4 курса направления подготовки «Социальная работа» Рахманина Виктория Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

Постановка проблемы. В отечественной и мировой практике одной из самых значимых проблем является безопасная социализация беспризорных и безнадзорных детей и подростков, значение которой заключается в обеспечении жизнестойкости личности как проявления ее способности не просто выживать в ситуации социальной неопределенности и риска, а развиваться и совершенствоваться, достигать успехов в личной, профессиональной и социальной сферах деятельностей.

В научном сообществе общепринятой является дефиниция беспризорных детей и подростков как такой социальной категории, для которой характерны отсутствие попечения и ухода со стороны родителей и государства, постоянного места жительства, позитивного рода деятельности и занятий, системного обучения и воспитания [2].

По данным Национального родительского комитета, в настоящее время в РФ в детских домах находятся около 80% социальных сирот – детей, которые попали в учреждение, несмотря на наличие живых родителей. По последним данным, численность беспризорных и безнадзорных детей в России неуклонно растет, и если в 2018 году органы правопорядка выявили и поставили на учет 68,7 тысяч таких несовершеннолетних, то к 2019 году их количество возросло до 75,5 тысяч [1].

Сегодня в РФ для решения проблем социализации беспризорных детей и подростков функционирует сеть специализированных структур – социально-реабилитационные центры для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детские дома, социальные приюты, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, учреждения образования, социально-реабилитационные центры для подростков и молодежи, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы опеки и попечительства, и другие. Все они призваны реализовывать комплекс мер социально-реабилитационного, психолого-педагогического, консультативного, просветительского и правового характера, направленных на решение сложных задач ресоциализации беспризорных несовершеннолетних.

Основная нормативно-правовая база, регулирующая систему поддерживающих и реабилитационных мероприятий для беспризорных несовершеннолетних, представлена: Конвенцией ООН о правах ребенка; Федеральными законами «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ; «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ; «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 27.07.1998 №124-ФЗ; «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ.

Сложившаяся неблагоприятная ситуация в сфере беспризорности детей и подростков требует осуществления комплекса мер, направленных не только на профилактику причин беспризорности и реабилитацию таких детей, но и на осуществление планомерных мероприятий по их социально-педагогическому сопровождению.

Использование технологии социально-педагогического сопровождения беспризорных несовершеннолетних в современных условиях приобретает все более актуальный характер, что подтверждается результатами социально-педагогических исследований в области: теории и методологии исследования семьи (Э. Берджесс, Э. Гидденс, П. Глик, К. Девис, Н. Луман, Л. Морган, Дж. Мердок, П. Сорокин, Р. Хилл, В. Штраус, Я. Щепаньский, и др.); вопросов семейного законодательства (В. Ермаков, С. Дармодехин, Г. Климантова, Ю. Королев, И. Кузнецова, Л. Нечаева и др.); различных аспектов социальной защиты семьи, находящейся в социально опасном положении (Л. Безлепкина, В. Бобков, И. Гребешев, Н. Гриценко, Э. Гилинская, Е. Гонтмахер, Е. Жильцов, В. Зуев, В. Корняк, Л. Овчарова, Н. Панкратова, Л. Потолова, Л. Шинелева А. Разумов, Н. Римашевская, А. Шевяков, В. Шульга, Л. Якобсон, Е. Ярская-Смирнова и др.); и др.

Цель статьи – раскрыть содержание технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи – выпускников детских домов Ставропольского края.

Изложение основного материала исследования. Значимость исследования технологии социально-педагогического сопровождения обусловлена тем, что существующие формы коррекционного воздействия на поведение беспризорной молодежи оказываются малоэффективными, а социально-педагогическое сопровождение представляет собой такую социально-педагогическую технологию, которая позволяет сформировать у повзрослевшего несовершеннолетнего адекватные жизненные модели поведения при активном содействии со стороны социального педагога, специалиста социальной работы, что в дальнейшем способствует безопасной социализации молодого человека, формируя его как личность самоопределившуюся и самоактуализирующуюся.

Опираясь на мнение Л.В. Мардахаева, который понимает под социально-педагогическим сопровождением в широком смысле «процесс обеспечения наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания личности, ее активного самопроявления в жизни» [3], мы склонны рассматривать технологию социально-педагогического сопровождения как конкретные меры социально-педагогической поддержки беспризорного в социальной ситуации его развития в период после его выхода из детского дома или интерната, когда специалист буквально «идет» рядом с взрослеющей личностью, раскрывая ее внутренний потенциал и направляя ее на пути преодоления жизненных проблем.

В ходе авторского исследования было изучено содержание технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи – выпускников детских домов Ставропольского края (ГКУ «Санаторный детский дом №12», ГКУ «Детский дом № 20 «Надежда», Государственное казенное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом № 1 «Колосок», Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья «Дошкольный детский дом №9»).

Обобщение опыта деятельности указанных учреждений позволило установить, что использование технологии социально-педагогического сопровождения выпускников детских домов Ставропольского края является частью широкомасштабной системы их постинтернатного сопровождения, направленной на создание оптимальных условий для постинтернатной интеграции молодых людей в социум.

Реализация данной технологии предполагает создание фундамента для повышения уровня социализированности и адаптивности беспризорной молодежи в постинтернатный период посредством специализированной подготовки и обучения, в результате которых совершенствуются их ключевые социальные компетенции.

В частности, содержание технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи раскрывается в реализуемых в данных учреждениях социально-педагогических программах, направленных на обучение молодых людей способам бесконфликтного поведения и конструктивного взаимодействия, навыкам контроля собственного психологического состояния и психологической рефлексии; содействие получению ими образования, профориентации и занятости; формирование готовности выпускников к самостоятельной жизни; развитие навыков здорового образа жизни; обучение принятию осознанных и рациональных решений в сфере информационной, социальной и финансовой безопасности, ведения домашнего хозяйства, приобретения/съема жилья; усвоение знаний в области создания собственной семьи и осознанного родительства; формирование активной личностной и гражданской позиций, и другие.

Основные этапы реализации технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи – выпускников детских домов – включают:

1. Организационный этап, состоящий в диагностике уровня сформированности социальных компетенций выпускников на стадии выхода из детского дома/интерната; вовлечение выпускников детских домов/интернатов в мероприятия и занятия по развитию их социальной компетентности.
2. Экспериментальный этап, предполагающий организацию взаимодействия молодежи и специалистов (социальных педагогов, психологов, специалистов социальной работы, и др.); организацию межведомственного взаимодействия в системе социально-педагогического сопровождения; развитие социально-поддерживающей системы для молодежи в условиях местного сообщества; проведение цикла занятий по формированию ключевых социальных компетенций выпускников, способствующих их успешной адаптации в реальных социальных условиях.
3. Обобщающий этап, состоящий в определении уровня развития ключевых социальных компетенций выпускников и их социальной адаптивности после выхода из детского дома/интерната.

Реализация указанных этапов социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи осуществляется по следующим направлениям: социальный контроль за жизнью выпускника; составление социальной карты его проблем; реализация комплекса мер по преодолению проблем выпускником (целеполагание и определении траектории личностного и профессионального развития); правовая и консультативная поддержка выпускника; содействие в получении образования, профориентации и трудоустройстве; оказание адресной социальной помощи (в обустройстве предоставленного жилья, в приобретении предметов первой необходимости, и т.д.); содействие просвещению выпускника в вопросах личной гигиены, быта, семейного уклада, и др.

В основе реализации технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи лежат принципы проблемного и деятельностного подходов в обучении; основными формами реализации технологии являются: организация тематических встреч, творческих и профессиональных конкурсов, праздничных мероприятий, образовательных экскурсий, спортивных и образовательных мероприятий, социально-психологических консультаций, и т.д. При социально-педагогическом сопровождении выпускников используются, как традиционные, так и инновационные методы обучения.

В качестве ожидаемых результатов реализации технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи после выхода из детского дома/интерната будут следующие: повышение уровня сформированности навыков самостоятельной жизнедеятельности выпускников; формирование их осознанного отношения к институту семьи и брака; увеличение числа молодежи, правильно информированной в вопросах поддержания и укрепления своего здоровья, о социально полезных компетенциях, необходимых для построения успешной карьеры и личностного роста; развитие личностных ресурсов и творческого потенциала молодежи; повышение уровня их социальной и гражданской активности; снижение числа молодых людей с признаками социально опасного поведения в общей численности выпускников детских домов/интернатов; сокращение числа совершаемых ими правонарушений; повышение уровня трудоустройства беспризорной молодежи – выпускников детских домов/интернатов.

Выводы. Как видим, в Ставропольском крае накоплен большой практический опыт использования разнообразных форм социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи, создана сеть учреждений для оказания семье, находящейся в социально опасном положении разнообразных услуг социального характера.

Однако некоторые факторы существенно снижают эффективность реализации технологии социально-педагогического сопровождения беспризорных в Ставропольском крае, а именно: отсутствие комплексного подхода в деятельности структур, занимающихся профилактикой беспризорности, обучением и социальной поддержкой беспризорных несовершеннолетних, который предполагает осуществление мониторинга беспризорности как социального явления, развитие эффективных механизмов учета беспризорных подразделениями ОВД и КДН; единой региональной политики в сфере охраны института семьи, находящейся в социально опасном положении; профилактику девиаций среди детей и подростков; собственно реализации технологии социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних в постинтернатный период.

Аннотация. В статье авторами рассмотрено содержание технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи – выпускников детских домов Ставропольского края. Теоретически обосновано значение технологии социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи с позиции ее безопасной социализации. На примере четырех детских домов Ставропольского края обобщен опыт реализации программ социально-педагогического сопровождения беспризорной молодежи; раскрыты цель, задачи, основные направления, формы социально-педагогического сопровождения и ожидаемые результаты реализации данной технологии.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, безопасная социализация беспризорных, выпускники детских домов, беспризорная молодежь, программы социально-педагогического сопровождения.

Annotation. In the article, the authors considered the content of the technology of social and pedagogical support of homeless youth - graduates of orphanages in the Stavropol Territory. The value of the technology of social and pedagogical support of homeless youth is theoretically substantiated from the standpoint of its safe socialization. On the example of four orphanages in the Stavropol Territory, the experience of implementing programs of social and pedagogical support of homeless youth was summarized; the purpose, objectives, main directions, forms of social and pedagogical support and the expected results of the implementation of this technology are disclosed.

Keywords: social and pedagogical support, safe socialization of homeless children, graduates of orphanages, homeless youth, programs of social and pedagogical support.

Литература:

1. Официальный сайт Национального родительского комитета. URL: https://nrkrus.ru/
2. Попова Т.В. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних в условиях роста социальных рисков беспризорности в обществе // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – №6-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-nesovershennoletnih-v-usloviyah-rosta-sotsialnyh-riskov-besprizornosti-v-obschestve
3. Танас Е.И. Социально-педагогическое сопровождение ресоциализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях социально-реабилитационного центра: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2010. – 193 с.

УДК 378

СТРАТЕГИИ И ТРЕНДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

старший преподаватель кафедры
коррекционной педагогики Болдинова Ольга Геннадьевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
студент 1 курса магистратуры Экзарян Кристина Тиграновна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Постановка проблемы. Одной из важнейших проблем сейчас является актуальность выбора российского высшего учебного заведения у иностранных студентов. А также, экономические и социальные проблемы, с которыми они сталкиваются при поступлении в университет.

Изложение основного материала исследования. Задавшись вопросом, какие специальности сейчас актуальны у иностранных студентов при поступлении в высшее учебное заведение, выяснилось, что на данный момент востребованы естественнонаучные и социально-гуманитарные направления, а вторыми по популярности являются инженерно-технические специальности. Далее следуют медицина и фармацевтика.

Инженерно-технические специальности пользуются наибольшей популярностью у молодых людей из стран СНГ и Азии. В медицинские университеты и на экономические направления подготовки поступают абитуриенты из стран Ближнего Востока, Африки, Азии и СНГ.

Для выявления качества российское образование и процентного соотношения студентов-иностранцев в высших учебных заведениях России по сравнению с другими странами, нами был проведен анализ рейтинга Emerging Economies University Rankings 2020 [2]. В результате получились следующие данные (см. рис. 1).

Вероятно, одними из решающих факторов привлекательности для иностранных студентов стали: соотношение цена/качество, престижность диплома российского вуза.

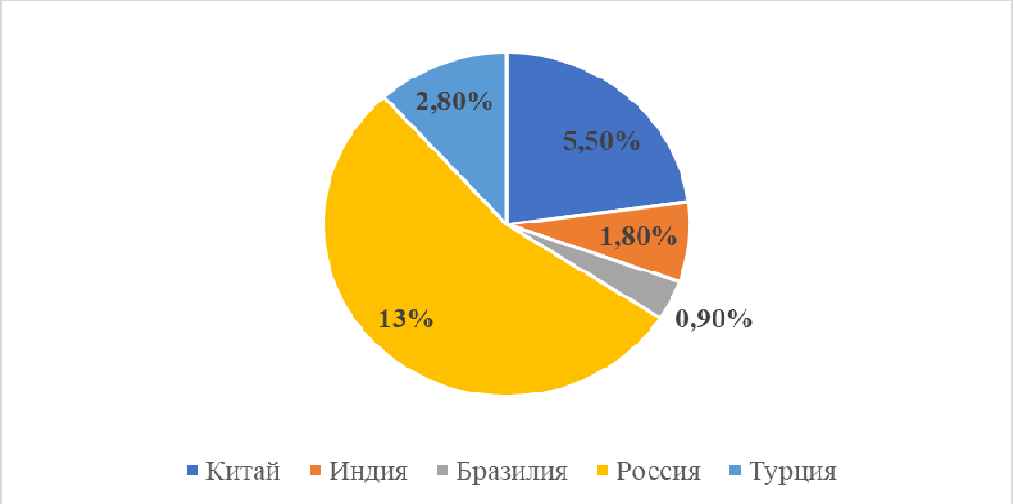


Рисунок 1. Средний процент иностранных студентов в рейтинговых вузах согласно Emerging Economies University Rankings 2020

На данном рисунке видно, что Россия занимает первое место в списке рейтинговых вузов согласно Emerging Economies University Rankings 2020 по среднему проценту обучающихся там иностранных студентов, хотя в Китае количество вузов с иностранными студентами больше, чем в России. Таким образом, Китай оказывается на втором месте, далее за ним следуют Турция, Индия и Египет.

Чтобы понять влияют ли мировые рейтинг российских вузов на выбор иностранным студентом университета, был проведен анализ мирового рейтинга World University Rankings 2021 [3], мониторинг российских высших учебных заведений сравнивался по количеству иностранных студентов. Анализ данных результатов представлен на рис. 2.

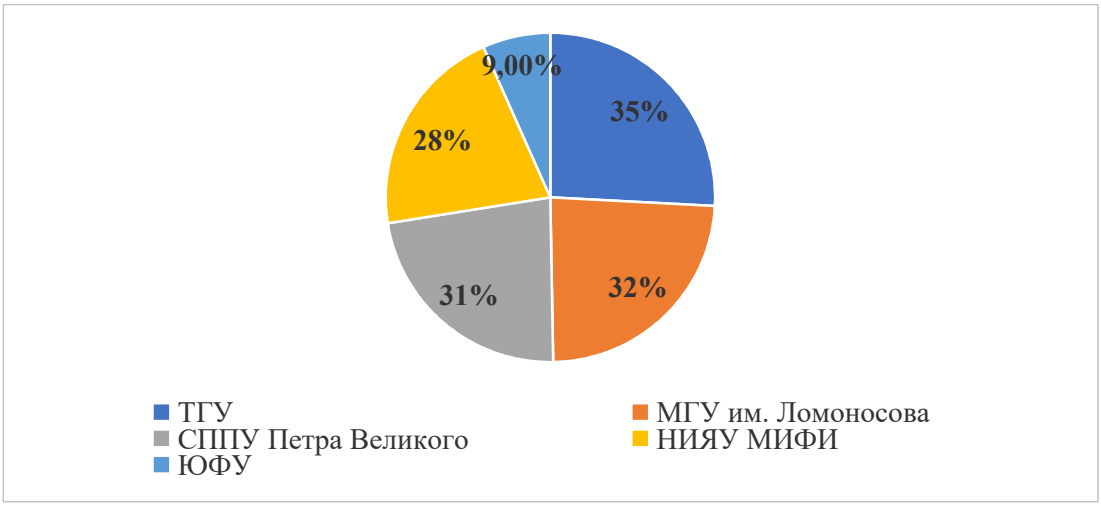


Рисунок 2. Ранжирование вузов по числу иностранных студентов согласно World University Rankings 2021

На рисунке видно, что самый высокий процент обучающихся иностранных студентов занимает Томский государственный университет, второе место принадлежит Московскому государственному университету им. Ломоносова, и тройку лидеров завершает Санкт-петербургский политехнический университет. Южный федеральный университет занимает 33 место в данном рейтинге. Пять вузов с наибольшим числом иностранных студентов входят в топ-10 мирового рейтинга 2021 года среди российских университетов. В первой десятке рейтинговых вузов России в этом году учатся в среднем 21,4% иностранных студентов. Несмотря на то, что Южный федеральный университет включает 9% иностранных студентов, он является очень привлекателен для иностранных студентов образовательным процессом и с каждым годом набирает популярность.

Таким образом, можно сделать вывод, что иностранные студенты предпочитают всемирно признанные российские университеты и опираются на мировые рейтинги при выборе вузов.

Привлекательность получения высшего образования на прямую зависит от качества жизни и развития общества. Это возможно выявить используя международные индексы Quality of Life Index 2021 [4] и Social Progress Index 2020 [5], включающие в себя индикаторы оценки: питания и базовой медицинской помощи, личные права, свобода, выбор, безопасность, доступ к высшему образованию, базовым знаниям, коммуникации и информации, здоровье и благополучие, инклюзивность, качество окружающей среды. На рис. 3 представлен мониторинг качества жизни и развития общества России и некоторых стран-импортеров российских образовательных услуг.

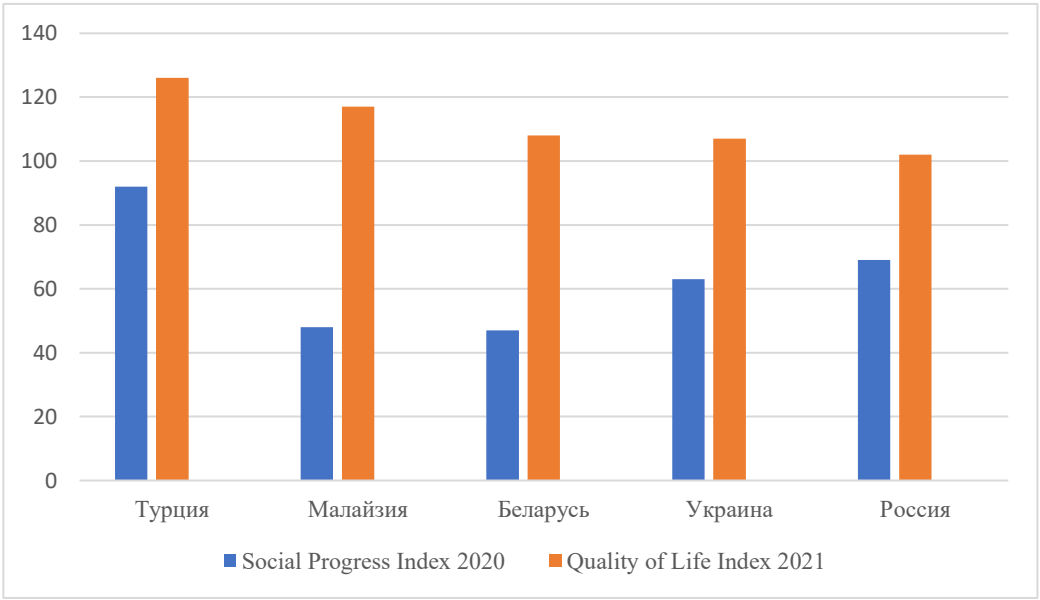


Рисунок 3. Место России в международных индексах Social Progress Index 2020 и Quality of Life Index 2021

Анализ международных индексов позволяет сделать вывод, что в Россию приезжает основная часть студентов из стран, где социально-экономические показатели ниже российских.

Более детально была изучена организация социально-психологического и педагогического сопровождения иностранных обучающихся в Академии психологии и педагогики Южного федерального

университета (ЮФУ). Нами был сделан анализ и составлен список стран, из которых студенты обучаются в Академии психологии и педагогики ЮФУ (см. рис. 4). По данной информации можно заметить, что большинство иностранных студентов учатся на бакалавриате и специалитете из Туркмении, Украины, Эквадора, Китая и Колумбии. На магистратуре превалирующее число студентов учатся из стран ближнего зарубежья: Украины, Казахстана и Армении.

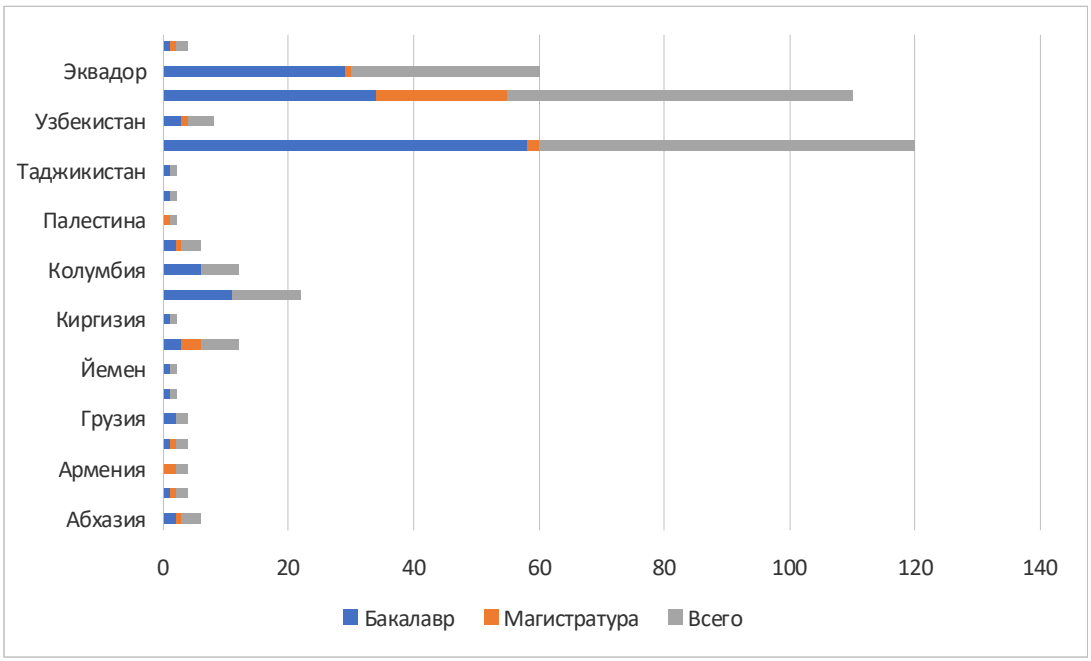


Рисунок 4. Список стран, из которых студенты обучаются в АПП ЮФУ

Иностранных студентов привлекает качественное образование, которое идет на одном уровне с мировыми стандартами в Академии психологии и педагогики ЮФУ и предоставляет ориентацию на обширную подготовку высококвалифицированных специалистов в области педагогики и психологии.

В Академии психологии и педагогики ЮФУ существует индивидуальная траектория сопровождения иностранных студентов, которая включает в себя материальную поддержку, направленную на оказание помощи в сложных жизненных ситуациях, академическую помощь при выборе индивидуальной траектории образования, перевод с одной программы на другую, а также дисциплинарную комиссию, ориентированную на решение вопросов применения к обучающимся и снятия с них мер дисциплинарного взыскания. Также, организована для иностранных студентов поддержка кураторами групп, студенческим активом и помощь при социально-бытовых условиях проживания в общежитиях.

В Академии психологии и педагогики ЮФУ присутствуют варианты разрешения конфликтных ситуаций, оказание психологической помощи, а также секции и научные общества по следующим видам деятельности: спортивная, художественная, общественная и другие.

В целях реализации задач молодежной политики ЮФУ (социокультурная адаптация, социально-психологическое и педагогическое сопровождение иностранных студентов) был организован Пункт консультирования иностранных обучающихся, где был определен сотрудник-консультант, ответственный за сопровождение каждого студента. Сайт Академии психологии и педагогики ЮФУ обеспечен английской версией, на котором иностранные студенты могут найти расписание занятий, а также информационные объявления по всем вопросам организации образовательной деятельности. Опубликован комплект информационных материалов «Welcome Pack» для иностранных обучающихся.

В Академии психологии и педагогики ЮФУ был сформирован три года назад «Интерклуб» в целях организации систематической поддержки и адаптации иностранных обучающихся. Организованы комплексное социально-психологическое и педагогическое сопровождение, а также воспитательная работа с иностранными студентами.

Для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в Академии психологии и педагогики ЮФУ, был проведен комплекс адаптационных мероприятий, в который входили: экскурсия по кампусу, посещение музея истории университета, просветительская лекция «Стандарты университетской коммуникации: этика и этикет», семинар-практикум «Использование личных кабинетов обучающихся», практикум «Работа с библиотечными ресурсами». Также, была проведена презентация студенческих клубов и объединений.

Психологической службой Академии психологии и педагогики ЮФУ организованы профориентационное тестирование иностранных студентов и консультирование по вопросам планирования образовательного и профессионального маршрута. Более того, составлены предложения по организации ежемесячных тренингов, направленных на развитие навыков социально-психологической компетентности и коммуникативных навыков.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что экономическим фактором является относительно невысокая цена за полное высшее образование, а также приемлемое соотношение цены и качества и престижность диплома вуза. Социальный фактор основан на более благоприятных условиях проживания и обучения в РФ, если вести сравнение со странами-импортерами российского образования. Также, одним из важных факторов являются позиции российских университетов в мировом рейтинге.

Академия психологии и педагогики ЮФУ привлекательна иностранным студентам тем, что имеет достаточно разнообразные направления подготовки, цикл просветительских лекций, психологическое и педагогическое сопровождения, а также социокультурную адаптацию.

Аннотация. В статье представлены результаты анализа международных рейтингов стран и учебных заведений, который показал, что университеты России превалируют в выборе у иностранных студентов. Экономическим фактором является относительно невысокая цена за полное высшее образование, а также приемлемое соотношение цены и качества, и престижность диплома вуза. Представлен анализ деятельности в Академии психологии и педагогики ЮФУ по сопровождению иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, мировой рейтинг вузов, стратегии, тренды.

Annotation. The article presents the results of the analysis of international rankings of countries and educational institutions, which showed that Russian universities prevail in the choice of foreign students. The economic factor is a relatively low price for a complete higher education, as well as an acceptable price-quality ratio, and the prestige of a university diploma. The analysis of activities in the Academy of Psychology and Pedagogy of the South Federal University on the support of foreign students is presented.

Keywords: foreign students, world ranking of universities, strategies, trends.

Литература:

1. Болдинова О.Г. Профессиональное обучение студентов с ОВЗ в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета // В сборнике: Специальное образование. Материалы XV Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 27-30.
2. Emerging Economies University Rankings 2020. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/emerging-economies-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats
3. World University Rankings 2021 URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/RU/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
4. Quality of Life Index 2021. URL: https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp
5. Social Progress Index 2020. URL: https://www.socialprogress.org/

УДК 378

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

старший преподаватель Дайлидова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого" Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);
старший преподаватель Константинова Елена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого" Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

Постановка проблемы. Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является понимание здорового образа жизни в условиях дистанционного обучения, когда внутренний мир человека и его состояние души существенно подвержено влиянию окружающего мира и современных технологий. И чтобы предотвратить превращение человека в безвольного, малоактивного и психоэмоционально неустойчивого объекта, необходимо больше времени уделять основным аспектам психологии здорового образа жизни.

Изложение основного материала исследования. В статье мы рассмотрим сначала понятия «психология» и «здоровье» и начнем анализировать – как же эти понятия будут стоять на одном уровне и дополнять друг друга, а также, какое действие оказывает эти понятия на образование в условиях сложившейся ситуации, и тогда мы поймем, что необходимо создавать такие условия для участников дистанционного процесса, которые не смогли бы нанести ущерб ни здоровью, ни душевному состоянию человека. На данный момент обучение практически все построено удаленно, и оно будет все больше и больше укоренятся на просторах учебной деятельности.

Вести здоровый образ жизни – это мудрое решение. В наше время необходимо следить не только за внешним состоянием организма, но и за внутренним, что немаловажно, и оказывает основное влияние на состояние человека. Комплексный подход только облагораживает и дает силы каждой частичке организма противостоять процессам старения, угнетению мыслительной деятельности и ослаблению физической активности.

Под психологией мы понимаем психические процессы личности, такие как восприятие, сознание, поведение и характер. Для психологии важны следующие задачи: понимание, управление и применение.

По определению Всемирной организации здравоохранения “здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия” [5].

Какие же задачи необходимо выполнить для сохранения здоровья? – Это предупреждение, просвещение и формирование.

Если объединить эти понятия с их задачами, то мы можем получить следующее: что психология здоровья формируется в условиях понимания предупредить, научиться сохранять и применять полученные навыки не только в теории, но и на практике, посвящая и формируя здоровое сознание. То есть с одной стороны – это организации и специалисты, которые осуществляют профилактическую, реабилитационную, лечебную и консультативную деятельность, а с другой стороны – это сознание самого человека нести ответственность за свое здоровье.

Психология здоровья включает в себя практику поддержания здоровья человека от его зачатия до его смерти [1]. И не зря, верно следующее выражение в обоих направлениях «в здоровом теле здоровый дух». Это крылатое латинское выражение, автором которого является Децим Юний Ювеналок. Этой фразой он подчёркивал необходимость гармоничного развития тела и духа человека [6], то есть можно с уверенностью выделить непосредственную связь между психологическим и физическим состоянием человека.

Вследствие психологической неустойчивости возникают заболевания на физическом уровне, их относят к целой категории психосоматических заболеваний. Если человек страдает на физическом уровне, то импульсы, посылаемые в наш мозг, создают неустойчивое состояние нервной системы, что приводит к психическим расстройствам. Все взаимосвязано, наш организм – это целое, которое находится в центре вселенной и на него влияют множество факторов такие как социум, стремительный прогресс в области науки, генетика, питание и сон.

И для того, чтобы определить поведение, способствующее улучшению как физического, так и психологического здоровья, необходимо рассмотреть, насколько сильна эта связь. Мы уже упомянули генетику, но сюда можно добавить еще окружающую среду и медицинское обслуживание.

Многие не верят в то, что существует связь между психологическим и физическим здоровьем, уповая на то, что конкретное заболевание лечит соответствующий доктор. Но сейчас происходит другая тенденция в мире, и все больше появляется семейных врачей и докторов превентивной медицины, которые способны предупредить и восстановить как духовный мир, так и организм в целом. Конечно, никто не отрицает того, что узкие специалисты работают с определенным заболеванием и каждый человек надеется на качественное медицинское обеспечение. Некоторые винят гены. Есть старая поговорка «От осинки – не родятся апельсинки», которую часто можно услышать. Еще большое влияние оказывает окружающая среда. Если мы живем в неблагоприятных экологических условиях, то, естественно, наше здоровье будет ухудшаться. Но мало кто обращает внимание на образ жизни человека, а ведь именно он составляет основу нашего существования, который включает не только заботу о себе, но и заботу о нашей планете. Это то, что может повлиять и на нашу генетику, и на нашу окружающую среду. Если психологически человек готов соблюдать здоровый образ жизни во всем, то и физическое, а также эмоциональное здоровье будет сохраняться на долгие годы.

Л.С. Выготский пишет: «Эмоции были бы не нужны, если бы они были не активны… они являлись организаторами поведения в самые трудные, роковые и ответственные минуты жизни…Момент активности в эмоции составляет самую важную черту в учении о ее психологической природе» [4].

Человеку свойственно радоваться, злиться, грустить и испытывать множество других эмоций. Позитивная ситуация только придает сил и дает нам огромное количество приятных эмоциональных всплесков. Но если человек злится вследствие безнравственного поступка в отношении него, то человек растрачивает всю свою энергию, чтобы защититься, возникают негативные переживания, желание отомстить обидчику. Что мы получаем в итоге - наша нервная система становится неустойчивой и впоследствии на любой малейший раздражитель, даже незначительный, реакция может быть неадекватной.

Что важно отметить здесь, эмоциональное здоровье позволяет человеку чувствовать себя хорошо независимо от внешних обстоятельств. Эмоционально здоровые люди преодолевают трудности, контролируют свой гнев, не ощущают грусть и способны управлять своими эмоциями и направлять их в нужном направлении, чтобы они не навредили не только окружающим, но и собственному здоровью.

Мы рассмотрели кратко – что такое эмоциональное здоровье, которое неразрывно связано с психологическим и физическим здоровьем, и в целом, они образуют ту самую триаду, приводящую в движение человеческий организм и сохраняющий здоровье.

Ранее мы не раз упоминали про здоровый образ жизни. Так что же это такое и как его нужно соблюдать в условиях эмоционального, психологического и физического здоровья?

Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально – психологических ситуаций [2].

Каждый человек стремится быть здоровым, но не все правильно понимают понятие здоровый образ жизни, либо вообще не придерживаются его. Но ведь здоровье зависит только от нас, и только мы сможем создать для себя любимого все условия существования «с головы до пят».

Рассмотрим основные правила здорового образа жизни:

1. Физические упражнения.
2. Питание.
3. Сон.
4. Эмоциональное состояние.
5. Режим.

Согласно индийской пословице «Лучшего средства от хвори нет – делай зарядку до старости лет» необходимо придерживаться элементарных физических упражнений, способствующих не только оздоровлению организма, но и закаливанию, если проводить занятия при более низких температурах и на улице. Самое активное время для занятий — это утро, когда организм просыпается, и чтобы гармонично и бодро подойти к рабочему процессу на весь день, необходимо разогнать все застои в теле и способствовать нормальному функционированию всех систем организма.

Правила питания хочется начать со следующей фразы – «Здоровый человек - голодный человек». Возможно, некоторые с нами не согласятся, но здесь мы выскажем свою точку зрения и интерпретируем по-своему данное выражение. В наше время человек может себе пожелать различные виды пищи от быстро приготовленной дома до ресторанной еды, но является ли современная еда энергией для нашего организма и потребляем ли мы достаточное количество микро и макронутриентов, пищевых волокон, белков, жиров и углеводов? Или в нашем рационе присутствует лишь ничтожная часть минеральных веществ, а все остальное, это углеводы, в пользу которых мы отказываемся от белков и жиров.? А жиры, как ни странно, являются источником энергии для нашей мозговой деятельности. Вернемся к фразе, кто же такой «голодный человек» — это не тот человек, который недоедает в силу того, что он не имеет достаточного количества денежных средств для сбалансированного рациона, а тот, который не раскармливает патогенную микрофлору и не дает рост грибам. Его питание чистое, состоящее из простых сезонных продуктов или продуктов, заготовленных в летнее время. Приемы пищи осуществляются только по требованию организма, когда он проголодался, соответственно, полноценный прием пищи даст не только сытость на длительный период, но и заряд энергии на выполнения определенных активностей не только физических и, как в нашем случае, умственных, так как мы рассматриваем обучение в условиях дистанционного образования.

Режим сна необходимо четко соблюдать и ложиться спать в 22.00-23.00. В этот период организм уже входит в состояние покоя и некоторым органам нужно спокойно работать, а не бодрствовать, таким как печень, например, а многие дают нагрузку на гормональную систему, ложась поздно. Также потребность в количестве времени сна у всех разная, нужно обязательно определить ее для эффективности рабочей деятельности.

Эмоциональное состояние — это когда твое душевное равновесие находится в состоянии гармонии и балансе с внешним миром. Для этого не обязательно посещать специалистов, но если есть необходимость, то лучше посетить психолога для разбора конкретных ситуаций. Все, что вы можете сделать – это осуществлять все мероприятия по здоровому образу жизни и контактировать только с людьми, влияющими на вас положительно.

Режим, или тайм-менеджмент, – новое определение, которое мы используем для распределения своего времени в течение дня, недели или месяца. Если вы имеете четкое понимание своего распорядка дня, то вы всегда находитесь в гармонии с собой. Да, бывают внезапные ситуации, которые требуют корректировки вашего режима и приносят дискомфорт, но отказаться от режима, как такового, и жить, как придётся, значительно хуже! Без установленного распорядка ваш организм гарантированно будет находится в постоянном стрессе.

Теперь рассмотрим, что же такое дистанционное обучение, и как в таких условиях развивается личность и происходит влияние на ее образ жизни.

Дистанционное обучение – это форма обучения, которая является особой областью научно-прикладных исследований с применением информационно-коммуникационных технологий. Зачастую эта форма обучения преподносится под термином «дистанционные образовательные технологии». На данный момент не существует единого описания того, что понимается под дистанционным обучением [3].

В настоящее время дистанционное обучение – это вынужденная мера в условиях нестабильной ситуации в стране в отношении сохранения здоровья человечества. Но полностью осуществить переход на такой вид обучения не получится, и традиционное обучение всегда будет являться первостепенным. Когда обучение проходит в традиционной форме, то и обучающиеся находятся в постоянном взаимодействии с окружающими, их физическая активность стабильна, и психоэмоциональный фон тренируется в условиях общества. Но поместив обучающихся в домашние условия, кто-то находит плюс в этом и получает максимум из сложившейся ситуации, а большинство не справляются с задачей организовать свой образ жизни в домашних условиях, чтобы не только сохранить здоровье, но и остаться социально востребованным. Личный контакт уходит на второй план, и все больше людей погружаются в виртуально-компьютерную реальность.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Нужно правильно организовывать обучение в дистанционном формате, не ущемляя обучающихся в получении знаний, но и через этот процесс работать над психологическим, эмоциональным и физическим здоровьем. На данном этапе будет формироваться личность уже самостоятельно, и сам обучающийся выберет, нужно ли ему организовывать свою жизнь так или идти другим путем. А на сознание должен влиять не только виртуальный мир, но и тот, кто обучает. В таких условиях возникает необходимость введения новых предметов, направленных на здоровьесбережение и усовершенствование таких предметов как физическая культура, которые будут востребованы в домашних условиях. Психология здорового образа жизни в условиях дистанционного обучения такова – это совесть самого человека насколько успешным во всех сферах он видит себя в этой жизни. Преуспевать – это значит не получить высший балл, а сохранить свое сознание, душевную стабильность и физическую активность.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы сохранения здоровья в условиях дистанционного обучения. В работе актуализируется необходимость понимания психологии здорового образа жизни, и важности трех ее составляющих – психологическое, физическое и эмоциональное здоровье. В статье изучены данные аспекты и приведены основные правила здорового образа жизни.

Ключевые слова: психология, здоровый образ жизни, психологическое здоровье, физическое здоровье, эмоциональное здоровье, дистанционное обучение.

Annotation. The aim of this article is to explore the problem of maintaining health in the context of distance learning. The paper actualizes the need of understanding the psychology of a healthy lifestyle, where it is important to pay attention to three component aspects – psychological, physical and emotional health. The article examines these aspects and provides the basic rules of a healthy lifestyle.

Keywords: psychology, healthy lifestyle, psychological health, physical health, emotional health, distance learning.

Литература:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья / В.А. Ананьев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
2. Асеев В.Г. Мотивацияповедения и формированиеличности. – М., 1976
3. Ахметова Д.З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации / Д.З. Ахметова; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Познание (Институт ЭУП), 2009. – 176с.: табл., схем. – Режим доступа: URL: https:// https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=258034 (дата обращения: 13.04.2021). – ISBN 978-5-8399-0307-4. – Текст: электронный.
4. Выготский Л.С. Воспитание эмоционального поведения // Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – С. 128-144
5. http://www.coolreferat.com/Психологические особенности здорового образа жизни
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Вздоровомтелездоровыйдух

УДК 371

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

студентка Кантемирова Марина Дмитриевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках развития речи в начальной школе является одной из основных вопросов современной педагогики. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться.

Аспектам проблемы развития речи, выразительного чтения школьников младших классов, успешности коммуникативной деятельности посвящены труды таких исследователей психологов и педагогов как: Е.А. Архипова, Е.Е. Боровкова, Ю.В. Касаткина, Е.В. Коблянская, И.В. Лабутова, Р.А. Максмова. С точки зрения психологии для развития речи у младших школьников существует проблема коммуникативного характера, трудности в общении. Учеными выявлена сущность коммуникативных умений, определены критерии их развития.

Теоретические исследования формирования коммуникативных универсальных учебных действий широко представлены в концепции И.А. Гришановой [4]. Автором разработаны параметры, критерии, уровни коммуникативной успешности учащихся, имеющие практическое применение в начальной школе.

В качестве решения проблемы ученые исследователи предлагают использовать в учебном процессе не только специальные коммуникативные упражнения, беседы, тренинги, но в такие методы активного обучения как игры, которые могут эффективно применяться как в учебной деятельности, так и во внеурочное время.

Школьники младших классов не имеют внутренней осознанной потребности к учебе, но у них есть интерес от природы и любопытство ко всему новому и неизвестному, в связи с этим целью обучения на уроках развития речи в начальных классах является не только удержание этого интереса, но и побуждение, развитие интереса к урокам в начальной школе.

Для успешного решения этой проблемы на уроках развития речи в начальной школе применяется игровая ситуация [2]. Значение игры невозможно недооценить, игра является развлечением, отдыхом и способна перейти в обучение.

Школьники младших классов особенно любят общаться со своими сверстниками. Игры могут использоваться при знакомстве друг с другом на начальных этапах обучения, могут сочетаться с различными психолого-педагогическими тренингами по развитию коммуникативных универсальных учебных действий.

Выдающийся педагог-новатор В.А. Сухомлинский отмечал, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток понятий и представлений об окружающем мире. Игра является искрой, зажигающей огонек пытливости и любознательности [3].

Посредством уроков выразительного чтения в начальной школе можно сформировать следующие универсальные учебные действия:

– личностные: уважение к своему народу, к своей Родине, оценка жизненных ситуаций и поступков героев художественных текстов с точки зрения общечеловеческих норм;

– регулятивные: самостоятельно организовывать свое рабочее место определять цель учебной деятельности план выполнения заданий с помощью учителя и самостоятельно, оценивать свое задание;

– познавательные: ориентироваться в учебниках, определять умения, сформированные на основе изучения учебного материала, пересказывать прочитанное или прослушанное, определять – в каких источниках можно найти необходимую информацию, как в учебниках, так и в словарях, составлять план, делать самостоятельные выводы;

– коммуникативные: принимать участие в диалогах, уметь выслушать и понять других, выразить свое мнение на происходящие события и поступки, читать вслух тексты учебников, художественной и научно-популярной литературы, понимать смысл прочитанного, выполнять различные роли в команде со сверстниками, а также совместно сотрудничать в решении поставленных задач и проблем.

Игра позволяет ребенку усваивать общечеловеческие ценности, культуру и традиции представителей разных народов и национальностей.

Изложение основного материала исследования. Игровые приемы на уроках развития речи в начальных классах является средством формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Педагог привлекает интерес младших школьников на явления имеющие ценность для расширения кругозора учащихся, а именно: развитие речи, выразительное чтение, умение пересказывать прочитанный материал, что обогащает словарный запас ребенка. Рассматривая иллюстративный материал школьник учиться составлять устное и письменное описание текста. В качестве развития любознательности учитель применяет загадки, кроссворды, ребусы, что позволяет овладеть новыми знаниями, ребенок учится наблюдать и размышлять.

На уроках развития речи, учитель, руководя игрой, воспитывает в детях стремление к познанию нового, находить интересное и делиться с другими своими мыслями. В результате чего развивается умственное, речевое и общее развитие младшего школьника.

Как известно интерес младших школьников является главной предпосылкой приобретения знаний, умений и навыков [2].

В своих трудах В.В. Волина выделяет такие виды игр на развитие устной и письменной речи как: различные упражнения на составление рифмы, игры с шарадами, ребусами, загадками, скороговорками,

поговорками, пословицами, что позволяет школьнику быстрее познать окружающий мир, грамотно читать и писать [6].

В процессе игры у детей формируется фонематическое восприятие слова, школьник получает новые сведения, что активизирует внимание и мыслительную деятельность школьника и стимулирует развитие речи. В игре дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания, развивается чувство ответственности, коллективизма, дисциплина, воля, характер.

В учебном процессе применяется пять основных групп игр.

Настольные игры: ребусы, кроссворды, развивающие воображение, сообразительность и наблюдательность, логическое рассуждение.

Дидактические игры – проводятся для учащихся во время уроков, а также экскурсий. Эти игру обобщают знания, формируют конкретные элементарные понятия.

Подвижные игры – помогают детям переходить с одного вида деятельности на другой.

Деловые игры – учат рассуждать, сравнивать, рассказывать.

Интеллектуальные игры – познавательные: шашки, шахматы, задачи «на сообразительность», головоломки, загадки [3].

Велико значение применения игровых приемов на уроках развития речи, так как в процессе игры у младших школьников одновременно с умственным развитием развиваются – эстетическое, нравственное, физическое воспитание [2]. Р.С. Немов выделяет 4 главных вида деятельности для учащихся начальных школ – обучение, развитие общения, трудовая и игровая деятельность, выполняющие определенные функции в развитии школьника [5].

В ходе игровых ситуаций и приемов на уроках перед учащимися ставится дидактическая цель в форме игровой задачи, в качестве ее средства используется учебный материал, а в учебный процесс вводится элемент соревнования, переводящий определенную целевую задачу в игровую ситуацию, успешное достижение цели связывается с результатом игры. Основой развития коммуникативных универсальных действий на уроках развития речи является систематическое использование на уроках трех видов диалога: диалог в большой группе (учитель–ученик); диалог в небольшой группе (ученик–ученики); диалог в паре (ученик–ученик) [2].

Выводы. Таким образом, формирование коммуникативных универсальных действий на уроках развития речи происходит на материале учебников всех предметных линий посредством приобретения опыта коллективного взаимодействия, формирования умения участвовать в учебном диалоге, развития рефлексии как важнейшего качества, определяющего социальную роль обучающегося, а также уровней сформированности устной коммуникативной компетентности, посредством упражнений. Игровые приемы на уроках развития речи, способствуют умственному развитию детей, психических процессов (память, воображение, внимание), а также самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости, формируют и развивают у школьника умения взаимодействовать с людьми личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативно-речевые учебные действия. Выразительность речи — это сложная и многоаспектная деятельность, недостаточное внимание выразительности речи может привести к нежелательным последствиям — несформированности речевых навыков, к несостоятельности в формулировании письменных и устных высказываний [1]. Что наблюдается как в младших, так и старших классов образовательных учреждений.

Овладение учащимися коммуникативными УУД способствует не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни.

Аннотация. На основании анализа психолого-педагогической литературы была определено и охарактеризовано развитие универсальных учебных действий на уроках развития речи в начальной школе, рассмотрены методы и способы для формирования и активизации познавательной активности. А также предложены пути решения проблемы для формирования коммуникативных универсальных учебный действий у учащихся на уроках развития речи, влияющие на образовательный процесс.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, педагог, творчество, игровые приемы, мотивация, умение, выразительное чтение.

Annotation. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the development of universal educational actions in the lessons of speech development in primary school was determined and characterized, methods and methods for the formation and activation of cognitive activity were considered. And also the ways of solving the problem for the formation of communicative universal educational actions of students in the lessons of speech development, affecting the educational process, are proposed.

Keywords: communicative universal learning activities, teacher, creativity, game techniques, motivation, skill, expressive reading.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)

2 Аргунова, Е.Р. Активные методы обучения: учеб.-метод. пособие / Е.Р. Аргунова, Р.Ф. Жуков, И.Г. Маричев. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 80-110

3. Жуков М.Н. Подвижные игры: учебник для студентов педагогических вузов / М.Н. Жуков. – М., 2000. – С. 71-80

4. Шевцова, А.В. К проблеме развития выразительности речи младших школьников / А.В. Шевцова, Т.В. Мельник. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 826-829. – URL: https://moluch.ru/archive/92/20270/ (дата обращения: 22.03.2021).

5. Электронный ресурс: www.velikol.ru. Советы психолога. Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников

6. Электронный ресурс: Система упражнений по формированию полноценного навыка чтения. https: //infourok.ru/sistema-uprazhneniy-po-formirovaniyu-polnocennogo-navika-chteniya-1713344.html (20.04.2017).

УДК 37.013.42

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

магистрант Каппушева Аминат Бородиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
магистрант Сагындыков Тимурлан Магометович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

Постановка проблемы. Работа со старшеклассниками в образовательном пространстве школы является одним из важных аспектов деятельности образовательного учреждения. Старший школьный возраст является периодом формирования мировоззрения, личностной и профессиональной направленности. Юноши и девушки в период завершения школьного образования остро ощущают необходимость изменений в социальной и культурной сферах. Потребность в самоиндитификации и самовыражении провоцирует частичный отказ от уже сложившихся стереотипов и формирования новых концептов, прежде всего в культурной, а затем и социальной практике. Собственно, это и является одним из основных двигателей социально-культурной эволюции общества. В связи с этим и возникает такое понятие, как неформальные объединения молодежи, что означает культурные образцы, которые тесно связаны с общей доминирующим культурой и вместе с тем отличаются от нее своими специфическими чертами.

Изложение основного материала исследования. Анализ педагогической литературы показывает, что невозможно построить общую теоретическую модель, предусматривающую универсальное определение молодежной субкультуры в ее динамичном развитии. Инновационность, радикальность, непредсказуемость, историческая и социокультурная обусловленность российской молодежной субкультуры постоянно активизировать научный интерес к ней. Вопрос молодежной субкультуры требует не только выяснения ее феноменологических проявлений, но и комплексного анализа, который позволил бы совместить различные методологические подходы с целью осмысления и выявления сущности и тенденций развития молодежной субкультуры [7].

Молодежная субкультура представляет собой способ внутринационального взаимодействия, взаимоотношений и общения в ходе жизнедеятельности, а также систему социально-духовных ценностей, направленных на формирование и воспроизведение разнообразных, многогранных национальных связей, норм, ценностей, стереотипов, установок, то есть субкультура охватывает все представления, идеи, верования и нормы, которые служат объединяющим фактором для той или иной нации, а также непосредственно влияют на поведение и деятельность ее членов, на формирование культуры [10].

Возникновение субкультур определяется образованиями неформальных объединений людей, которые «культивируют некоторую культурную особенность», впоследствии получают развитие и выявление человеческой активности, налаживая отношения с социальными институтами. В центре общей культуры находятся базовые субкультуры, другие - периферийные, которые несут в себе инновации, организуя культурное развитие и чем дальше находятся периферийные субкультуры, тем сложнее принимаются инновации базовыми субкультурами и общей субкультурой в частности, что затрудняет ее трансформацию.

В связи с этим, различные подходы к исследованию культуры свидетельствуют о ее разнообразии неотъемлемым звеном которой является субкультуры, которые находятся в определенном взаимодействии, образуя динамику культурного развития, а недостаточность субкультурных инноваций замедляет реформаторские процессы.

Познать сущность и назначение субкультур, по мнению Максимовой М.С., значит постичь способы конструирования реальности в них. Субкультуры - главные составляющие социального взаимодействия, на уровне которых возникают обновления культуры и человека в ней. Основные схемы субкультур ассимилируются обществом по мере того, как они получат широкое признание. Субкультуры возникают, чтобы решить противоречия в основной культуре, если она уже не обеспечивает поколения действенными схемами адаптации к действительности. Итак, субкультура толкуется как подсистема культуры, которая указывает на мультикультуральный характер общества, а «суб» рассматривается как часть целого, подсистема. То есть, культурный код субкультуры, который определяется системой смыслов господствующей культуры [6].

Исследование сущности социально-педагогического аспекта неформальных объединений молодежи свидетельствуют о том, что во-первых, субкультура возникла в результате дифференциации общей культуры общества и является целостным образованием внутри господствующей культуры или же субкультуры породили доминирующим культуру; во-вторых, существует внутренняя взаимосвязь субкультур (между собой) и внешней культуры (с общей культурой), одновременно, они отличаются как на внутреннем, так и на внешнем уровнях; в-третьих, субкультура является двигателем культурного развития, способствуя трансформационным процессам в общей культуре общества; таким образом, научные исследования дают основания утверждать о существовании сложных взаимосвязей в культурной системе общества и их взаимообусловленность, где субкультуры выполняют прогрессивную функцию, способствуя культурному развитию [5].

Изучение природы и сущности межличностных отношений и различных объединений в образовательном пространстве школы, начиная с младшего школьного возраста [3] и завершая старшим школьным возрастом позволяет диагностировать проблемы и противоречия вхождения молодежи в социокультурную среду, социально-активную жизнь, отслеживать динамику развития и направленность жизненных стратегий молодого поколения, начиная с положительно конструктивных к пассивным и отрицательным. Поэтому понятие субкультуры получило в российском обществе распространение и касается профессиональных, возрастных, национальных, религиозных и других слоев и слоев населения.

Субкультуры разделяют по месту в социальной системе на: формальные - группы, структура и деятельность которых рационально организованы в соответствии с четко определенными групповыми правилами, целями и ролевыми функциями; неформальные - самодеятельные объединения людей, статус, структура, функции которых юридически не оформлены. То есть, формальные субкультуры созданы для определенной социальной деятельности, имеют юридически определенный статус, нормативную базу существования, которая закрепляет структуру, тип задач, коллективные и индивидуальные права и обязанности, а неформальные такой регламентации лишены [4].

Изучение теоретических основ молодежных субкультур позволило Чудину Н.М. определить их общую логическую структуру и разработать соответствующие педагогические методики сотрудничества с представителями таких субкультур [9]. Автор констатировал, что недостаточно изучены теоретические основы исследования самих субкультур, неполным является педагогическая трактовка взаимодействия с такими молодежными объединениями, практически отсутствуют исследования определенных субкультур.

Сущность понятия «молодежная субкультура» с точки зрения социальной педагогики разработала Агафонцева Т.В., которая определила, что молодежная субкультура является мощным механизмом социализации и имеет свою специфику, структуру, взаимосвязь с другими культурами и общей культурой частности, реализующей потребности, соответствующие психическим уровням и социальному развитию молодого человека, раскрывая специфичность его ценностных ориентаций и образа жизни в социуме [1]. Анисимовой И.А. доказано, что различные как неформальные, так и формальные группы являются составными частями молодежной субкультуры, изнутри влияют на специфичность ценностных ориентаций ее представителей, норм поведения, интересов, вкусов, внешнего вида, атрибутики, сленга, способов проведения досуга [2]. Ведущими функциями молодежной субкультуры являются социализирующая, коммуникативная, компенсаторная, охранная, солидаристская, психотерапевтическая, прогностическая. С социально-педагогической точки зрения, в социализирующую функции молодежной субкультуры выделяют социально-воспитательную составляющую.

Выводы. Таким образом, неформальные объединения молодежи в общеобразовательном пространстве школы отражают процессы, происходящие в российском обществе. Учитывая динамичность молодежной среды, постоянно меняется и молодежная субкультура, являясь одним из важных источников культурного обновления всего общества. Следует отметить, что молодежная субкультура очень восприимчива к общечеловеческим, морально-этическим вопросам, поэтому ее практически в полном объеме можно отнести к феноменам духовной культуры молодежи. Именно в ценностях и формах деятельности молодежи происходит изменение социокультурных традиций и духовно-нравственных ценностей, являющихся частью процессов самореализации творческого потенциала личности. Неформальные объединения молодежи обусловлены поликультурными процессами, являются их составной частью в оптимизации инновационного образования. Современная эпоха характеризуется обострением многих социально-экономических противоречий, неустойчивостью и разнообразием ориентаций и установок личности. Это привносит в жизнь определенную напряженность и вызывает появление негативных тенденций в процессе социализации молодежи.

Аннотация. В исследовании раскрыты теоретические аспекты работы социального педагога со старшеклассниками в образовательном пространстве школы; авторами подчеркивается, что работа социального педагога со старшеклассниками является одним из важных направлений деятельности образовательного учреждения, так как именно старший школьный возраст является периодом формирования мировоззрения, личностной и профессиональной направленности; рассмотрены особенности образования и работы с молодежными субкультурами в школе.

Ключевые слова: социальный педагог, образовательное пространство, старший школьный возраст, молодежная субкультура.

Annotation. The article reveals the features of the work of a social teacher with high school students in the educational space of the school; it is emphasized that this work is one of the important aspects of the activities of an educational institution; the features of the education of youth subcultures at school are considered.

Keywords: social educator, educational space, senior school age, youth subculture.

Литература:

1. Агафонцева Т.В. Неформальные молодежные объединения как общественно значимое направление работы библиотек // В сборнике: Книжная культура региона: исторический опыт и современная практика. материалы V Всероссийской (с международным участием) научной конференции. – 2018. – С. 16-18.
2. Анисимова И.А. Профилактика деструктивных поведенческих отклонений старших подростков из неформальных молодежных объединений // В сборнике: Сборник статей XXXIII международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 191-192
3. Бостанова С.Н., Семенова Ф.О. Психолого-педагогическая поддержка развития личности младшего школьника в контексте современного образования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. – № 10 (128). – С. 230-236.
4. Кухто С.А. Социальная реабилитация лиц, подвергшихся деструктивному влиянию неформальных молодежных объединений // В сборнике: Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер. сборник научных статей. – Витебск, 2016. – С. 116-120.
5. Ларкин М.А. Роль неформального образования в социализации молодежи // В книге: Борьба с преступностью: теория и практика. Тезисы докладов VII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 349-351.
6. Максимова М.С. Особенности работы с неформальными молодежными объединениями в профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью // Моя профессиональная карьера. 2019. Т. 4. № 5. С. 254-260
7. Семенова Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры в юности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ф.О. Семенова. – СПб: Копи-Р Групп, 2010. – 324 с.
8. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 108-114.

9. Чудин Н.М. О неформальных молодежных объединениях асоциальной направленности // Вестник Прикамского социального института. – 2019. – № 3 (84). – С. 49-56.

10. Эбзеев М.М. Система формирования культуры здоровья и сохранения здоровья участников образовательного процесса в вузе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 9. – С. 72-77.

УДК 372.881.161.1

О СФЕРЕ БЫТОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ

учитель Керенская Светлана Александровна
Муниципальное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение «Гимназия № 70» (г. Новокузнецк)

Постановка проблемы. Под творческим портретом учителя мы понимаем профессионально значимую разновидность педагогической речи, обладающую специфическими жанровыми признаками: это поликодовое высказывание, предназначенное, как правило, профессиональному кругу адресатов, в котором сочетаются вербальный и невербальный (аудиовизуального характера) компоненты, иллюстрирующие практическую деятельность учителя; с помощью которого реализуется комплекс коммуникативных интенций (сформировать позитивный образ педагога, воздействовать на эмоционально-эстетические чувства адресата, заинтересовать предметом речи и т.д.); это комбинированный, комплексный жанр речи, который используется в широком комплексе сфер деятельности.

Специфике сферы бытования комплексного, комбинированного жанра творческого портрета учителя посвящена данная статья.

Изложение основного материала исследования. В первую очередь, данный жанр активно функционирует в профессионально-педагогической сфере. В частности, фрагменты творческого портрета учителя, входящие в состав жанров заявления и информационно-аналитической справки, рассматривает аттестационная комиссия институтов повышения квалификации; исследуемый жанр как составную часть эссе, творческой визитки учителя изучает комиссия конкурсов педагогического мастерства; творческий портрет учителя существует как элемент устного представления коллеги на педагогических советах, родительских собраниях и научно-методических объединениях, семинарах и т.д., потому что его цель – охарактеризовать деятельность учителя как человека, который успешно реализует комплекс задач (обучает, воспитывает, развивает) в своей профессиональной деятельности.

Приведем пример из реальной речевой практики (фрагмент эссе, созданного в рамках участия на региональном этапе конкурса профессионального мастерства «Учитель года»): *«Много раз в своей жизни Елене Владимировне Севидовой приходилось принимать участие в самых разных конкурсах: на право получить роль Лисы в новогоднем утреннике в детском саду, быть лучшей солисткой детских хоров Кузбасса, поступить в Новокузнецкий государственный педагогический институт, стать победителем конкурса, организованного "ЕвразХолдингом" среди образовательных заведений, в номинации "Лучший учитель"… И вот она победитель муниципального этапа Всероссийского конкурса "Учитель года России", участник следующего, регионального этапа. Чего ждёт она от конкурса? Прежде всего, конечно, встречи с единомышленниками, общения с интересными людьми, обсуждения важных вопросов современного образования. Шаг за шагом накапливала она свой педагогический опыт, и вот, наконец, пришло время поделиться им с коллегами <…>».*

Во-вторых, еще одна педагогическая область, в которой бытует творческий портрет учителя – это ученическая сфера деятельности, потому что школьники тоже создают сообщения об учителе. Например, обучающийся может включить изучаемый нами жанр в состав рассказа о том, как он встретился с любимым учителем, сочинения, посвященного празднованию Дня учителя. Такой монолог об учителе отличается от текстов, функционирующих в профессионально-педагогической сфере тем, что, наряду с биографическими фактами, в его состав включается характеристики деятельности.

На наш взгляд, примером такого текста может быть следующий фрагмент ученического монолога об учителе: «*В классе было шумно: все мы только что вернулись с каникул и делились тем, кто и как их провёл. Звонок на урок не помешал нам продолжать разговоры, тем более, к нам должен был прийти новый учитель, и мы по опыту знали, что пока он всё о нас и о школе не узнает, мы можем на его уроках неплохо проводить время. Старая дверь скрипнула. В неё вошла невысокая полная женщина. Весь класс разом обернулся на неё и удивлённо замолк. Она поздоровалась с нами, уверенно и с улыбкой сказала: "Присаживайтесь на свои места!" Потом представилась: "Моё имя Нина Андреевна. Теперь я буду вести у вас уроки русского языка и литературы". <…> Нина Андреевна оказалась очень энергичным, умным и интересным педагогом. Говорила она ясно, хорошо и чисто, произнося всегда [р']. Эта её особенность не вызывала у нас насмешек, а наоборот, уважение, некоторые девчонки даже старались подражать ей. То, что мы изучали вместе с ней, волновало нас и после занятий. Особенно нам нравились уроки литературы. Тогда, как казалось, Нина Андреевна становилась выше, преображалась, большие чёрные глаза блестели, голос становился звонче. Увлечённая этим предметом, особенно поэзией, она и нас увлекала за собой. Мы учили много стихотворений, устраивали чтецкие концерты, а главное, нам хотелось поделиться друг с другом своими впечатлениями и эмоциями <…>».*

Поскольку деятельность учителя носит публичный, массовый характер, она не может быть представлена на суд адресата только в вербальной, графической форме или в форме языковой, устной. Она обязательно требует демонстрации учителя в работе, в коммуникативной деятельности. Поэтому в творческий портрет учителя должны включаться фото-, видеоматериалы, которые раскрывают деятельность учителя с разных сторон. Например, это может быть и видеофрагмент беседы учителя с ребенком, видеозапись урока как главный аргумент, внеклассного мероприятие, которое педагог проводит и т.д. Включение этих поликодовых элементов необходимо, т.к. эти фрагменты носят характер аргументов, доказательств, фактов.

В-третьих, творческий портрет учителя используется в документации студентов, например, в отчетных материалах по педагогической практике, где будущие учителя дают характеристику педагогу, на занятиях которого они находятся.

Приведем фрагмент студенческой характеристики, созданной во время прохождения педагогической практики в школе: *«“Лариса Анатольевна! Лариса Анатольевна!” – так часто за время педагогической практики мы слышали эти слова из уст учеников. Эти слова навсегда останутся в моей памяти. <…> Когда я впервые увидела нашу Ларису (так ласково мы со студентками-практикантками называли её), то я сразу поняла, что это добрый и отзывчивый человек. И, действительно, это оказалось так.*

Лариса Анатольевна – прекрасный педагог, который около 10 лет работает в семьдесят второй школе. Она прекрасно ладит с коллегами. Я не раз наблюдала, как к ней приходят другие учителя за советом. И это не удивительно, ведь её уроки “живые”: на них школьники много рассуждают и отвечают, что позволяет им лучше усвоить материал. К каждому уроку наш учитель готовится: это и специальные схемы, и карточки для проверки знаний по русскому языку, а на уроках литературы очень часто используется мультимедийное сопровождение, что также активизирует внимание и учебную активность учеников.



<…> Даже гнев в её речах какой-то особенный. Нам довелось побывать на классном часе, на котором Лариса Анатольевна “пыталась достучаться” до нашего 5 “Б” класса. Своими словами она заставила задуматься над поведением и успеваемостью не только учеников, но и нас... Да, я почему-то внезапно вспомнила о своих неготовых курсовых и шести экзаменах. Воспитывающее воздействие её слова – налицо.

Речь нашего учителя всегда яркая, выразительная, образная. Интонация в голосе, за исключением отдельных случаев, спокойная, тихая, тембр мягкий, “благородный”. Иногда, чтобы разрядить обстановку, она вводила в свою речь юмористические жанры: анекдот, байку; могла легко рассказать смешной случай из собственной жизни.

В её речах преобладали паузы подчёркнутого молчания, когда ученики невнимательны при объяснении нового материала, при их нетактичном поведении, когда говорит их товарищ, паузы, которые “держат” внимание класса. Паузы колебания, поисков наиболее точного, оптимального варианта выражения мысли, паузы обдумывания наблюдались в её речи, но намного реже.

Темп, громкость, тональность речи варьировались педагогом в зависимости от дидактической задачи части урока. Если в классе была нарушена дисциплина, то голос её немного повышался, но тональность при этом оставалась спокойной, а тембр – мягким. В результате этого атмосфера доброжелательности в классе не нарушалась. Учитель нередко повторял свою мысль в самых различных формулировках для того, чтобы дети лучше уясняли информацию. <…> В целом, в речи нашей Ларисы присутствуют все качества, необходимые для полного и безошибочного понимания излагаемой ей информации, а также для создания диалога с учащимися. Я даже думаю, что если бы она жила в Древнем Риме много веков назад, то она стала бы великим оратором. <…> Лариса Анатольевна не только прекрасный педагог, но и настоящая модница. Её наряды всегда поражают скромностью и потрясающим чувством стиля, обратите внимание на фотографию – и вы всё поймёте. Почти все девочки в классе желают быть такими же, как она. И я их понимаю, ведь она пример для подражания. Я даже так скажу: мне кажется, что я нашла свои идеал Учителя, к которому буду стремиться и на который буду равняться».

В-четвертых, творческий портрет учителя может быть представлен широкому кругу общественности, когда необходимо привлечь внимание к профессии учителя, к конкретному представителю этой сферы деятельности. В этом случае творческий портрет учителя может “сливаться” с портретным очерком учителя как жанром журналистики. Однако задача портретного очерка как художественно-публицистического произведения – раскрыть суть социально значимой проблемы через конкретную личность, т.е. информация об учителе является иллюстративным материалом. Автор портретного очерка, раскрывая творческую биографию учителя, усиливает значимость самой проблемы, например, почему престиж профессии учителя в последние десятилетия так резко упал. Задача творческого портрета учителя – возвеличить педагога как созидателя, как такого представителя профессии, через жизнь и творчество которого проходит, по сути дела, каждый гражданин, поэтому он функционирует и за пределами журналистики, в отличие от очерка.

Приводим пример использования элементов творческого портрета учителя в журналистском тексте.

<…> И это потом неоднократно подтвердившееся ощущение тепла помогло разобраться в моём внутреннем, не без подвоха, вопросе: почему Николай Егоркин, победитель регионального этапа конкурса «Учитель года России-2009», вот уже четырнадцать лет работает в школе, где обучаются всего 180 детей?

– Да, мы сельская школа, – доверительно сообщает мне обаятельная директор <…>, – но районный центр <…> от нас недалеко. И переманивают Николая Сергеевича туда, переманивают, но... – Ольга Николаевна победно улыбается, – мы его не можем отпустить. Потому что уважаем и любим. Потому что он фанатично предан своему предмету <…> Для детей Николай Сергеевич делает всё что может. Он хороший семьянин и всегда помогает советом родителям своих учеников.

Вообще, следует заметить, что открытость, даже какая-то детская доверчивость, – это отличительная черта Николая Сергеевича. Он не пытается выстроить траекторию разговора, удобную ему, не подчеркивает с едва приметной снисходительностью своего преимущества как обладателя знаний, в то время как собеседник ими не наделен, он любит шутки и увлекается темой так глубоко, что приходится взывать о помощи. Невидимые знаки и на первый взгляд незначительные детали убеждают – он добрый человек. Наверное, поэтому его любят ребята. Во всяком случае, это угадывалось за частотой их посещений в тот краткий промежуток времени, пока Николай Сергеевич угощал автора статьи кофе и прочими вкусностями.

– Я убеждён, что многое зависит от личности учителя, – говорит он. – Если дети тебя не любят, в школе делать нечего. Мне не нравится декларация типа: главной фигурой в школе остается учитель. Да, доля истины в этом есть, но я считаю, что главные в школе не педагоги, а дети. Учитель всегда был важным школьным слагаемым, но школа всегда работала ради ученика, который приходил туда ради потока информации, который мы ошибочно называем знанием. <…>

– А что такое «теория кирпичей»?

– По сути это система воспитания. Почему «кирпичей»? Потому что метафоры, аллегории помогают рассказать даже о сложных вещах наглядно и доступно. Кирпич представить легко. Вот и представим: каждый поступок ребёнка – это кирпич. Вот он положил кирпич так. Если вы не обратили внимания, то следующий кирпич будет положен так же. И так далее, пока не вырастет... стена. Между вами и вашим ребёнком. Пока она невысокая и ребёнок маленький, вы можете её перешагнуть и оказаться на его территории. Но с годами вы всё меньше обращаете внимания на то, как он себя ведет, и стена растёт. Вы уже не можете её перешагнуть, можете только перегнуться. А потом можете только крикнуть через стену: «Как там дела в школе?» А он из-за стены: «Всё нормально». И стена становиться глухой. <…>

– И как найти кирпич-виновник?

– Это первый кирпич. Всё начинается с него. Помоги с высоты своего опыта правильно его положить и терпеливо жди, когда следующий кирпич ребёнок верно положит сам, чтобы строить стену вашего общего дома. Чтобы вы были в его мире, а он – в вашем. Когда я делюсь этой теорией, она заставляет многих родителей задуматься <…> [1].

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели особенности бытования творческого портрета учителя. С одной стороны, данный речевой жанр функционирует в сугубо профессиональной сфере: в речи учителей-коллег, учеников, студентов, а с другой стороны, это тот жанр, который может быть опубликован в интернет-газете, телевизионных программах, на радиопередачах.

Аннотация. В данной публикации рассматриваются особенности бытования творческого портрета учителя в профессионально-педагогической, ученической, студенческой и широкой публичной сферах.

Ключевые слова: творческий портрет учителя, профессия «учитель», педагогическая деятельность, педагогическое творчество.

Annotation. The article is devoted to the specificities of being of creative portrait of a teacher in pedagogical and public spheres of communication.

Keywords: creative portrait of a teacher, the profession of a teacher, pedagogical activities, pedagogical creation.

Литература:

1. Алексютина, Н. Жизнь без перегородок, или «Теория кирпичей» Николая Егоркина [Текст] / Н. Алексютина // Учительская газета. – 12 января 2010. – № 1. – С. 5.

УДК 372.8

ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКАЯ ЛИНИЯ В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Цурикова Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

Постановка проблемы. В научно-методических исследованиях, посвященных проблеме изучения элементов теории вероятности и математической статистики в общеобразовательной школе [2, 5], большинство примеров междисциплинарного характера относятся к социально-экономическим, гуманитарным наукам, биологии. В учебниках математики контекстные задачи по теории вероятностей и статистике, прямо связанные с курсом физики отсутствуют, имеются лишь единичные примеры, где рассматриваются статистические данные, касающиеся физических величин (температуры, массы, потребляемой энергии). Это позволяет утверждать, что дидактический потенциал межпредметных связей теории вероятностей с физикой исследован недостаточно и слабо используется в практике преподавания. Рассмотрим возможные причины, объясняющие эту ситуацию.

1. Межпредметные связи физики и математики можно более наглядно продемонстрировать примерами, относящимися к другим содержательно-методическим линиям (функциональной, векторно-координатной и т.д.).

2. Примеры из гуманитарных областей и биологии, задачи с бытовым, с экономическим или социальным контекстом обладают большим мотивационным воздействием, чем физические задачи, в которых речь идет о молекулах и элементарных частицах.

3. Изучение элементов теории вероятности и статистики в курсе математики и их применение в физике, хронологически не согласовано.

С двумя первыми тезисами можно согласиться. Однако, на наш взгляд, недостаточное использование физического контекста в сюжетах межпредметных задач может создать у обучающихся иллюзию, что такие связи вообще отсутствуют, что неблагоприятным образом отразится на формировании у них вероятностного мышления. Третья причина может быть компенсирована правильно выстроенной системой предшествующих, сопутствующих и перспективных связей. Отсюда вытекает цель исследования, представленного в данной статье: проанализировать межпредметные связи вероятностно-статистической линии курса математики с курсом физики и разработать систему дидактических средств их реализации при обучении этим предметам в основной и общеобразовательной школе.

Изложение основного материала исследования. На наш взгляд, целенаправленную работу следует начинать с 7 класса, когда физика начинает изучаться как самостоятельный предмет.

В курсе алгебры в 7-м классе рассматривается понятие случайного события, формируется представление о вероятности на основе статистического подхода. На этом этапе уже можно использовать материал, изученный в курсе физики в разделе «Первоначальные сведения о строении вещества», реализуя предшествующие межпредметные связи. Охарактеризовав признаки случайного события, можно рассмотреть их на примере хаотического теплового движения молекул, используя для наглядности компьютерные визуализации, в том числе самостоятельно созданные школьниками. Как типичный пример случайного процесса можно привести движение броуновской частицы, подкрепив его демонстрационным экспериментом

с компьютерной или механической моделью.

В 8-м классе изучаются простейшие статистические характеристики (размах, среднее арифметическое, мода, медиана), рассматривается классическое определение и геометрическая интерпретация вероятности. На этом этапе можно не ограничиваться только иллюстративным материалом, но и предложить учащимся задачи межпредметного содержания.

В 9-м классе предусмотрено еще более глубокое изучение элементов описательной статистики (дисперсия, среднее квадратичное отклонение). Здесь также можно обратиться к молекулярно-кинетическим представлениям, упомянуть, что дисперсия используется в физике для количественной характеристики такого явления как флуктуации.

В 10-м и 11-м классе расширяется спектр формул комбинаторики, применяемых для вычисления вероятностей, изучается схема Бернулли, более детально и глубоко рассматриваются статистические методы обработки информации, вводится понятие о распределении Гаусса. Наглядной и убедительной демонстрацией проявления статистических закономерностей в цепочке случайных событий может стать опыт с доской Гальтона, использовавшейся на уроках физики для моделирования распределения молекул по координатам и скоростям.

Ниже приведены примеры задач межпредметного содержания высокого уровня сложности, которые можно использовать на уроках математики в основной и старшей школе.

Пример 1. Космический корабль движется со скоростью 11 м/с. На каждые 30 миллионов км3 космического пространства приходится одна опасная метеоритная частица, которая может повредить его обшивку. Площадь поперечного сечения корабля 30 м2. Найдите продолжительность безопасного полета, считая, что в этом случае вероятность столкновения с метеоритом не должна превышать 0,001 [3, с. 12].

Пример 2. Британский физик и астроном А. Эддингтон писал: «Если армия обезьян будет бить по клавишам пишущих машинок, они могут напечатать все книги Британского музея. Шанс, что они сделают это, определенно выше, чем вероятность, что все молекулы соберутся в одной половине сосуда». Сколько молекул должно находиться в сосуде, чтобы вероятность того, что они соберутся в одной из его половин, была равна вероятности того, что обезьяна, случайно ударяя по клавишам пишущей машинки «Ремингтон» (45 символов), напечатает название труда Ч. Дарвина на языке оригинала «THE ORIGIN OF SPECIES BY MEANS OF NATURAL SELETCTION»?

Рассмотрим проблему с другой стороны: как в преподавании физики используются возможности, открываемые математическим аппаратом теории вероятности и статистики? Не претендуя на раскрытие всей сложности соотношения динамических и статистических закономерностей в физике, в рамках школьного курса можно выделить разделы и темы, где их необходимо учитывать: молекулярная физика и термодинамика, квантовая физика, физическая картина мира, методы познания.

К вероятностно-статистическому материалу следует обратиться, раскрывая сущность статистического и термодинамического подходов к изучению систем, состоящих из большого числа частиц. С опорой на него следует подойти к формированию понятия среднеквадратичной скорости молекул, чтобы предупредить распространённые ошибки и преодолеть затруднения учащихся, связанные с процедурой усреднения. Пример 3 направлен на профилактику отождествления различных средних величин.

Пример 3. В идеальном газе некоторый момент времени 30% молекул имеют скорость 300 м/с, 50% - 500 м/с, остальные – 800 м/с. Найдите для этой системы среднюю арифметическую и среднюю квадратичную скорость молекул. Сравните квадрат средней арифметической скорости и средний квадрат скорости молекул.

Для профильных классов можно рассмотреть задачу о нахождении различных статистических характеристик скорости частиц, используя график функции распределения молекул конкретного газа по скоростям [1, с. 156]. В дальнейшем при изучении термодинамики на основе статистического подхода происходит углубление и развитие понятия внутренней энергии путем применения выражения для средней энергии одной молекулы к расчету энергии системы.

Вывод основного уравнения молекулярно-кинетической теории основан на допущении равной вероятности всех направлений движения молекул (переход от среднего значение квадрата проекции скорости на ось к средней квадратичной скорости с коэффициентом 1/3, утверждение, что половина молекул имеет положительные проекции скорости). Если до введения стохастической линии для обоснования численных коэффициентов этого уравнения предполагалось обращение к интуитивному представлению о хаотичности движения молекул, то сейчас можно напрямую привлекать понятие вероятности. Чтобы подчеркнуть значение этого допущения, можно предложить «контрпримеры» - задачи о расчете давления на стенку, производимого молекулярным пучком выделенного направления.

К статистическим представлениям обращаются и в связи со вторым законом термодинамики. Такое понятие как энтропия не входит в программу курса, хотя и имеются работы, обосновывающие возможность его изучения в средней школе [6]. Пример 2 может служить пропедевтикой этого понятия для тех учащихся, кто будет изучать физику в вузе. Развивая сюжет с молекулами в сосуде, можно продемонстрировать необратимость процессов в замкнутых системах, показав, что при большом числе частиц вероятность процессов, нарушающих законы термодинамики пренебрежимо мала.

Вероятностный характер законов микромира на уровне школы трудно отразить на количественном уровне с учетом сложности математического аппарата квантовой механики, трудностей с введением и интерпретацией понятия волной функции. Явный пример использования понятия случайного события и его вероятности в разделе «Квантовая физика» встречается при изучении закона радиоактивного распада. Необходимо подчеркнуть, что период полураспада, среднее время жизни атома – статистические характеристики, относящиеся к совокупности большого числа частиц.

К материалу, изученному в курсе математики, нужно обращаться и при формировании методологических умений, связанных с обработкой экспериментальных результатов. Не нашел пока достойного освещения в научно-методических исследованиях и практике преподавания и такой аспект проблемы, как использование статистического подхода в компьютерном эксперименте, открывающий перспективу уже трехсторонних связей: математика-физика-информатика.

Выводы:

1. Вероятностное мышление и культура рассматриваются как важные характеристики современного образованного человека. Представление о «процессах и явлениях, имеющих вероятностный характер, о статистических закономерностях в реальном мире» [4] не может быть полноценным без обращения к такой

области приложения вероятностно-статистического аппарата как физика.

2. В качестве дидактического средства реализации межпредметных связей вероятностно-статистической линии школьного курса математики и физики может выступать система задач, которые должны предлагаться учащимися в определенной хронологической последовательности.

3. Особую роль в формировании вероятностного мышления играют следующие тематические разделы: основы молекулярно-кинетической теории, термодинамики и квантовой физики, физическая картина мира, методология научного познания.

4. Актуальным перспективным направлением реализации межпредметных связей является применение вероятностно-статистического подхода в компьютерном эксперименте.

Аннотация. В статье представлена хронологически согласованная система межпредметных связей вероятностно-статистической линии курса математики и курса физики основной и старшей школы. В качестве дидактического средства ее реализации предложена система задач. Определены разделы и темы, где необходимо использовать возможности межпредметного взаимодействия. Описаны методические особенности использования вероятностно-статистического материала при изучении некоторых вопросов молекулярной физики и термодинамики, квантовой физики.

Ключевые слова: вероятностно-статистическая линия школьного курса математики, методика обучения физике в школе.

Annotation. The article presents a chronologically compatible system of inter-subject relations between the probabilistic and statistical lines of mathematics and physics school courses. The system of tasks is proposed as a didactic means of its implementation. The sections and topics where it is necessary to use the possibilities of intersubject interaction are defined. The methodological features of the use of probabilistic and statistical material in the study of some issues of molecular physics and thermodynamics, and quantum physics are described.

Keywords: probability and statistics line of the school mathematics course, methods of teaching physics at school.

Литература:

1. Задачи по физике: учеб. пособие / Воробьев В.В. и др. – М.: Наука, 1988. – 416 с.

2. Полякова Т.А. Прикладная направленность обучения стохастике как средство развития вероятностного мышления учащихся на старшей ступени школы в условиях профильной дифференциации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. − Омск, 2009. − 205 с.

3. Скворцов В.В. Теория вероятностей? – Это интересно! – М.: Мир, 1992. – 118 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) URL: https://fgos.ru (дата обращения: 12.02.2020).

5. Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: дис. …доктора пед. наук: 13.00.02. – М., 2012. − 438 с.

6. Шурухин В.О. Изучение энтропии в курсе физики в средней школе. Дисс. …канд. пед. наук. СПб., 2000.

УДК 376

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДА

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Наталья Юрьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет»
Институт специального образования и психологии (г. Москва)

Постановка проблемы. На фоне возрастающих требований к результатам освоения учебной программы на каждом уровне общего образования возникает ситуация, при которой учащиеся с нарушениями речи имеют академическую неуспешность. Речевые нарушения у учащихся общеобразовательной организации ранжируются от легких проявлений (фонетическое нарушение) до выраженного речевого недоразвития, которое может приводить к нарушениям процесса письма и чтения, оказывает влияние на психическое развитие ребенка. Причина трудностей в освоении программы связана не только с особенностями речевого развития учащихся, но и с низким уровнем мотивации к учебной деятельности вообще, и к письменно-речевой деятельности в частности. Проявлением низкого уровня мотивации к письменно-речевой деятельности является пассивность на уроках «Русский язык» и «Литературное чтение», отсутствие желания работать с текстовым материалом, формальный подход к выполнению учебных заданий, избегание чтения вслух, стремление к несамостоятельному выполнению задания (списывание у более успешного сверстника, поиск ответов в интернете и т.п.). Вышесказанное актуализирует описания комплекса мероприятий для развития мотивации к письменно-речевой деятельности учащихся с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала исследования. Понятие *письменно-речевая деятельность* применительно к специальному образованию было введено научной школой профессора Г.В. Чиркиной в контексте характеристики когнитивно-коммуникативного подхода к обучению (Вятлева Ю.Е., Киселева Н.Ю., Российская Е.Н. Русецкая М.Н. и др.). На базе сформированных навыков чтения и письма при наличии мотивационной, речевой, когнитивной и коммуникативной готовности в процессе целенаправленного обучения идет постепенное овладению качественно новым аналитико-синтетическим процессом высшего уровня – письменно-речевой деятельностью. «Письменно-речевая деятельность представляет собой сложное функциональное единство деятельности чтения и письма, которые взаимозависимы и взаимообусловлены» [3, с. 6].

Психологическая структура письменно-речевой деятельности совпадает с организацией любого деятельностного акта. Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационная фаза, включающая потребности, мотивы, цели деятельности; ориентировочно-исследовательская фаза, где идет выбор средств и способов осуществления деятельности; исполнительная фаза. Письменно-речевая деятельность, как и любая деятельность человека, полимотивирована [6, 9 и др.]. В

общем виде при овладении письменно-речевой деятельностью можно выделить внешние мотивы (требования и ожидания взрослого (педагога, родителя) и внутренние мотивы (познание посредством чтения и письма, социальное поощрение, осознание «нужности, жизненности, естественности» письма и чтения [1]). Мотивацию к письменно-речевой деятельности следует рассматривать в контексте мотивации к учебной деятельности вообще. В процессе учебной деятельности все большее значение должна приобретать внутренняя мотивация самого ученика, желание к овладению письмом и чтением.

Письменно-речевая деятельность осуществляется с *целевой установкой* «зачем уметь читать и писать». Горбенко И.А., изучив особенности мотивации к письменной речи у учащихся младших классов, пришла к выводу, что большинство школьников имеют средний и низкий уровень мотивации, у них наблюдается несформированность мотивов и процессов целеполагания, а также преобладание отрицательных эмоций к письменной речи [2]. По мнению Л.С. Выготского [1], В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [7] отсутствие необходимых речевых умений и навыков негативно влияет на мотивацию к учебной деятельности, является препятствием для осуществления письменно-речевой деятельности.

В самом общем виде мотивация к овладению письменно-речевой деятельностью складывается из следующих установок:

- позитивное отношение к учебной деятельности вообще, и к овладению чтением и письмом в частности;
- осознание объективной и субъективной значимости чтения и письма;
- необходимость практического применения чтения и письма.

Для целенаправленного развития мотивации к письменно-речевой деятельности требуется такая *организация учебного процесса*, в которой принимают участие педагоги и родители. Только при взаимосотрудничестве учителей, специалистов сопровождения и родителей возможно совершенствование образовательной среды для оптимизации личностного и познавательного развития учащихся с речевыми нарушениями. В образовательной организации могут обучаться дети с тяжелыми нарушениями речи по программе 5.1 или 5.2, включая вариант адаптированной основной образовательной программы [11]. Специалисты общеобразовательной организации: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог реализуют коррекционно-развивающее направление работы для учащихся с речевыми нарушениями в урочной деятельности (дисциплины филологического блока в отдельных классах) и во внеурочной деятельности на специальных занятиях. Более подробно остановимся на организации работы учителя-логопеда [8, 10] (таблица 1).

Таблица 1

Логопедические занятия

<table>
<tr><th>Заключение</th><th>Учащиеся, имеющие заключение ПМПК с рекомендациями по обучению по основной адаптированной программе для детей с ОВЗ</th><th>Учащиеся, имеющие заключение ППк и/или ПМПК с рекомендациями по об оказании психолого-педагогической помощи учащимся, испытывающим трудности овладения общеобразовательной программой</th><th>Учащиеся, имеющие риск возникновения нарушений речи по результатам диагностики учителя-логопеда общеобразовательной организации</th></tr>
<tr><td>Количество учащихся на логопункте</td><td>5 (6) - 12 человек</td><td>25 человек</td><td>25 человек</td></tr>
<tr><td>Количество учащихся на фронтальном занятии</td><td colspan="2">Не более 6-8 человек</td><td rowspan="2">В соответствии с программой психолого-педагогического сопровождения, разработанной в общеобразовательной организации</td></tr>
<tr><td>Количество занятий</td><td>Не менее 3 занятий в неделю</td><td>Не менее 2 занятий в неделю</td></tr>
<tr><td>Занятия для учащихся 1 класса</td><td colspan="3">Фронтальные занятия 35-40 минут, индивидуальные занятия 20-40 минут</td></tr>
<tr><td>Занятия для учащихся 2-11 классов</td><td colspan="3">Фронтальные занятия 40-45 минут, индивидуальные занятия 20-45 минут</td></tr>
</table>

С целью повышения мотивации к занятиям учитель-логопед может варьировать рабочее пространство для фронтальной работы (расстановка парт П-образная, кластерами, «круглый стол» и т.п.), чередовать виды деятельности, организовывать работу по мини-группам. Важно создание комфортной рабочей обстановки на занятиях с учетом особенностей речевого и психического развития учащихся (сложность задания, позволяющая учащимся показать успешность при выполнении; первичное ознакомление с текстами в процессе чтения про себя; темп работы; пошаговые инструкции и т.п.). Для эффективной работы полезно информировать учащихся о планировании времени на логопедическом занятии. При этом в занятие необходимо включить «привлекательный» для учащихся этап (игра, соревнование, просмотр видеофрагмента, театрализация и т.п.). При подведении итога занятия следует проанализировать деятельность учащихся на каждом из этапов и успешность распределения времени в соответствии с предварительным планированием.

Участие родителей в организации учебного процесса складывается из вовлеченности в деятельность образовательной организации, помощи при организации дня учащегося, поддержании традиций семейного досуга, семейного чтения. Родителям можно составлять с ребенком планирование задач на день;

использовать часы (будильник телефона, таймера) или специальные программы для распределения и фиксации времени на выполнение домашних заданий, прогулку, чтение. спорт и т.п. Важной совместной деятельностью является чтение вслух для детей. Традиции семейного чтения, обсуждение прочитанного создают условия для развития интереса к письменно-речевой деятельности.

При реализации *направлений* коррекционно-развивающей работы и отборе *содержания* для проведения занятий необходимо показать учащимся актуальность сознательного использования чтения и письма в различных коммуникативных ситуациях, на уровне межпредметных взаимосвязей. В содержание логопедической работы следует включать тексты, связанные со школьными дисциплинами и дополняющие программный материал; интересные факты из биографии авторов учебников «Литературное чтение»; данные об этимологии слов; составление самостоятельных письменных текстов на поздравительных открытках, для школьной стенгазеты, стендовых докладов; тексты-примитивы окружающего социопространства и т.п. [4].

Приведем несколько рекомендаций, реализация которых будет способствовать развитию мотивации к письменно-речевой деятельности:

- использование в работе традиционного текстового материала и современных информационно-коммуникативных технологий. подбор интересного материала для письма и чтения. использование наглядности;
- использование игры и игровых приемов имеет огромный потенциал в обучении. трансляция задания с помощью игрового приема или дидактическая игра при закреплении материала позитивно влияют на повышение мотивации на логопедическом занятии;
- построение занятий на основе проблемного обучения, когда получение новых знаний осуществляется путем решения теоретических и практических задач в созданных для этого проблемных ситуациях. такие занятия повышают речевую и коммуникативную активность учащихся, которые имеют возможность обсуждать способы и варианты решения проблемы, выдвигать гипотезы и проверять их истинность, отстаивать свое мнение;
- постепенно увеличение объема текста для чтения/письма с учетом индивидуального восприятия учащегося. учащиеся с трудностями овладения чтением и письмом «боятся» больших текстов. объем текстов для чтения/письма на логопедическом занятии должен быть меньше, чем при работе в классе. психологически проще учащимся с речевыми нарушениями работать с текстом, который размещен на одной странице;
- постепенное повышение доли самостоятельной работы учащихся на занятиях. например, в начале учебного года – написание текста по предложенному учителем-логопедом плану, в конце учебного года – составление письменного высказывания по самостоятельно составленному плану; в начале учебного года – лексическое значение слов поясняется учителем-логопедом, в конце учебного года – учащиеся самостоятельно уточняют значение слов по словарям;
- использование метафор, что позволяет на примере аналогии описать переживания учащихся, понизить уровень напряжения перед выполнением сложного задания, настроить позитивно. текст метафор можно адаптировать [5, с. 59].

Оценка личных достижений учащихся с нарушениями речи крайне важно, т.к большинство из этих детей имеют низкую академическую самооценку. Можно использовать поощрение словом, возможностью быть «ведущим» при выполнении задания, ответственностью за подготовку определенного материала к занятию или школьному мероприятию и т.п. Помимо приобретения нового опыта, новых знаний, предупреждения негативного отношения к учебной деятельности, учащиеся могут быть заинтересованы и в том, чтобы завоевать уважение других участников образовательного процесса (мотив самоутверждения), и в том, чтобы получить социальные поощрения.

Выводы. Трудности учащихся с речевыми нарушениями в освоении материала образовательной программы могут быть связаны не только с особыми образовательными потребностями детей, но и с низким уровнем мотивации к письму и чтению. Логопедические занятия могут стать тем поворотным пунктом, где будет успешно формироваться внутренняя мотивация к овладению письменно-речевой деятельностью. При этом комплекс мероприятий по развитию мотивации у учащихся с речевыми нарушениями покажет эффективность при взаимосотрудничестве специалистов сопровождения, педагогов и родителей.

Аннотация. Овладение чтением и письмом, зачастую является сложным для учащихся с речевыми нарушениями, но крайне необходимым как средство обучения и самообразования. В статье описана организация работы учителя-логопеда и предложены мероприятия по повышению ее эффективности. Даны рекомендации для развитию мотивации к письменно-речевой деятельности на логопедических занятиях.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, коррекционное занятие, мотив.

Annotation. Mastering reading and writing is a difficult activity for students with speech disorders, but it is a necessary means of teaching and self-education. In the article we described the organization of the correctional work, proposed measures to improve the effectiveness of this work. We gave recommendations for the development of motivation for writing-speaking activities in speech therapy classes.

Keywords: dysgraphia, dyslexia, correctional lesson, motive.

Литература:

1. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 815 с.
2. Горбенко И.А. Формирование мотивации письменной речи у детей младшего школьного возраста.: дис. … канд. психол. наук. Хабаровск, 2000. – 169 с.
3. Киселева Н.Ю. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2018. – 40 с.
4. Киселева Н.Ю. Особенности смыслового чтения текстов-примитивов у младших школьников с общим недоразвитием речи. – Педагогика. – 2021. – Т. 85 – №2. – С. 50-56.
5. Киселева Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности. – М.: Перо, 2016. – 134 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл. – 2005. – 352 с.
7. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 94 с.

8. Примерное Положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность от 06.08.2020 №Р-75. Режим доступа: https://mosmetod.ru/files/OVZ/P-75_%D0%BE%D1%82_06.08.2020.pdf (дата обращения: 12.04.2021).
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер. – 2013. – 713 с.
10. СанПиН 2.4.2.2821-10 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях от 29.12.2010 №189. Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/90225636 (дата обращения: 12.04.2021).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Режим доступа: https://fgos.ru (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 378.2

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

учитель английского языка Котова Надежда Сергеевна
ГУО «Средняя школа № 81» (г. Минск);
методист Барбашова Людмила Ивановна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
Приморского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

Постановка проблемы. В настоящее время возникла необходимость молниеносного решения возникающих ситуаций, требующих применения дистанционных технологий, реализацию непрерывного образования, выступающего важнейшим механизмом для достижения современных образовательных результатов и профессионального развития учителя. Логика изучения профессионального развития учителя предполагает раскрытие обстоятельств принятия учителем целей современного образования, их присвоение и инициативное осуществление в педагогической деятельности.

Изложение основного материала исследования. Проблема изучения профессионального развития учителя заключается в стимулировании процесса самоанализа учителем собственной профессиональной деятельности и её видоизменений, которые определяются целями современного образования и опираются на теоретические положения ученых философов, социологов, психологов и педагогов, а также на нормативно-правовые документы.

В большом энциклопедическом словаре дано определение «развития» как закономерное направленное изменение, в процессе которого возникает «новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [2]. В психологической литературе понятие «развитие» рассматривается как трансформация личности. «Краткий психологический словарь» дает следующее определение «развитию» – «процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате социализации» [7].

Психологический словарь [7] объясняет «профессиональное развитие» как сложный и длительный процесс профессионализации, который начинается с профессиональной адаптации и продолжается на протяжении всего профессионального цикла, обычно характеризуемого постепенным возрастанием степени соответствия качеств работника предъявляемым к нему требованиям.

Л.М. Митина [10] профессиональное развитие рассматривает «с одной стороны, как становление, рост, интеграцию и реализацию в профессиональном труде профессиональных знаний и умений, профессионально-значимых личностных качеств, мотивов и способностей, с другой – активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии».

Л.И.Божович [1], А.Н. Леонтьев [8] и другие ученые в основе деятельности рассматривают мотивацию, которая выступает ее движущей силой и то ради чего осуществляется деятельность, то есть происходит смещение мотива на цель до получения результата и коррекции действия.

Анализируя педагогическую деятельность А.К. Маркова [9], Л.М. Митина [10] и другие ученые рассматривали ее как три взаимосвязанные пространства: личность учителя, саму педагогическую деятельность и педагогическое общение. При всем многообразии компонентов педагогической деятельности исследователи раскрыли единство следующих компонентов: постановку педагогической задачи; использование средств и способов педагогической деятельности; реализацию приемов контроля и оценки своей деятельности.

Основным регулятором развития педагогической деятельности учителя, по мнению ученых (Кузьминой Н.В. [5], Кулюткина Ю.Н. [6] и других), в психологических и педагогических исследованиях является рефлексия его профессиональной деятельности.

В ALACT-модели педагогической деятельности ученые (Д. Карр, Кеммис, А. Кортхаген) делают акцент на цели и задачи обучения, учитывающие особенности обучающихся и возможности их продвижения и развития (действия). «В процессе самоанализа и самооценки своей деятельности и самого себя как ее субъекта, педагог мысленно возвращается к действию (подробное описание ситуации), определяет несколько альтернативных способов действия, оценивает их с точки зрения возможностей обучающихся, их индивидуальных возможностей и своих, а также возможностей организации педагогического процесса, корректирует свою деятельность и продвигается к новым целям и задачам в педагогической деятельности».

Обзор научной литературы, стремительное информационное развитие общества подтверждают необходимость обучения на протяжении всей жизни. Проанализировав разнообразные модели профессионального обучения (Выготского Л.С. [3], ЛеонтьеваА.Н. [8], Эльконина Д.Б. [11] и других), переподготовки и повышения квалификации педагога (Зимняя И.А. [4], Митина Л.М. [10] и другие), нами было установлено, что существующее многообразие моделей объединяет расстановку приоритетов в педагогической деятельности учителя. Специфика региона, контингент учителей и обучающихся в школе, объективные условия (в том числе пандемия) и субъективные факторы отражаются в модели условий развития профессиональной деятельности педагога.

Структурные составляющие профессионального развития учителя в процессе его педагогической деятельности определены в ходе анализа научной литературы и представлены во взаимодействии (Рисунок 1).

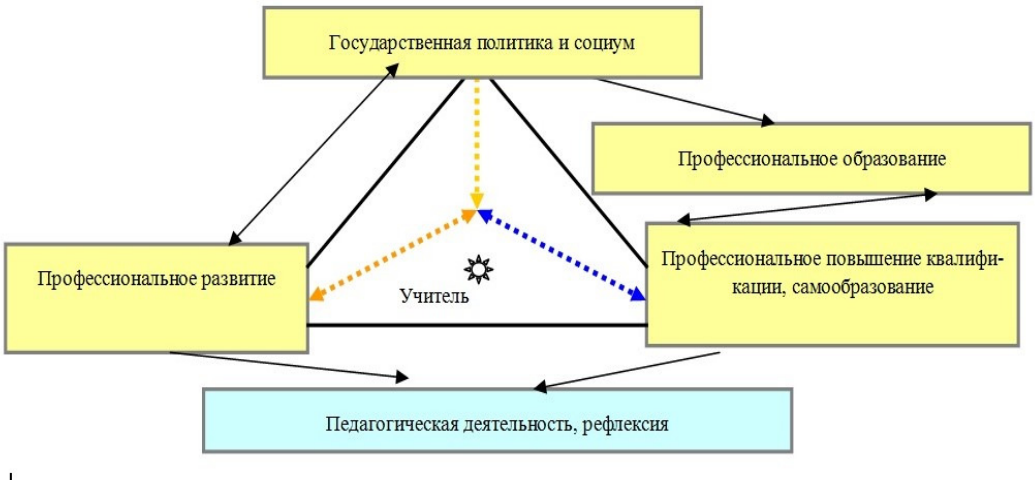


Рисунок 1. Структурная модель взаимодействия профессионального развития учителя в процессе его педагогической деятельности

В предлагаемой структуре категория профессионального развития учителя выступает как инвариантная составляющая к педагогической деятельности педагога. Педагогическая деятельность – вариативна, так как она воспроизводит специфику предмета, возраст обучающихся, профессиональную компетентность и квалификацию учителя, отражающую применение разнообразных педагогических средств для достижения поставленных целей. Таким образом, профессиональное развитие учителя зависит от его самообразования, профессиональной компетентности, квалификации, рефлексии своей педагогической деятельности, которая стимулирует и способствует трансформированию этой деятельности.

Результаты анкетирования показали, что 75% педагогов отдали предпочтение «знаниевому» компоненту и успешным результатам по ЕГЭ и ОГЭ, 80% составил процесс развития познавательных способностей у обучающихся. 58% респондентов отдали предпочтение применению дистанционных образовательных технологий, ответ о «опыте социального взаимодействия» соответствует 31%.

Данные анкеты подтвердили противоречие в целеполагании деятельности учителя, где предпочтение отдается предметным целям обучения в противовес личностным. Больше внимания педагог отдает субъект-объектным отношениям, которые усиливают внимание учителя на содержании предмета и становятся самоцелью педагогической деятельности. При таком подходе страдает личностный компонент цели и субъект-субъектные отношения, которые помогают раскрыть внутренний потенциал обучающегося.

В регионах и в городе существует многоуровневая система непрерывного образования, которая включает подготовку специалистов и повышение их квалификации. Учреждения повышение квалификации учителя реализуют как узкоспециальные программы, связанные с предметной деятельностью учителя, так и программы направленные на воспитание обучающихся, также программы, которые способствуют повышению квалификации специалистов дополнительного образования и службы сопровождения. Учитывая вышеизложенное мы разработали модель условий профессионального развития учителя, отражающую стремительные изменения в социуме. (Рисунок 2).

Модель условий профессионального развития учителя современной школы отражает проблемы и потребности каждого учителя, обучение с учетом особенностей школы и каждого педагога, *включает систему педагогических условий, таких, как:* 1. теоретический раздел: его изучение, обсуждение, осмысление и применение документов в практической деятельности; 2. практический раздел: процесс профессионально-педагогической рефлексии педагогической деятельности учителя, выявляющий проблемы в его деятельности, и установление путей их решении; 3. обучение на рабочем месте: подразумевает процесс самообучения как передачу знаний, полученных в системе дополнительного профессионального образования; консультирование и оказание методической помощи каждому учителю с учетом его особенностей в реализации педагогической деятельности; наставничество молодых и малоопытных учителей; работу в творческих группах, инновационно-проектную и исследовательскую деятельность; обобщение и распространение педагогического опыта в печатных изданиях; 4. профессионально-педагогическую рефлексию педагогической деятельности учителя, которая подразумевает анализ деятельности и выявление ее слабых сторон; построение индивидуального профессионального образовательного маршрута; проектирование скорректированной деятельности и достижение новых результатов; в результате преодоление выявленных проблем, а затем рефлексирование профессиональной деятельности и так далее.

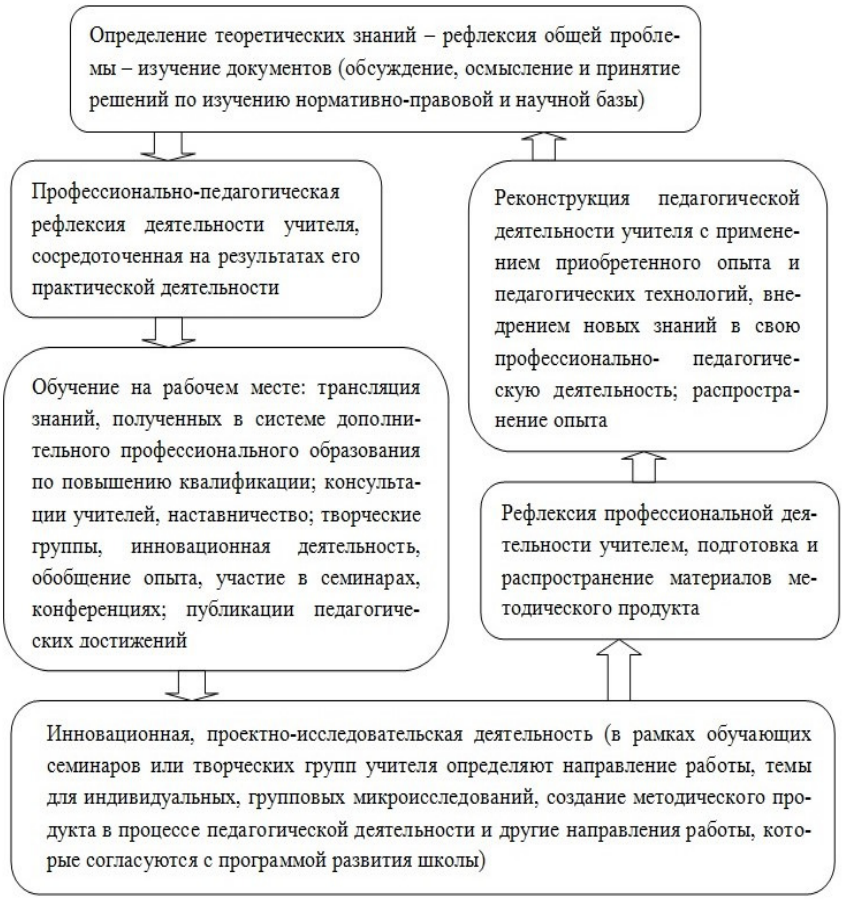


Рисунок 2. Модель условий развития профессионального учителя в процессе его педагогической деятельности

Модель условий развития профессионально-ценностных ориентаций учителя отражает: 1. организацию целостного научно-методического пространства для преодоления индивидуальных проблем каждого учителя при преподавании предмета и решении приоритетных задач школы для достижения нового качества образования в отдельной школе; 2. определение содержания и методов обучения учителей на рабочем месте для их динамичного профессионального развития, являющегося главным двигателем раскрытия личности ребенка; 3. определение измененных целей современного образования, осмысление и принятие их учителями для создания необходимых условий для развития ученика и достижения новых образовательных результатов; 4. воздействие измененных целей современного образования на профессиональное развитие учителя, как основного механизма воздействия на его педагогическую деятельность для достижения нового качества образования и развития обучающегося.

Модель условий развития профессионального развития учителя содержит: 1. стремление учителя постоянно учиться; 2. потенциал учителя логически, критически и конструктивно мыслить, анализировать научно-методическую литературу и свою педагогическую деятельность; 3. умение учителя принимать решения и отвечать за них; 4. реализацию коммуникативных умений и сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса; 5. профессионально-педагогическую рефлексию и мотивацию деятельности учителя, направленную на модификацию профессионального развития.

Выводы. Следовательно, созданная модель отражает единство системных изменений в педагогической деятельности учителя как результат его профессионального развития. Влияние целей образования и мотивов деятельности учителя на его профессиональное развитие является, безусловно, важным условием изменения его профессиональной деятельности. Многие психологи считают, что сложность исследования профессионального развития учителя заключается в том, что цели педагогической деятельности могут быть осознанны педагогом, но не всегда отражают его подлинную профессиональную деятельность. Не всегда сходные цели профессиональной деятельности педагогов одинаково проявляются в их деятельности и не всегда цели образовательной организации и профессиональные цели учителя совпадают. Итак, результат профессионального развития учителя, как правило, чаще всего отсрочен.

Аннотация. В статье авторы анализируют проблему поиска современных способов профессионального развития учителя, влияющих на содержание его педагогической деятельности по достижению новых результатов образования. Предлагаемое решение связано с созданием в школе условий, направленных на изменение цели педагогической деятельности учителя.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, непрерывное образование, профессионально-педагогическая рефлексия, педагогическая деятельность, новые образовательные результаты.

Annotation. The proposed solution is to create conditions in school aimed at changing the objective of pedagogical activity of teacher. The proposed solution is connected with the creation in the school of the conditions, directed toward a change in the purpose of the pedagogical activity of teacher.

Keywords: the professional development of teacher, continuous educational, professional-pedagogical reflection, the pedagogical activity.

Литература:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 2016 – С. 53
2. Большой энциклопедический словарь. Под редакцией А.М. Прохорова. М..: Советская энциклопедия, 2020
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 2015. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2019.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 2015
6. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. – СПб.: СпецЛит., 2017. – 75 с.
7. Краткий психологический словарь // Абраменкова В.В., Аванесов В.С., Агеев В.С. и др.. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985 г. – 431 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Полтиздат, 1999
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 2018
10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: 2016, 15 с.
11. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Тезисы доклада конференции «Введение в современные социальные проблемы» (http://psy.1september.ru/2001/47/4_5.htm)

УДК 378.2

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТНР К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

студентка очного отделения магистратуры Кучеренко Жанна Евгеньевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

Постановка проблемы. В настоящее время в современной педагогике основное внимание уделяется социально-педагогическому и коррекционному сопровождению адаптации детей с ТНР.

В современном мире большое внимание уделяется вопросам развития, обучения и обеспечения успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим, одним из первых направлений развития системы образования на современном этапе является необходимость решения задач сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях модернизации образования, изменениях в его структуре и содержании.

Изложение основного материала исследования. Одна из актуальных задач, стоящая перед нашим обществом сегодня, безусловно, является обеспечение эффективного социально-педагогического и коррекционного сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями в частности детей с тяжелыми нарушениями речи.

Условия, в которых живут дети с ТНР зачастую ведут к искажению процесса социализации, социальной адаптации личности и ее развитию. Трудно обеспечить полноценное развитие детей в системе общественного воспитания, результат не всегда соответствует ожиданиям. Материнская, социальная депривация, дефицит общения со сверстниками, коллективные методы воспитания и другие особенности воспитания в интернатном учреждении приводят к искажению, нарушению взаимодействий ребенка с социальной средой.

Успешная социальная адаптация предполагает наличие у детей с ТНР комплекса определенных знаний и умений, необходимых для жизнедеятельности в социуме. Полноценное формирование таких знаний и умений затруднено в условиях государственного попечения. Дети, воспитывающиеся вне семьи, идеализируют жизнь за стенами интерната и представления о себе и своих возможностях.

Инвалидность как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

При тяжелых нарушениях речи обучение детей в массовых детских учреждениях невозможно, поэтому существуют специальные детские сады и школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Одной из проблем является проблема адаптации детей с ОВЗ к условиям школы-интерната. Коллективом сотрудников образовательного учреждения определены уровни социальной адаптации детей с ТНР к условиям школы-интерната.

Уровень высокий:

1) способы социальной адаптации: адекватно реагирует на социальную ситуацию; организует ролевые и познавательные виды деятельности и общения; самостоятельно находит способ самореализации в обществе сверстников; способен высказывать собственное мнение;

2) способы социальных коммуникаций: первым вступает в диалог о своих интересах; позитивно реагирует на предложение поговорить, пообщаться; умеет высказать другим свою точку зрения; позитивно реагирует на замечания;

3) социальный опыт: различает поведение как норму или отклонение от правил; ориентируется на установленные правила в классе; наличие адекватности самооценки поведения; умеет противостоять негативным социальным действиям других; может объяснить мотив своего поведения.

Уровень средний:

1) способы социальной адаптации: не всегда адекватно реагирует на социальную ситуацию; предпочитает самостоятельно определять свою роль в игре и других видах деятельности и общении; не всегда находит способ самореализации в обществе сверстников; собственное мнение высказывает по побуждению учителя;

2) способы социальных коммуникаций: вступает в диалог о своих интересах по побуждению учителя; не всегда позитивно реагирует на предложение поговорить, пообщаться; чаще всего не высказывает другим свою точку зрения; позитивно реагирует на замечания;

3) социальный опыт: иногда затрудняется различать поведение как норму или отклонение от правил; не всегда ориентируется на установленные правила в классе; превалирует адекватность самооценки поведения; предпочитает уйти от негативных социальных действий другого; не всегда может объяснить мотив своего поведения.

Уровень низкий:

1) способы социальной адаптации: неадекватно реагирует на социальную ситуацию; не проявляет самостоятельности в определении своей роли в игре и других видах деятельности и общения; чаше всего не находит способ самореализации в обществе сверстников; собственное мнение высказывает;

2) способы социальных коммуникаций: затрудняется вступать в коммуникации; чаще всего отказывается от предложения поговорить, пообщаться; не высказывает другую точку зрения в сообществе сверстников; чаше всего огорчается по поводу высказанных замечаний;

3) социальный опыт: затрудняется различать поведение как норму или отклонение от правил; не ориентируется на установленные правила в классе: неадекватность самооценки поведения; идет на конфликт от негативных социальных действий другого; не может объяснить мотив своего поведения.

В ГКОУ РО «Зерноградской специальной школе-итернате» с 1998 года создана модель воспитательной системы школы социальной адаптации «Становление и развитие личности», которая постоянно обновляется и корректируется в соответствии с требованиями времени. В этой модели процесс формирования жизненного самоопределения выстраивается как логическое восхождение от возраста к возрасту, каждый новый шаг - ступенька вверх в нравственном, физическом и социальном становлении. Коллективом образовательного учреждения разработана и внедрена в практику интернатного учреждения программа адаптационных занятий для детей с ОВЗ «Введение в школьную жизнь», обеспечивающих социально-педагогическую адаптацию воспитанников к интернатному учреждению. Программа предназначена для работы психолога (учителя), социального педагога с детьми 6-7лет. Цель программы: социальная поддержка ребенка с ТНР в период адаптации к обучению в школе-интернате.

Опыт реализации программы показал, что условиями эффективности адаптированности детей с ОВЗ является: четкое выделение критериев показателей уровня адаптации детей с ОВЗ к условиям учреждения интернатного типа, обусловленных спецификой образовательного учреждения; проведение диагностики уровня адаптации детей с ОВЗ к условиям интернатного учреждения, учет особенности «доинтернатного» проживания ребенка. В создание условий для усвоения действующих в общности социально-одобряемых норм, форм и средств деятельности, проявление активности в жизнедеятельности школы-интерната.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи к учреждению интернатного типа. Определены факторы и условия, влияющие на процесс адаптации, а также особенности детей с ТНР, осложняющие протекание данного процесса.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, адаптация, социально-педагогическое сопровождение, коррекционное сопровождение.

Annotation. the article deals with the problem of adaptation of children with severe speech disorders to a residential institution. The factors and conditions that affect the adaptation process, as well as the characteristics of children with TNR that complicate the course of this process, are determined.

Keywords: children with severe speech disorders, adaptation, social and pedagogical support, correctional support.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

студентка Макарова Надежда Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

Постановка проблемы. Проблема саморегуляции, несмотря на имеющиеся научные исследования и накопленный практический материал, остается по-прежнему одной из наиболее актуальных. Сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления, выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания или изменения характера их протекания является важной особенностью саморегуляции. Низкий уровень её развития, как правило, приводит к проблематичному самостоятельному выдвижению целей и их удержанию, неадекватной оценке результатов своей деятельности, а также отсутствию корректировки своего поведения в соответствии с изменяющимися обстоятельствами. В связи с этим возникает необходимость изучения системы и структуры внутренней регуляции, выявления особенностей ее функционирования и развития.

В зарубежной психологии данной проблемой занимались А. Бандура, К. Роджерс, П. Жане и другие исследователи. Исследования А. Бандуры показали, что человеческое поведение мотивируется и регулируется внутренними стандартами и чувством своей адекватности (или неадекватности). К. Роджерс, как и А. Бандура, личность рассматривал во взаимосвязи с саморегуляцией. Одной из важных особенностей его теории является феноменологический и холистический подходы. П. Жане выдвинул положение о психическом напряжении и психической силе как доминантах действия. Он предполагал, что способность к усилию является основным критерием оценки личности, а ценность личности измеряется ее способностью выполнять работу, требующую усилия [1].

В отечественной психологической науке проблемой саморегуляции личности занимались Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Немова Н.В., Конопкин О.А., Ярушкин Н.И., Морасанова В.И. и другие авторы. Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности. Морасанова В.И. одна из первых сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на

деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Вслед за Конопкиным О.А., саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты [3]. В широком смысле, понятие «психологическая саморегуляция личности» определяет высший уровень регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности для самого себя, своей активности и деятельности, своих поступков и их оснований [4].

В современной психологии личностная саморегуляция понимается как способность человека к упорядочиванию, организации и согласованию целесообразных проявлений жизнедеятельности [2].

Изложение основного материала исследования. Нами было проведено экспериментальное исследование психологических особенностей саморегуляции личности подростков с разным уровнем учебной успеваемости: изучен индивидуальный стиль саморегуляции личности и общий уровень саморегуляции подростков, а также проанализированы выявленные различия.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые обеспечили адекватную оценку рассматриваемых параметров: методика Моросановой В.И. «Стиль саморегуляции», цель которой состоит в диагностике развития саморегуляции и её профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности; опросник Осницкого А.К. «Саморегуляция», предназначенный для выявления точности как самооценивания, так и экспертного оценивания регуляторных умений учащихся, необходимых им для решения задач, выполнения учебных и учебно-производственных заданий, для повседневного поведения.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября по декабрь 2020 года на базе МБОУ г. Мценска «Средняя школа №7». В нем приняли участие 43 учащихся: 22 учащихся с высокими показателями учебной успеваемости и 21 учащийся с низкими показателями учебной успеваемости.

После проведения статистической обработки на основе методов корреляционного анализа полученных в ходе исследования данных и определения достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни были выявлены результаты, которые позволяют сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем учебной успеваемости в наилучшей степени сформированы навыки саморегуляции. То есть у таких учащихся потребность в планировании развита сильнее, цели устойчивее и чаще достигаются, планирование более реалистично, чем у учащихся с низким уровнем учебной успеваемости (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Также у хорошо успевающих учащихся сформированность процессов моделирования приводит к адекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств. У таких учеников не возникают трудности в определении цели и программы действий, по сравнению с плохо успевающими учащимися (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Данные учащиеся в большей степени умеют и желают продумывать последовательность своих действий. Они предпочитают действовать обдуманно, реже сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и больше стараются вносить изменения в программу действий, в отличие от неуспевающих учеников (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Кроме того, учащиеся с высоким уровнем учебной успеваемости наиболее чаще замечают свои ошибки и критичны к своим действиям, их субъективные критерии успешности устойчивее, чем у учащихся с низким уровнем учебной успеваемости (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Также хорошо успевающие учащиеся в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя уверенней, без труда привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни, что нельзя сказать о плохо успевающих учащихся (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Стоит отметить, что у учащихся обеих групп практически на одном уровне развита регуляторная автономность, но у успевающих учащихся немного больше (различия незначимы).

Учащиеся с высоким уровнем учебной успеваемости намного чаще проявляют свои умения саморегуляции, что нельзя сказать об учащихся с низким уровнем учебной успеваемости (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). Хорошо успевающие учащиеся имеют более высокую мотивацию и стремление получать высокие результаты, а также могут лучше справляться с саморегулированием своих психических процессов для того, чтобы получить положительную оценку, в отличие от плохо успевающих учащихся (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). У успевающих учеников более развита рефлексия своих психических процессов, чем у неуспевающих (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}01$). То есть такие учащиеся могут четко установить у себя наличие или отсутствие умения саморегуляции.

Полученные в исследовании данные могут использоваться как теоретико-методологические основания для выделения психолого-педагогических условий формирования саморегуляции личности подростков. Условия – это совокупность явлений внешней и внутренней среды вероятностно влияющих на развитие конкретного психического явления, причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей [3].

Анализ психологической литературы (Абрамова Г.С., Битянова М.Р., Божович Л.И., Вачков В.И., Карандашев В.И., Овчарова Р.В. и др.) позволяет нам выделить следующие основные направления деятельности практического психолога в образовательных учреждениях, которые, как мы считаем, и будут являться условиями формирования саморегуляции личности подростков: психологическое просвещение, психопрофилактика, психодиагностика, коррекционно-развивающая работа и консультативная деятельность. Каждый из этих видов деятельности обладает существенной спецификой, имеет свои содержательные особенности и характеризуется самостоятельными задачами.

В рамках просветительской работы, направленной на формирование саморегуляции личности подростков, педагог-психолог может проводить со школьниками, например, просветительские беседы на классном часу, направленные на ознакомление подростков с понятием саморегуляции, её характеристикой, механизмами и функциями, формами, а также с ролью и значением в процессе учебной деятельности и в поддержании здоровья личности. Психолог также может выяснить у учащихся каким образом они тренируют свои навыки саморегуляции, какие методы и способы используют для их развития, и, при необходимости,

предоставить общие рекомендации по развитию саморегуляции. С педагогами и родителями подростков могут проводиться просветительские беседы о развитии саморегуляции в подростковом возрасте, её влиянии на учебную деятельность и успеваемость, на личностное развитие учащихся, а также её значение в жизни подростка. Для более крепкого усвоения и закрепления материала возможна разработка памяток, на которых указываются основные методы развития саморегуляции у подростков. Просвещение родителей, как правило, проводится на родительских собраниях, а педагогов на педагогических советах. Но помимо этого, психолог может организовывать для них тренинги, на которых с помощью упражнения родители или педагоги непосредственно смогут овладеть способами и приемами по формированию и развитию навыков саморегуляции у подростков.

Профилактическая работа педагога-психолога направленная на формирование саморегуляции личности подростков будет заключаться, во-первых, в создании психологических условий, необходимых для формирования и развития саморегуляции личности у подростков, что будет являться первичной профилактикой. Во-вторых, психопрофилактика будет заключаться в проведении профилактических мероприятий, направленных на сохранение, укрепление и развитие навыков саморегуляции у подростков с низким уровнем учебной успеваемости, что будет являться в, свою очередь, вторичной профилактикой. Профилактическая работа с педагогами и родителями может осуществляться с целью обучения их стратегий по предупреждению возникновения проблем в развитии саморегуляции у подростков в виде профилактической беседы.

В рамках диагностической работы, основная задача диагностики саморегуляции будет заключаться в определении психологических особенностей ее развития. Для этого психолог может использовать комплекс диагностических методик, которые обеспечили адекватную оценку рассматриваемых параметров в нашем эмпирическом исследовании.

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога включает в себя проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование и развитие навыков саморегуляции подростков, как с высоким, так и с низким уровнем учебной успеваемости. Проводить групповую работу можно в форме тренинговых занятий, на которых следует ознакомить подростков с разными способами снятия психоэмоционального напряжения и обеспечить освоение навыков саморегуляции в различных жизненных ситуациях. Формирование навыков саморегуляции у подростков будет не только способствовать сохранению их психофизиологического здоровья, но и поддержит уровень работоспособности их на уроках. Активное управление своим поведением, настроением, эмоциями будет способствовать развитию их личности.

Консультативная деятельность педагога-психолога будет заключаться в проведении индивидуальных консультаций по инициативе самих подростков, а также по запросу их родителей и педагогов, которые нуждаются в оказании психологической помощи по вопросам формирования и развития саморегуляции. Рост количества обращений за индивидуальной консультативной помощью будет свидетельствовать об эффективности реализации вышеописанных условий формирования саморегуляции личности подростков.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическими условиями формирования саморегуляции личности подростков являются: психолого-педагогическое просвещение подростков, педагогов и родителей по вопросам развития саморегуляции; профилактическая работа с подростками в рамках первичной, вторичной и третичной профилактики нарушений саморегуляции личности; психодиагностическая работа с целью определения психологических особенностей развития саморегуляции; коррекционно-развивающая работа, включающая в себя проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование и развитие навыков саморегуляции; проведение индивидуального психологического консультирования подростков по вопросам развития саморегуляции.

Мы считаем, что соблюдение данных психолого-педагогических условий позволит сформировать навыки саморегуляции личности, что окажет положительное влияние на учебную успеваемость подростков и будет способствовать их личностному развитию.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению саморегуляции личности подростков с разным уровнем учебной успеваемости: изучен индивидуальный стиль саморегуляции личности и общий уровень саморегуляции подростков, а также проанализированы выявленные различия. В статье также рассмотрены психолого-педагогические условия формирования саморегуляции личности подростков.

Ключевые слова: саморегуляция, регуляторные умения, индивидуальный стиль саморегуляции, саморегуляция личности, самоорганизация, уровень учебной успеваемости, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article presents the results of the study of self-regulation of personality of adolescents with different levels of academic performance: studied individual style of self-regulation of the individual and the overall level of self-regulation of adolescents, and analyzed the differences. The article also considers the psychological and pedagogical conditions for the formation of self-regulation of the personality of adolescents.

Keywords: self-regulation, regulatory skills, individual style of self-regulation, self-regulation of personality, self-organization, level of academic performance, psychological and pedagogical conditions.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

2. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.

3. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

4. Осницкий, А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. – Москва: Московский экономико-лингвистический ин-т, 2007. – 231 с.

УДК 372

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

кандидат педагогических наук, доцент Маслова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка Родина Екатерина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

Постановка проблемы. Стремительное развитие общества влечет за собой изменения и развитие в системе образования. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит цель перед современной школой научить детей учиться. В связи с введением нового федерального государственного стандарта вводится понятие универсально учебные действия (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и др.). Сегодня универсальным учебным действиям придается огромное значение [8].

Андреева Э.В. считает, что занимательный материал по математике, представленный в виде дидактической игры, помогает активизировать мыслительный процесс, вызывает интерес к изучаемому предмету [1].

Дидактическая игра, как форма организации современной внеурочной деятельности в предметной области «Математика», может быть использована в качестве эффективного средства достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Анализ литературы показал, что решение задач в игровой форме вызывает интерес и повышает познавательную активность младших школьников, однако их потенциал для формирования логических УУД не используется.

Изложение основного материала исследования. По мнению Е.С. Гнединой, «игра имеет большое образовательное значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдением из повседневной жизни. Дети самостоятельно решают игровые задачи, учатся находить удобный способ решения и пользоваться своими практическими знаниями» [3].

Можно отметить еще одно положительное свойство игры, это формирование умений применять полученные знания для решения задач в незнакомой ситуации. Теоретический материал, который был усвоен учениками проверяется на практическом уровне, тем самым вносит разнообразие в образовательный процесс».

Дидактическая игра может выступать в качестве игровой технологии обучения.

Проведение игры дает возможность превратить однообразную, монотонную деятельность учащихся в соревновательную деятельность и способствует активизации все психических процессов и функции обучающихся.

У Г.К. Селевко, определяет игровые технологии как «целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов» [7].

В структуре дидактической игры выделяются следующие элементы:

1. Дидактическая задача.

Как правило, задача формулируется педагогом и отражает обучающую функцию.

2. Игровой замысел.

Игровой замысел – является обязательным элементом дидактической игры. Учащихся привлекает воссоздание воображаемого сюжета, активные соревновательные действия, обмен ролями и общая двигательная активность.

3. Игровое начало.

Игровое начало появляется, когда возникает игровая атмосфера, а именно: выбор ведущего, деление на команды с равным количеством участников, придумывание своей команде название, девиза и обязательное условие – выбор капитана.

4. Игровые действия.

Игровые действия – основа любой дидактической игры. Если игровые действия будут как можно больше разнообразны, то игра для детей становится более привлекательной, тем самым успешно реализуются познавательные и развивающие цели.

5. Правила игры.

Правила игры – содержание их направлено на формирование личности младшего школьника.

6. Подведение итогов.

Необходимо на этом этапе дать оценку каждому ребенку [5].

Чтобы дидактическая игра прошла успешно, и были реализованы все поставленные цели, необходимо соблюдать все структуру ее проведения.

Методика проведения дидактических игр.

1. Организационный этап.
2. Создание положительной мотивации. (Заинтересовать учеников).
3. Объявление игры.
4. Постановка целей.
5. Распределение ролей.
6. Объяснение правил.
7. Непосредственное проведение игры.
8. Поведение итогов игры (анализ ошибок, выставление отметок).
9. Рефлексия (Какие трудности испытывали и как с ними справлялись? Что понравилось в игре? Какое настроение испытывали во время игровой деятельности?).

Рассмотрим на примере анализа учебников, каким образом потенциал дидактических игр может быть реализован в начальном обучении математике и как формируется логическое мышление у младших школьников в процессе этой деятельности.

С этой целью были проанализированы учебные пособия внеурочной деятельности по математике для начальной школы: «Занимательная математика» (О.А. Холодова), «Занимательная математика» (Е.В. Берестова) и проведен анализ трех комплектов учебников с точки зрения использования потенциала дидактических игр как средство формирования логических УУД.

Проанализировав учебно-методический комплект «Занимательная математика» О.А. Холодовой были выделены следующие группы игры, которые направлены на формирования логического мышления, а соответственно и на формирование логических УУД: ребусы; лабиринты; блок – схемы; магические квадраты.

Проанализировав, учебники по программе «Занимательная математика» под редакцией Е.В.Берестовой, убедились в том, что учебный комплект написан в соответствии с программой внеурочной деятельности. На страницах представлены задания, которые способствуют развитию логического мышления и соответственно направлены на развития логических УУД, представлены в достаточном количестве. Ученикам, которые во внеурочной деятельности работают по данным учебникам достаточно комфортно на занятиях, т.к. учитель использует не только обычные задания, но и занимательные, и дидактические игры.

В ходе выполнения анализы были выделены следующие виды дидактических игр, которые способствуют развитию логических УУД во внеурочной деятельности:

Числовые ребусы. Выполняя это задание, ученики анализируют предложенные варианты примеров, сравнивают их друг с другом и на основе этого дают правильный ответ, т.е. формулируют вывод. Такие задания направлены на формирования логических УУД анализа, сравнения.

Найди лишнюю сумму. Выполняя это задание, ученики формируют логические УУД сравнения и классификации.

Найди пропущенную фигуру. Выполняя это задания ученики формируют логические УУД анализа, сравнения, построение логической цепи рассуждения.

Магический квадрат. Соответственно выполняя это задание ученикам необходимо выполнить все эти действия, сравнить результаты и определить будет ли этот квадрат магическим. В ходе выполнения заданий такого типа у учащихся формируется логическое УУД сравнения.

Игра – «Какое число пропущено». В ходе выполнений таких заданий у учащихся формируются логические УУД анализа, сравнения, построения логической цепи рассуждения.

Важно продумать начало игры, заключение, подведение итогов, анализ проведенной игры. Важно заранее продумать этапы уроков, на которых эти игры будут осуществляться. И, соответственно, от места дидактической игры будут, зависит разные цели. Вначале урока на этапе актуализации знаний – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их умственную активность на урок. В середине урока или на этапе решения проблемы – усвоение учебного материала в непринужденной игровой деятельности. В конце урока на этапе первичного закрепления и обобщения – игровая деятельность носит поисковый характер деятельности. Значит, проводить игру можно на любом этапе урока [6].

В настоящее время на первый план выдвигаются задачи проблемного обучения, которое не направлено на получение готовых знаний от учителя, которое требует в своей деятельности использовать постановку проблемной ситуации, путем предъявления задания, которое вызывает затруднения. При такой деятельности дидактическая игра может выступать как средство формирования УУД, в частности логических, она помогает овладению новыми и ранее незнакомыми способами практической и теоретической деятельности учащимся [2].

В такой деятельности будут хорошо помогать предметные иллюстрации или предметы, благодаря которым дети полностью смогут вжиться в роль; ребусы; шифровки; схемы. При использовании перечисленных условий любой вопрос на уроке ученики будут воспринимать как игру, но на самом деле учатся анализировать, сравнивать, классифицировать, выстраивать логическую цепочке рассуждении, тем самым формировать у себя логические УУД [4].

Но возникает противоречия со стороны учителей т.к. многие педагоги недостаточно владеют знаниями об игровых технологиях, которые формируют интеллектуальные способности младших школьников.

Проведенный нами анализ заданий позволил выделить те, которые учителю необходимо использовать в своей деятельности, чтобы формировать у учащихся логические УУД.

1. Дидактическая игра «Магические квадраты».

Учащимся необходимо выполнить синтез – составить полный квадрат по заданному условию.

2. Дидактическая игра «Таблица значений произведений».

В ходе выполнения этой игры учащимся необходимо выполнить логическое действие сравнения, т.к. им необходимо из предложенных выбрать только тот ответ, который подходит для определенного значения выражения.

3. Дидактическая игра «Вставь недостающее число».

В процессе игры у детей формируется логическое действие анализа по поиску верного расположения букв в слово.

Выводы. В ходе исследования различных методических пособий для облегчения понимания результаты были занесены в сравнительную таблицу.

Таблица 1

«Использование дидактических игр в различных УМК»

УМК, авторы учебников	**Лабиринты**	**Магический квадрат**	**Танграмм**	**Кроссворды**	**Волшебная гора**	**Блицтурнир**	**Диагональ**	**Раскрась флаги, фигуру дорисуй**	**Ребусы**
«Занимательная математика» под редакцией О.А. Холодовой	+	+	-	-	-	-	-	-	+
«Занимательная математика» под редакцией Е.В. Берестовой	-	+	-	-	-	-	-	+	+

В целом несмотря на то, что игровая ситуация сближает учебную деятельность ребенка, дидактическая игра должна быть не только формой усвоения знаний, умений и навыков, но и способствовать общему развитию ребенка.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что дидактическая игра направлена на то, чтобы:

1. Сделать уроки более интересными и запоминающимися.
2. Реализовать работу в парах, группах, что очень важно на современном уроке.
3. Повысить эффективность уроков.
4. Повысить мотивацию у учащихся.
5. Формировать УУД у младших школьников.
6. Объективно оценивать знания учащихся при индивидуальной работе учеников.
7. Повысить качество наглядности.
8. Развивать память, внимание детей.

Литература:

1. Андреева, Э.В. «Способы формирования логических УУД по математике во внеурочное время // Дополнительное образование и воспитание. – 2013. – № 12. – С. 19-21
2. Алейникова, И.Т. Тяжело, но интересно: Внедрение новых стандартов / И.Т. Алейникова // Управление школой. – 2013. – №11. – 78 с.
3. Гнедина Е.С., Игракова, О.В. Влияние дидактических игр на познавательную деятельность младших школьников на уроках математики. // В сборнике: Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 11-15
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Просвещение, 2002. – 232 с.
5. Ишмухаметова, А.Р., Косцова, С.А. Дидактическая игра на уроках математики в начальных классах. // В сборнике: Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики, сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 190-191
6. Косенкова, Е.Ю. Новое качество внеурочной образовательной деятельности: опыт инструментально-диагностического измерения // Воспитание и дополнительное образование. – 2013. – № 2. – С. 25-30
7. Селевко, Г.К. Педагогика понимания: учеб. пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

УДК 37

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОПРОСОВ НА ДИСЦИПЛИНАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций Назметдинова Ирина Сайрановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

Постановка проблемы. Одной из актуальных задач высшего образования является подготовка конкурентоспособного выпускника, в совокупности и система знаний по специальности или направлению подготовки, и способности к межличностному общению, и быстрая ориентированность в ходе речевого взаимодействия. Однако в ходе учебного занятия на дисциплинах филологического цикла в инклюзивных группах погружение в межличностное общение неоднозначно; иногда очень трудно и сложно включить в речевое взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими различные двигательные патологии, отягощённые нарушениями в речевой сфере.

Изложение основного материала исследования. Как мы считаем, необходимой составляющей всего обучения является возможность аргументировать, отстаивать свою точку зрения в «мозговом штурме»,

способность апеллировать к авторитетам, оппонировать однокурсникам и многое другое, т.е., умение вступать в коммуникацию [1].

Так как «всякий акт речевой коммуникации является частью комплексного деятельного акта» [2], то речевому взаимодействию необходимо научить в деятельности и, прежде всего, через элементарную деятельность: в процессе нахождения ответов на поставленные вопросы и в ходе самостоятельного конструирования вопросов.

Однако сначала разберёмся в классификации самих вопросов. Проанализировав около 52 исследований (Волков А.Г., Волков Б.С., Голубков Е.П., Добреньков В.И., Зуйков В.А., Ипполитова Н.А., Исанина Т.Л., Калаков Н.И., Климантова Г.И., Колмогоров Ю.Н., Лебедев С.А., Новиков А.М., Смелкова З.С., Тихонова Е.В., Якибова Д.У. и др.), мы пришли к выводу, что чёткой однозначной позиции в классификации нет. На основе всего изученного представим своё видение классификации.

Классификация вопросов.

По форме/количеству возможных ответов:

- *открытые* (предполагают возможность неограниченного количества ответов, различают полностью открытые, словесно-ассоциативные, завершающего цикла, сюжетно-развивающие);
- *закрытые* (можно дать только ограниченное количество ответов: дихотомические, альтернативные, поливариантные, семантически дифференцированные) ;
- *полузакрытые* (ситуативные, могут быть и в картинках).

По конструкции:

- *альтернативные* («один из», разновидность – шкальные) ;
- *дихотомические «да-нет»*;
- *поливариантные* («набор вариантов ответов, «несколько из», иногда с предложением ранжировать»)).

По характеру:

- личные или безличные;
- прямые или косвенные;
- вербальные или невербальные;
- благожелательные/неблагожелательные/нейтральные;
- риторические.

По функции:

- *контролирующие* (проверка, оценка);
- *организационные* (организация общения или деятельности, стимулирование интереса, получение информации);
- *развивающие-обучающие* (развитие способностей и мыслительной деятельности);
- *познавательные* (исследовательские, регуляторные);
- *коммуникативные* (побуждение к общению, к контакту);
- *информационные* (активизация и преподнесение уже имеющихся знаний);
- *пропозициональные* (подтверждение или отрицание имеющегося знания).

По познавательной задаче или запросу неизвестного знания:

- *уточняющие* («ли-вопросы»: «точно/возможно/действительно/верно ли», выявление истинности выраженного суждения);
- *восполняющие* («что-вопросы»: «кто/что/когда/почему», выявление новых свойств, качеств у исследуемых явлений)).

По структуре:

- *простые* (не включающие в качестве составных частей других вопросов);
- *сложные* (включающие в качестве составных частей другие вопросы, объединяемые логическими связками: соединительные с союзом «и» (конъюнктивные); разделительные/разъединительные с союзом «или» (дизъюнктивные); смешанные, два конъюнктивных сочетания: «могут/верно ли ... и когда …» (соединительно-разделительные), вопросы-воронки (от общего к конкретному)).

По характеру познавательной цели:

- *наводящие*;
- *нейтральные*;
- *узловые.*

По характеру познавательной деятельности:

- *вопросы-интерпретации* - мотивировка, осознание причин;
- *оценочные* - оценочная сторона мышления;
- *творческие* - новое в старом;
- *практические* - действия, изменения.

По базисному знанию:

- *поставленные правильно* (истинное базисное знание) ;
- *поставленные неправильно* (ложный базис).

По правильности постановки:

- *логически корректные*;
- *логически некорректны.*

По степени выраженности знаний в тексте:

- *явные*;
- *скрытые.*

По цели:

- *функциональные* (основные, собственно вопрос открытой тематики/направленности);
- ✓ *зондирующие* (вопрос-просьба/сомнение/надежда со скрытой тематикой/направленностью);
- ✓ *контрольные* (вопрос-тест, вопрос-ловушка, на выявление правильности понимания);
- ✓ *контактные* (располагающие);
- ✓ *буферные* (смягчающие мостики/преамбулы));

✓ *вопрос-фильтр* (делит аудиторию на две части: те, к кому относится вопрос, и те, к кому не относится, т.е. уточнение адресата, от которого ожидается ответ-информация);

✓ *фактологические* (выявляют наличие факта);

- *содержательные* (*второстепенные:* вопросы о фактах, вопросы о знаниях, вопросы о внутреннем состоянии, о мотивах, о мнениях, оценках).

По виду:

- *вопросы-диалоги* (псевдообщение, для «вызова» ответа);
- *вопросы-иллюстрации* (для переключения внимания или пояснения содержания задаваемого вопроса, могут быть с использованием наглядного материала).

По теме:

- *релевантные* (по теме/тексту, связаны непосредственно с обсуждаемой темой/текстом), *по теме, но не «ПО» тексту*, а «К» тексту);
- *нерелевантные* (не по существу темы).

Выводы. В своей работе мы используем разные виды вопросов, главное, развить умение обучающихся ставить вопросы, активизировать мыслительные процессы по отработке навыков формулировки вопросов, привлечь к анализу качества создаваемых вопросных блоков. Для этого мы разработали систему погружения обучающихся с ОВЗ в учебное речевое взаимодействие на дисциплинах филологического цикла, состоящую из трёх этапов, в каждом несколько блоков. На первом этапе предлагаем упражнения-ситуации, одни из которых представляют придумывание вопросов/реплик-стимулов прочитанных произведений/предложенных фрагментов текстов в зависимости от ситуаций общения; например, работа по составлению вопросов «К» тексту (прямых ответов в тексте нет) и «ПО» тексту (ответы можно найти в тексте [3].

Но любая работа требует оценки, мы предлагаем следующие критерии оценки качества вопросов:

- уместность,
- чёткость,
- лаконичность,
- функциональность,
- содержательность,
- корректность,
- релевантность.

Все вопросы проходят «испытания»: составленные вопросы озвучиваются, на самые интересные даются ответы, другие, непродуманные по содержанию и по форме, не отвечающие условиям критериев, анализируются, дорабатываются и вновь озвучиваются.

Следует отметить, что не всё так просто. Это трудоёмкий процесс, не у всех обучающихся сразу формируется умение создавать вопросы, но данная работа необходима, так как повышается интерес обучающихся к занятиям, развивается речевая активность.

Аннотация. Речевому взаимодействию необходимо научить в деятельности и, прежде всего, через элементарную деятельность: в процессе нахождения ответов на поставленные вопросы и в ходе самостоятельного конструирования вопросов. Однако сначала разберёмся в классификации самих вопросов и представим своё видение классификации. В своей работе мы используем разные виды вопросов, главное, развить умение обучающихся ставить вопросы, активизировать мыслительные процессы по отработке навыков формулировки вопросов, привлечь к анализу качества создаваемых вопросных блоков.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, аспекты использования вопросов.

Annotation. Speech interaction must be taught in the activity and, above all, through elementary activities: in the process of finding answers to the questions posed and in the course of self-construction of questions. However, first we will understand the classification of the questions themselves and present our vision of the classification. In our work, we use different types of questions, the main thing is to develop the ability of students to ask questions, to activate the thought processes to develop the skills of formulating questions, to involve them in the analysis of the quality of the created question blocks

Keywords: inclusive learning, aspects of using questions.

Литература:

1. Назметдинова И.С., Столярова С.С. Учебный диалог в образовательном процессе как основа обучения // The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge: materials of the VI international scientific conference on April 25-26, 2016. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016.

2. Назметдинова И.С., Столярова С.С. и др. К вопросу о повышении интереса обучающихся к занятиям по русскому языку. // EUROPEAN SCIENTIFIC CONFERENCE. – V Международная научно-практическая конференция. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017.

3. Назметдинова И.С. Развитие речевой активности обучающихся на занятиях по дисциплинам филологического цикла при инклюзивном обучении // «Научные междисциплинарные исследования». – XII Международная научно-практическая конференция – Саратов: НОО «Цифровая наука» – 2021

УДК 373.25

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

Постановка проблемы. Содержание коррекционной работы в соответствии с ФГОС дошкольного образования направлено на создание системы комплексной помощи детям с различными нарушениями речи в освоении основной образовательной программы, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников, их социальную адаптацию.

Важную роль в успешном интеллектуальном и психофизическом развитии ребенка играет сформированная психомоторная сфера. В исследованиях (Н.П. Вайзман, Г.А. Волкова, В.П. Дудьев, М.М. Кольцова, Н.Г. Метельская и др.), раскрыты значение развития у детей психомоторики, в том числе и с нарушениями речи.

В.П. Дудьев писал, что: «Коррекционная работа, направленная на преодоление речевых нарушений и двигательной недостаточности детей с нарушениями речи, не должна быть самоцелью, а способствовать обеспечению необходимых условий для становления предметного мира и предметного сознания ребенка» [3, с. 83]

Недоразвитие психомоторики, ее компонентов (мелкой моторики, координации движений и др.) у дошкольников данной категории отрицательно влияет на овладение ими навыками самообслуживания, на работоспособность, манипуляции с предметами, ограничивает развитие некоторых видов игровой деятельности. Все это может привести к возникновению негативного отношения к процессу дальнейшего обучения в школе, а главное затруднит овладение процессом письма [4].

Одним из эффективных средств развития психомоторики у дошкольников с нарушениями речи выступают кинезиологические упражнения, возможности которых в практике детского сада реализуются далеко не полностью.

На данный момент следует отметить недостаточную разработанность методических аспектов использования этих упражнений на логопедических занятиях с дошкольниками с нарушениями речи.

Изложение основного материала исследования. Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. Они влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, но и позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий [2].

Использование кинезиологических упражнений в ходе занятий с дошкольниками способствует не только интеллектуальному, но и физическому, психическому развитию детей.

В коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи данные упражнения способствуют повышению работоспособности, улучшению кратковременной и долговременной памяти, концентрации, объёма и переключаемости внимания, развитию мышления, воображения, речи, пространственных представлений, общей и мелкой моторики. Универсальность таких упражнений заключается и в том, что их могут применить в коррекционном процессе не только специалисты (дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи), но и родители.

В педагогической практике в условиях дошкольных образовательных учреждений используются кинезиологические упражнения, представленные такими авторами как П. Денисон [2], А.Л. Сиротюк [6], Е.Г. Шанина [7].

По мнению А.Л. Сиротюк, коррекционно-развивающая и формирующая работа, основанная на двигательных методах, должна включать в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук [6].

Комплекс кинезиологических упражнений А.Л. Сиротюк [6] состоит из 3 групп упражнений (таблица 1):

Таблица 1

Комплекс кинезиологических упражнений А.Л. Сиротюк

Группы упражнений	Характеристика
пересекающие среднюю линию тела	стимулируют работу крупной и мелкой моторики. Ведущий механизм, лежащий в основе этих упражнений, - механизм единства мысли и движения
растягивающие мышцы тела	снимают негативное влияние различных рефлексов. Когда мышцы растягиваются и принимают естественное состояние, это способствует подготовке к познавательной деятельности
повышающие энергию тела и углубляющие мотивацию	обеспечивают необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов между клетками и группами нервных клеток головного мозга

Анализ практического опыта показывает, что кинезиологические упражнения применяются на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных коррекционно-развивающих логопедических занятиях с детьми с нарушениями речи:

- как динамические паузы, перед занятиями, как приемы организующие, мобилизующие дошкольников на образовательный процесс;
- могут использоваться в любой части занятия (в начале, в основной части, в конце);
- подбор упражнений зависит от возраста, структуры и степени выраженности речевого дефекта, психомоторных, речевых и интеллектуальных возможностей;
- время проведения таких упраженений составляет от 3-5 до 25-30 минут в день.

В ходе коррекционно-развивающей работы с использованием таких упражнений необходимо учитывать следующие положения: систематичность проведения; создание доброжелательной эмоциональной атмосферы; точность выполнения движений и приемов; владение упражнениями специалистом; постепенное усложнение и увеличение объема заданий; наращивание темпа и качества выполнения упражнений [6, 7].

Развитие психомоторики является одним из направлений коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с нарушениями речи. На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №5» г. Оренбурга было проведено исследование особенностей развития таких компонентов психомоторики как мелкая моторика и координация движений у дошкольников с нарушениями речи. В эксперименте участвовало 20 воспитанников логопедических групп в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня.

Для обследования уровня сформированности психомоторной сферы были использованы задания А.Л. Сиротюк [5], а также задания на статическую и динамическую координацию методики В.М. Акименко [1].

Анализ средних выборочных значений по заданиям А.Л. Сиротюк позволил сделать вывод, что лучше всего старшие дошкольники с ОНР III уровня справились с упражнениями на дорисовывание фигур (Ср. балл 7,5) и задания на повторение фигур из пальцев (Ср. балл 1,8). Затруднения вызвали задания на координацию движений и работа с бумагой (Ср. балл 1,6).

Анализ средних выборочных значений по заданиям В.М. Акименко, позволил сделать вывод, что старшие дошкольники с ОНР III уровня справились с заданиями на динамическую координацию лучше (Ср. балл 1,3), чем с заданиями на статическую координацию (Ср. балл 1,1).

Исходя из полученных данных, мы пришли к выводу, что больше половины исследуемых старших дошкольников имеют средний и низкий уровни сформированности психомоторики, что обуславливает необходимость проведения коррекционно-логопедической работы по данному направлению.

Логопедическая работа, осуществленная нами в дальнейшем, предусматривала разработку и проведение коррекционно-логопедических занятий по развитию психомоторики средствами кинезиологических упражнений.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы, мы наблюдали положительную динамику: дошкольники с ОНР могли выполнять указания и инструкции при выполнении различных заданий на развитие мелкой моторики, статическую и динамическую координацию, осуществлять контроль над процессом выполнения движений.

Выводы:

1. У старших дошкольников с ОНР отмечается моторная неловкость, затруднения в выполнении сложно-координированных движений при выполнении заданий по инструкции и показу, недостаточное развитие мелкой моторики, статической координации.
2. Использование кинезиологических упражнений на логопедическом занятии содействует процессам коррекции речевых нарушений, развитию психоморики.

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования на логопедических занятиях кинезиологических упражнений как эффективного средства развития психомоторики у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: психомоторика, дошкольники с речевыми нарушениями, кинезиологические упражнения.

Annotation. The article is devoted to the problem of using kinesiological exercises in speech therapy classes as an effective means of developing psychomotor skills in preschool children with speech disorders.

Keywords: psychomotorics, preschool children with speech disorders, kinesiological exercises.

Литература:

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 77 с.
2. Деннисон, Пол И. Гимнастика мозга. Руководство для педагогов и родителей [Текст] / Пол И. Деннисон, Гейл И. Деннисон. – М.: ИГ «Весь», 2017. – 320 с.
3. Дудьев, В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека [Текст] / В.П. Дудьев // Вестник ТГПУ. – 2006. – №10 (61). – С. 79-83.
4. Насибуллина, А.Д. Особенности логопедической коррекции нарушений психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией [Текст] / А.Д. Насибуллина Сб. науч. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кощеева. – Саратов: Изд.-во «Саратовский источник», 2017. – С. 290-295
5. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М: Сфера, 2016. – 48 с.
6. Сиротюк, А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.: АРКТИ, 2015. – 60 с.
7. Шанина, Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков [Текст] / Г.Е. Шанина.. – М.: ВНИИФК, 2016. – 30 с.

УДК 371

МЕТОДЫ АДАПТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

старший преподаватель кафедры латинского и
иностранных языков Новикова Светлана Игоревна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
"Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого"
Министерства здравоохранения Российской Федераци, (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры латинского и
иностранных языков Карелина Наталья Андреевна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
"Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого"
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

Постановка проблемы. Количество иностранных студентов в российских вузах, в частности, в высших учебных заведениях центральной части России, ежегодно растет, в результате чего этой проблеме в нашей стране уделяется все больше внимания. Основные направления, откуда прибывают иностранные студенты, это страны Средней Азии и ближнего Зарубежья. Выбор учебного заведения вне своей родной страны и переезд привносят в жизни зарубежных студентов множественные трудности и барьеры, которые носят как социальный, так и психологический характер. Трудности, особо выделяемые студентами, это совершенно иная культура страны, сложный русский язык, обучение на английском языке, который также не является родным, что затрудняет понимание и запоминание материала, другая религия, совсем иной темп жизни, климат, часовые пояса, сложности в общении и налаживании контакта как с представителями своей страны, так и с русскоговорящими студентами. Также часто проблема заключается в ином объеме знаний и их направленности, полученном студентом в школьные годы в своей стране и, как результат, неоправданные ожидания русского преподавателя. В результате анализа наиболее часто встречающихся проблем, возникающих при обучении иностранных студентов, напрашивается идея о необходимости их интеграции в педагогический процесс в самом процессе обучения [1, 2]. Начальный период обучения должен быть направлен на сокращение адаптивного периода и помощь студентам в преодолении барьеров [5].

Изложение основного материала исследования. Все эти нюансы открывают перед иностранными обучающимися перспективы пережить культурный, языковой и/или академический шок [7]. Студенты переживают культурный шок, попадая в незнакомую окружающую среду, видя и ощущая нетипичные для них традиции, оказываясь в новых климатических условиях. Для многих это первый опыт проживания без поддержки и контроля родителей, поэтому у обучающихся помимо совершенно нового для них пути обучения также появляются потребности налаживания своего быта, материальных условий для проживания в чужой стране, контакта с новым для них окружением [3]. В Сибири особой проблемой являются погодные условия. Студенты порой не осознают, насколько низкие температуры могут быть зимой и насколько жизненно необходима очень теплая одежда. Многие пропускают большой учебный период из-за высокой заболеваемости во время адаптации организма к совершенно новым сибирским условиям. Языковой шок — это языковые трудности, возникающие как в процессе обучения, так и в процессе обустройства и решения любых бытовых проблем. Отправиться в магазин, решить финансовые вопросы в банке, даже доехать вовремя до нужного места учебы является для студентов-иностранцев достаточно стрессовым, а понять новый учебный материал в больших объемах, переосмыслить или перевести его на родной язык, запомнить и суметь изложить усвоенный материал вновь на языке-посреднике или воспользоваться им на последующих занятиях, представляет собой особенные сложности для иностранцев. Академический шок представляет собой более сложный барьер при адаптации студентов [4]. Сюда включаются сложности применения различных педагогических подходов при обучении иностранных студентов из разных стран, отношения между преподавателем и студентами, новые для студентов формы оценивания, критическое мышление [8], требования, предъявляемые преподавателями, деканатами и университетом в целом.

Именно поэтому адаптация иностранных студентов к системе русского образования в целом и к изучаемому предмету в частности очень важна. От успешности адаптационного периода в большой степени зависит дальнейшая успешность иностранных обучающихся. Мы провели анкетирование иностранных обучающихся и преподавателей, чтобы выяснить основные проблемы, с какими сталкиваются студенты во время адаптации. В опросе приняли участие 58 иностранных студентов и 20 преподавателей кафедры латинского и иностранных языков в медицинском вузе. Первоочередной проблемой, названной в большей части студенческих и некоторых преподавательских анкетах, является языковой барьер. Для студентов также сложность представляет следование расписанию, тайм менеджмент, отсутствие учебной литературы и наглядных пособий по предмету, самоорганизация и крайняя нехватка свободного времени на привычные вещи. 45 процентов студентов отмечают, что для них представляется сложным спросить или переспросить преподавателя еще раз, а также проблематично налаживание контакта с русскими студентами и однокурсниками. Единицы считают проблемой непонимание преподавателями религиозных и культурных особенностей студентов.

Преподаватели также отмечают нехватку учебных пособий и боязнь студентов идти на контакт в аудитории, уточнять непонятную информацию основными проблемами. В 43 процентах преподавательских анкет фигурировала информация о сложностях из-за слишком высокой, на наш взгляд, чувствительности к религиозным и политическим темам и культурных различий в целом.

Исследуя литературу, анализируя полученный опыт и применяя на практике полученные знания, мы адаптировали методы обучения, применяемые на занятиях по латинскому языку, для успешной интеграции иностранных студентов в образовательный процесс. Для преодоления языкового барьера мы применяем общение на языке-посреднике, русском языке, который студенты изучают на подготовительном отделении и

на первом курсе, а также перевод латинских терминов на арабский (в случае со студентами из Египта), для более точного понимания анатомических структур и клинических терминов. Во время диалога со студентами или объяснения материала необходимо использовать простые грамматические конструкции и несложный лексический минимум, чтобы сделать информацию предельно понятной, а также чаще проверять усвоение материала с помощью переспросов, уточняющих вопросов, краткого пересказа или резюмирования информации как преподавателем, так и другими студентами [8]. Основной необходимостью для скорого преодоления языкового барьера является постоянная коммуникация на языке и максимальная вовлеченность каждого студента-иностранца. Для достижения этих целей на кафедре иностранных языков и в университете в целом проводится большое количество мероприятий с участием иностранных и русских обучающихся. Такое неформальное или полуформальное общение с однокурсниками дает хороший результат и помогает студентам быстрее адаптироваться к новым условиям. Учитывая культурные, политические и религиозные различия, преподаватели подкорректировали содержание учебно-методических комплексов. Многие более детально и однозначно формулируют задачи, приводят больше примеров и пояснений для понимания и детализируют ожидаемый результат. Применение наглядного материала (таблиц, иллюстраций, схем, объемных моделей) ускоряет процесс понимания и запоминания латинских терминов и структур. Использование на занятиях ноутбуков и планшетов помогает лучше визуализировать данные и больше вовлечь студентов в процесс обучения.

Выводы. Проведя исследования и проанализировав результаты, мы выяснили, что иностранные студенты встречаются с большим количеством трудностей при поступлении в российский вуз, поэтому подвержены большему эмоциональному давлению и более длительной адаптации. Релевантные адаптивные методы, которым следуют как преподаватели, так и иностранные студенты, помогают обучающимся преодолеть различные барьеры и успешно влиться в образовательный процесс. В результате апробации новой адаптивной педагогической системы мы можем сделать вывод, что для применения методов адаптивной интеграции и лучшего усвоения дисциплины Латинский язык студентами-иностранцами необходимо большее количество часов, чем заложено в годовом плане для русских студентов.

Аннотация. В настоящее время большое значение приобретает интернационализация деятельности российских вузов и привлечение иностранных студентов. В статье приведены данные опроса, проведенного среди иностранных студентов первого курса Красноярского Государственного Медицинского Университета (КрасГМУ), приехавших из Египта. Количество иностранных студентов в российских вузах ежегодно растет. Выбор учебного заведения вне родной страны и переезд привносят в жизни зарубежных студентов множественные трудности и барьеры, которые носят как социальный, так и психологический характер. Это совершенно иная культура страны, языковой барьер - сложность русского языка, кроме того, обучение на английском языке, который также не является родным, что затрудняет понимание и запоминание материала, другая религия, иной темп жизни, климатические условия, часовые пояса, сложности в общении и установлении контакта, как с представителями своей страны, так и с русскоговорящими студентами, проблемы самоорганизации и распределения времени. Возникает вопрос создания благоприятной среды для адаптации иностранных студентов. Цель исследования – методом анкетирования оценить уровень социальной адаптации иностранных студентов к обучению, понять, с какими проблемами сталкиваются студенты. Авторами статьи предлагаются пути возможного решения данных проблем, такие как использование простого английского языка, грамматических структур и лексического минимума для объяснения материала, использование визуальных материалов, доски, тщательный контроль успеваемости, в перспективе – выделение большего количества учебных часов на дисциплину «Латинский язык», так как иностранным студентам необходимо большее количество времени для уяснения учебного материала, чем русским, предоставить возможность на занятии объяснения материала студентами на родном языке для студентов, слабо владеющих английским языком.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, язык-посредник, языковой барьер, российское образование.

Annotation. At present, internationalization of Russian universities and attraction of foreign students are of great importance. The article provides the data from the survey conducted among the first-year foreign students of the Krasnoyarsk State Medical University (KrasSMU) who came from Egypt. The number of foreign students in Russian universities is constantly growing. Choosing an educational institution abroad and moving to a foreign country leads to difficulties and barriers for foreign students, both social and psychological. They come to a different culture, they face language barrier, because Russian is difficult to learn, studying in English, which is not a native language as well, provides more difficulties for understanding and memorizing the material, a different religion, different climate, time zones, difficulties in communication and establishing contact, both with representatives of their own country and with Russian students, problems of self-organization and distribution of time. The question of creating a favorable environment for the adaptation of foreign students arises. The purpose of the study is to assess the level of social adaptation of foreign students using a questionnaire. The authors of the article suggest possible solutions to the problems of adaptation, such as the use of simple English to explain the material, the use of visual materials, blackboards, careful monitoring of progress, in perspective – devoting more academic hours for the discipline "Latin", since foreign students need more time to understand the material, rather than Russian students, providing an opportunity to explain the material by students in their native language for students who don’t understand English well.

Keywords: foreign students, adaptation, mediator language, language barrier, Russian education.

Литература:

1. Гаврилюк О.А., Андрюшкина Е.Ю., Попова Ю.В. Организация адаптивного обучения русскому языку иностранных студентов медицинского вуза // Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX-XXI веках: опыт и перспективы. – Красноярск, Сибирский федеральный университет. – 2021. – С. 1-2.

2. Гаврилюк О.А., Андрюшкина Е.Ю., Попова Ю.В. Оценка эффективности адаптивного обучения русскому языку иностранных студентов медицинского вуза // Педагогика и медицина в служении человеку – 2020: материалы VII-й Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, Типография КрасГМУ. – 2021. – С. 12-16.

3. Жирнова Е.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов на основе проектного метода обучения // Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX-XXI веках. – Красноярск, Сибирский федеральный университет. – 2020. – С. 178-184.
4. Казанцева А.А. Академическая адаптация иностранных студентов в высшей школе России. – European social science journal – Европейский журнал социальных наук. – 2012. – Т. 2. – №.9. – С. 129-135.
5. Мамылова И.А. Адаптивная педагогическая система вуза в обучении иностранных студентов. – СОВЕТ РЕКТОРОВ. – 2015. – №4. – С. 52-56.
6. Ямбогло И.И., Бочкарева О.В., Снежкина О.В. Некоторые аспекты обучения иностранных студентов в российских вузах. – Вестник магистратуры. – 2014. – №. 1. – С. 25-27.
7. Janette Ryan, Chapter: The student experience: challenges and rewards. Book: Teaching International Students: improving learning for all. Routledge, Published by Taylor & Francis Group: London and New York. 2005
8. Vahid Sohrabpour, Ala Arvidsson, Juan Negreira Teaching and learning adaptation of international students in Sweden, Leuven, Belgium, 2013

УДК 372.874

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОТРАЖАТЬ В ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
студентка Калугина Полина Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

Постановка проблемы. Исследователи (Александровский Ю.А, Авсиян О.А.) утверждали важность и необходимость познания человека, в том числе и средствами искусства. Способность чётко передать эмоцию портретируемого является очень важной при написании портрета и довольно широко ценится, но тем не менее, в процессе обучения в художественных школах этому уделяется недостаточно внимания [4], [2].

Авсиян О.А. писал об особенностях написания психологического портрета, о создании образа потретируемого: «Характер, конечно, понятие более ёмкое и сложное, чем просто сходство с моделью. Так, говоря о психологическом портрете, мы подразумеваем, что здесь заложено нечто более глубокое, чем сходство. Это выражение учащимся сущности человека. Наконец, портрет – это мнение художника о человеке. Посильны ли такие задачи для ученика и разумно ли требовать непосильное? Требовать, вероятно, нет, но направлять, настраивать на творческий подход к модели, безусловно, да» [2, с. 45].

Бесчастнова Н.П. и Лушникова Б.В. рассматривают психологический портрет как создание образа, отражающего индивидуальность и характер изображаемого человека [4].

В большинстве случаев в различных работах учёные не достаточно полно раскрывают все аспекты такой проблемы, как отражение в творческих работах психологических характеристик личности. Как правило, в таких исследования не раскрывается совсем понятие «способность отражать в творческих работах психологические характеристик личности», а также нет разработанного диагностического инструментария исследования данного понятия. Следовательно, учитывая всё вышесказанное, указанная проблема является достаточно актуальной.

Изложение основного материала исследования. Для того, чтобы качественно разработать диагностический инструментарий, о котором говорилось выше, первоначально необходимо раскрыть, что вбирают в себя психологические характеристики личности. Так, по мнению Шадрикова В.Д., психологические характеристики представляют собой совокупность компонентов, составляющих структуру личности, которые определяют особенности черт характера, акцентуаций, а также передачу стиля и направленности деятельности человека [3].

Особенности типов характера представляют огромное разнообразие. Проводить анализ характера портретируемого важно, чтобы передать не только внешний образ личности, но и ее внутреннее наполнение, эмоции, смыслы, духовное содержание. По мнению Бычковой П. и Серавина А., к элементам психологического портрета относится комплексное описание внутреннего мира изображенного человека, его ценностей и устремленности, психофизиологических особенностей, акцентуаций характера, которые в свою очередь способствуют прогнозированию его поведения и даже помогают влиять на него [3].

Лушников Б.В. в своих работах отмечает, что важно передать сущность внутреннего мира человека через его внешний облик. Он подчеркивает, что «характер – это не внешний облик человека, не его форма носа или овал лица, в первую очередь, это внутренняя сущность человека, черты характера, указывающие на его индивидуальность. В этом заключается сложность художественного обобщения в портрете» [4, с. 67].

Несомненно, важна точность передачи в психологическом портрете сущности личности, и она напрямую зависит от умения художника сделать акцент на характерности акцентуации жестов и частоте их повторения. Во время написания портрета важно передать его живописность. Для этого необходимо уделить внимание тону и цветовым решениям. Эти средства выразительности помогают передавать и подчеркивать особенности акцентуаций характера, черты лица портретируемого. Чтобы передать своё впечатление о человеке, портрет которого пишется, важно основываться на своих личных наблюдениях и впечатлениях. Но, для того, чтобы верным образом отразить различные акцентуации характера, стоит обращать внимание не только на внешний вид и образ в целом, выражение и черты лица, а также понаблюдать за манерой речи. Иные особенности личности, черты характера можно заметить в характерной позе натуры и для более яркого ее выражение подобрать подходящий ракурс.

Проанализировав изученную литературу, обозначив понимание психологических характеристик личности, проявляющихся в изобразительной деятельности, обратимся к собственной трактовке определения понятия «способность отражать в творческих работах психологические характеристики личности». Данное

определение мы понимаем как способность познавать и воспроизводить особенности акцентуации характера личности в творческих работах по изобразительному искусству, проявляя к ним свое отношение.

На основе данного понятия выделены показатели уровня развития способности отражения в творческих работах психологических характеристик личности у подростков на занятиях по живописи: «знание видов акцентуаций характера и особенности их проявления»; «способность чувствовать эмоциональный посыл художественных работ портретистов», «способность передачи психологических характеристик личности портретируемого в творческих работах и их творческая интерпретация».

В соответствии с целью исследования был проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы по исследованию уровня способности подростков отражать в творческих работах психологические характеристики личности. Исследование проводилось на базе МАУ Боровская ДШИ «Фантазия» в п. Боровский Тюменского района с учащимися 6 класса, в нем приняли участие 7 учеников.

Для каждого из показателей были разработаны диагностические методы: тестирование; анализ акцентуаций характера личности в портретах художников и метод творческого здания (написание портрета). Опишем сущность диагностических заданий по показателям. Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «знание видов акцентуаций и особенности их проявления»: учащимся предлагается пройти тестирование и ответить на ряд вопросов с вариантами ответа, а также требующих развернутого ответа.

Тест на понимание типов акцентуаций характера:

1. Как вы понимаете термин« акцентуация характера»?

А. …- это находящаяся в пределах клинической нормы особенность характера, при которой отдельные его черты чрезмерно усилены;

Б. …- это сильный «акцент» в характере;

В. Все ответы верны.

2. Под какой тип акцентуации подходит данная цитата:

«Лидеры подстраивают среду под себя»

А. Тревожный (боязливый);

Б. Гипертимный (жизнерадостный);

В. Эмотивный (чувствительный).

3. Какому типу подходит данное описание:

Мимика: Властная, уверенная.

Жесты: Широкие, рубящие, указующие. Такие люди склонны часто рвать дистанцию с собеседником, чтобы ввести его в замешательство.

А. Тревожный (боязливый);

Б. Паранойяльный (целеустремленный);

В. Истероидный (демонстративный).

4.Подберите на свой взгляд тип акцентуации, которому свойственно быть «не как все». У данной категории людей собственные представления о реальности, свое собственное видение ситуаций. Это люди, имеющие свой личный мир.

А. Эпилептоидный (возбудимый);

Б. Шизоидный (странный);

В. Гипертимный (жизнерадостный).

5. По описанной ситуации определите взаимодействие двух типов акцентуаций: человеку показалось, что прохожий чувствует себя плохо и захотел помочь ему, но в ответ почувствовал злобный взгляд и сильную агрессию.

А. Паранойяльный (целеустремленный) и истероидный (демонстративный);

Б. Эмотивный (чувствительный) и эпилептоидный (возбудимый);

В. Гипертимный (жизнерадостный) и шизоидный (странный).

6. Соотнесите типы акцентуаций с картинками:

1. Паранойяльный (целеустремленный)	
2. Истероидный (демонстративный)	
3. Эпилептоидный (возбудимый)	
4. Шизоидный (странный)	
5. Гипертимный(жизнерадостный)	
6. Эмотивный (чувствительный).	
7. Тревожный	

Картинки намеренно распределены неверно.

Для определения качества развития показателей, были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах. Высокий уровень (3 балла) - учащийся знает, понимает все виды акцентуаций характера.

Средний уровень (2 балла) - учащийся затрудняется определить основные отличительные особенности видов акцентуаций характера.

Низкий уровень (1 балл) - учащийся не знает, не сумел разобраться и понять виды акцентуаций.

В ходе выполнения данного задания у всего класса возникло затруднение в выявлении основного определения. Не смотря на это, большинство учащихся справились с частью теста, который был направлен на собственный опыт, на среднем уровне.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность чувствовать эмоциональный посыл художественных работ портретистов». В этом задании учащимся предлагается проанализировать предоставленные художественные произведения, опираясь на средства выразительности, определить вид акцентуации каждого портрета. В ходе выполнения они опираются также на свои эмоции и чувства, изображая возникшие от просмотра произведения, а также сравнивают с работами других художников.

Второе задание школьникам далось затруднительно: большинством из учеников оно было воспринято глубоко, дети старались провести анализ произведения искусства, зачастую правильно указывали на акценты в произведении. Но зачастую определяли неверный тип акцентуации в портрете, зацикливались на конкретных деталях и не замечали общего состояния в работе. Это задание выполнено на среднем уровне.

Третье диагностическое задание было направлено на выявление уровня показателя «способность передачи психологических характеристик личности в собственных работах и их творческая интерпретация». Задание посвящено изучению ключевых особенностей двух видов акцентуаций, изучению отличительных черт психологических характеристик личности и передаче каждого вида акцентуаций через жесты, эмоциональный посыл, цвет, способ исполнения.

По данному показателю учащимися были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Высокий уровень (3 балла) выполнения задания предполагает способность передать учащимся через художественные средства выразительности особенности акцентуаций характера, внося свой способ, язык исполнения, а также замысел.

На среднем уровне (2 балла) выполнения задания ученик способен частично передавать, через художественные средства, вид акцентуации портретируемого с помощью минимальных и простых способах изобразительной выразительности, не внося личных интерпретаций.

Низкий уровень (1 балл) говорит о том, что у учащегося возникли трудности в передаче типа акцентуаций, он применяет некоторые знания на практике, но чаще не может изобразить требующий эффект.

Задание выполнялось учащимися с интересом, однако, ребята не понимали, как через мимику изобразить характер, а также у них возникали затруднения в выражении и сочетании задумки со средствами выразительности. Используемая ими техника не помогала показать требующее состояние в работе. Задание выполнено на низком уровне.

Выводы. Анализ начальной диагностики показал необходимость развития всех трех показателей диагностируемого качества подростков. Важно подобрать способы работы с обучающимися, направленные на понимание характера человека в искусстве и на способность отображать определенные характерные черты личности в портрете.

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития у подростков способности отражать в творческих работах психологические характеристики личности, а также проведению начальной диагностики по изучаемому качеству у школьников. Проблема, поднимаемая в работе, недостаточно исследована, поэтому необходимо ее изучение и дополнение как в теории, так и в практике художественного образования художественной школы. Важнейшей особенностью в процессе создания портретного образа является отображение психологического состояния изображаемой личности. Разнообразные изобразительно-выразительные средства помогают углубленно поработать с художественным образом, способствуют новому выражению идеи в творческой работе. К таким средствам можно отнести использование тональных, цветовых решений в отношении психологического образа портрета, которые необходимы для передачи свойств и акцентуаций характера портретируемого. На основании определения понятия «способность подростков отражать в творческих работах психологические характеристики личности» выявлены показатели данного качества подростков, для каждого показателя разработаны специальные методы и диагностические задания для обучающихся. Данная статья будет интересна педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: психологические характеристики личности, акцентуации характера, изобразительно-выразительные средства, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

Annotation. The article is devoted to the development of diagnostic tools to study the level of development in adolescents of the ability to reflect the psychological characteristics of the individual in creative works, as well as to conduct an initial diagnosis of the studied quality in schoolchildren. The problem raised in the work is not sufficiently investigated, so it is necessary to study it and supplement it both in theory and in practice of art education of an art school. The most important feature in the process of creating a portrait image is the display of the psychological state of the depicted person. A variety of visual and expressive means help to work in depth with the artistic image, contribute to a new expression of the idea in creative work. Such means include the use of tonal, color solutions in relation to the psychological image of the portrait, which are necessary to convey the properties and accentuations of the character of the portrayed. Based on the definition of the concept "the ability of adolescents to reflect the psychological characteristics of the individual in creative works", indicators of this quality of adolescents are identified, for each indicator, special methods and diagnostic tasks for students are developed. This article will be of interest to teachers of additional education.

Keywords: psychological characteristics of personality, character accentuations, pictorial and expressive means, adolescents, diagnostic tools, method of creative tasks, testing method**.**

Литература:

1. Александровский Ю.А. Познание человека в психиатрии и не только, 2015.

2. Авсиян О.А. Натура и рисование по представлению: учеб. пособие. – М.: Изобразительное искусство, 1985.
3. Бычков П., Серавин А. Психологический портрет публичного политика: примеры и практика на основе открытых данных из интернета. – СПб.: Фонд развития и поддержки молодежи «Кадровый резерв», 2016.
4. Лушников Б.В. Рисунок. Портрет: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство», 2008.

УДК 159.9

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

магистрант кафедры практической психологии Паранюшкина Алёна Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Волонтёрство - это общественно-полезная деятельность на основе добровольного выбора, отражающего личные взгляды и позиции гражданина [3, с. 45]. Волонтеры – это люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку (А.Н. Мельникова, 2016). Волонтёрская деятельность - это широкий круг деятельности, которая включает традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, а также официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, осуществляемая добровольно на благо широкой общественности, причем денежное вознаграждение не является главным мотивом (Р.А. Габдрахманова, 2013).

Стоит заметить, что помимо понятия «волонтёрство», также используется и «добровольчество». В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова выделены два значения понятия «доброволец»: человек, который добровольно вступил в действующую армию; тот, кто добровольно взял на себя какую-нибудь работу. В XVIII-XIX веках добровольцами были люди, которые добровольно шли на государственную службу. Волонтером может быть абсолютно любой, кто хочет помочь людям, и владеющий за это ответственностью. Анализ существующих вариантов понимания данного термина позволяет сделать вывод об отсутствии общепризнанного и единого определения добровольчества. Однако исторически понятия «волонтерство» и «добровольчество» схожи в трактовании [10, с. 1883].

Программа Волонтеры ООН оценивает количество добровольцев в мире, с учетом тех людей, которые уделяют волонтерской деятельности по несколько дней в год, до 1 млрд человек. В России же во втором квартале 2020 года насчитывалось около 2,7 миллиона официально зарегистрированных волонтёров старше 15 лет, которые вели деятельность на протяжении последних 12 месяцев.

Волонтёры существовали с начала времён. В каждом обществе находились люди, которые были готовы прийти на помощь, действовать на благо других.

В Европе волонтёрство средних веков основывалась на помощи во время эпидемий чумы и холеры в виде божедома. Также известно, что врачи, путешествующие в разные страны, пытались спасать инфицированных и заражались сами. В 1792 году во Франции во время французской революции стране требовались новые силы для контроля своих границ против Австрии. Большая часть мужского французского населения начала записываться добровольно. С тех пор, мужчин, которые надевали военную форму называли волонтёрами. Первой в современном понимании волонтерской активностью можно назвать время после I мировой войны, когда совместными усилиями немецкая и французская молодёжь восстанавливали различные постройки.

Волонтёрство принято считать на Руси с начала 988 года. После принятия христианства многие люди шли по своей воли работать в монастыри. Во времена допетровской эпохе, история волонтёрства основывалась на помощи храма в военное или мирное время каждому. В конце 1870 года монахини в Москве стали первыми сестрами милосердия в мире, которые по собственной воли, отправились на фронт помогать раненным. Вовремя I мировой войны, движение помощи женщин набирает обороты и создается организация «Красный Крест». Однако в 1917 году волонтёрство в России стало добровольно-принужденным, и уже в 1930-х годах закрывается. Только с 90-х годов отмечается зарождение волонтёрской деятельности [1, с. 73-74]. Стоит отметить, что пик волонтерской деятельности произошел, благодаря участию в крупнейших мероприятиях, таких как Кубок Конфедераций FIFA 2017 и Чемпионат мира по футболу FIFA 2018 в России, в связи с чем, резко возросла лояльность горожан к явлению волонтерства.

Основными видами волонтёрской деятельности считаются: социальное волонтёрство (помощь детям и пожилым людям; лицам с ограниченными возможностями здоровья; лицам, пострадавших в стихийных бедствиях, социальных катастрофах); экологическое волонтёрство (помощь животным, зоопаркам; организация акций по уборке территорий); культурное волонтёрство (помощь библиотекам, театрам, музеям; помощь в реставрации памятников); событийное волонтёрство (участие в проведении культурно-массовых, спортивных, военно-патриотических и иных мероприятий) [2, с. 83].

Однако общество пока не в полной мере представляет, кто такие волонтёры, как устроена их работа, чем они занимаются. В условиях сложного взаимодействия с разными категориями людей, в процессе непосредственной работы часто возникают негативные и стрессовые ситуации, опасные моменты, в которые попадают волонтеры. Иными словами, данная деятельность несет в себе рискованный аспект [8, с. 60]. А также на новой волне пандемии COVID-19, волонтёрская деятельность обретает особую рискованность. Уже известны несколько случаев заражения волонтёров новой коронавирусной инфекцией, его летальные исходы. Проблема волонтёрства в современной психологии занимает одно из важнейших мест. Тем не менее,

проблема рассмотрения изучаемой нами деятельности как вариант рискованного поведения является малоизученной.

Изложение основного материала исследования. Добровольческая деятельность всё чаще становится объектом исследований междисциплинарного вопроса (социология, педагогика, философия и др.). Волонтёрство рассматривается во многих теоретических и эмпирических работах российских исследователей. Многие учёные проводят исследования касательно психологических особенностей волонтеров, потребностно-мотивационной сферы, психологического содержания волонтерской деятельности (Азарова Е.С., Шамионов Р.М., Потапова Н.А., Кретова У.П., Капустина А.Н., Маковей Н.В., Пучкова Е.Б. и др.). Стоит выделить и исследования Губиной Н.В., Левченко А.В., Долотказиной Э.Р., в работах которых затрагивается ценностно-смысловая сфера личности волонтёров.

На сегодняшний день мир проживает ситуацию пандемии, связанную с COVID-19. Довольно длительное время жители Российской Федерации вынуждены находиться в полной или частичной изоляции (самоизоляции). В регионах введены санитарноэпидемиологические ограничения, многие образовательные учреждения перешли на дистанционный формат работы [5, с. 189].

Существуют исследования, посвященные данной проблеме, которые освещают методы работы в условиях пандемии (А.П. Зрелов, 2021); особенности психоэмоционального состояния людей (Е.Н. Залевская, 2021); влияние пандемии на психическое здоровье населения (А.Н. Алёхин, Е.А. Дубинина, 2020; Д.И. Островский, Т.И. Иванова, 2020); а также влияние пандемии на семейные отношения [5] и др.

Соответственно, для оказания помощи населению начали активно формироваться команды социальных волонтеров. В функционал волонтеров входят следующие позиции: покупка и доставка товаров первой необходимости, помощь в медицинских организациях, оказание психологической помощи, онлайн-помощь, оказание юридической поддержки.

В период пандемии российские волонтеры действовали сплоченно, рискуя своим здоровьем, в ходе которого были зафиксированы летальные исходы. Так что же такое риск?

По определению Ковелло В.Т. и Меркфаофер М.В., риск – это характеристика ситуации или действия, когда возможны многие исходы, существует неопределенность в отношении конкретного исхода и, по крайней мере, одна из возможностей нежелательна [7, с. 72]. Таким образом, анализируя данный термин, можно сказать, что риск – это опасность, неопределённость и случайность.

Такие же черты указываются и в других понятиях. Например, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова риск рассматривается как опасность и угроза. А в «Психологическом словаре» риск понимается как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха.

Понятие риска широко применимо к различным сферам жизнедеятельности человека. Спектр рисков велик, начиная с опасных природных явлений (наводнение, землетрясение и т.д.) до возникновения эпидемий опасных инфекций (COVID-19). Конкретная специфика понимания риска, несомненно, определяется той научной дисциплиной, в рамках которой оно используется, а также целью его применения.

Термины «поведение риска» и «рискованное поведение», используемые в литературных источниках по большей части перекрываются с понятием «саморазрушающего поведения». Это можно заметить при описания поведенческих практик, которые отличаются высокой вероятностью возникновения физического ущерба для организма человека (употребление алкоголя, переедание, курение и т.д.), поведение, связанное с увеличением риска несчастных случаев (пренебрежение ремнями безопасности при поездке в автомобиле). Существует и большое количество поведенческих практик, которые приобретают форму рискованных в случае при возникновении в конкретной рискованной ситуации (опасные природные явления в процессе волонтёрской деятельности) [11, с. 12].

Риск существует как отрицательный (употребление наркотиков, алкоголя, пищевые расстройства, сексуальные девиации), так и положительный. Т.Н. Муштаева указывает, что участие в волонтерской деятельности входит в данный подвид положительного риска, что доказывает взаимосвязь добровольческой деятельности и рискованного поведения [6, с. 66]. Проблемой риска волонтёрской деятельности занимались А.В. Кисиленко. Он рассматривает в своём исследовании воспроизводство волонтёрской активности в условиях неопределённости и риска (2017), Е.Б. Плотникова, Д.А. Радостев изучают роль волонтёрства в условиях «общества риска» (2016).

В своем исследовании, У.П. Кретова рассматривает волонтерскую деятельность, как вид неадаптивной активности личности. Это свидетельствует о готовности человека к непредвиденным ситуациям, требующим нестандартных решений. Добровольческая деятельность является неадаптивной в силу ее нестандартности и в готовности действовать в нестабильной политической, социально-экономической обстановке [3, с. 46].

У.П. Кретова, исследуя добровольцев, пришла к выводу, что волонтеры относятся к своей деятельности крайне серьезно, считают ее ценной для социума. Ведущим мотивом является внутреннее побуждение оказывать помощь, не ожидая вознаграждения. Волонтерство, как отмечает автор, характеризуется всеми признаками «неадаптивной активности личности»: в ходе деятельности волонтер способен придумывать новые способы разрешения проблемной ситуации; творческий подход к делу; выход за рамки предусмотренного; склонность идти на риск.

Выводы. Обобщая вышеперечисленные представления, можно заключить, что риск наблюдается у человека на постоянной основе, во всех жизненных сферах, в любых действиях. Элементы риска присутствуют во всех видах задач и для каждой их этих сфер можно выделить различные виды и формы рискованного поведения. Функции волонтёра направлены в первую очередь на помощь нуждающимся в этом людям. И как уже говорилось выше, это проявляется в различных сферах деятельности. Таким образом, как пример, можно привезти и волонтёрскую деятельность в условиях пожара, когда добровольцы, жертвуя собой спасают человека. И таких историй достаточно много для рассмотрения данного феномена. Сотни волонтёров пошли на риск, чтобы помочь тем, кто в этом нуждается.

Специалисты, в области психологии всё больше проявляют интерес в изучении данного феномена и отношение к нему. Всё это требует тщательного дальнейшего изучения не только для общего феномена волонтёрской деятельности как рискованного поведения, но и для определения личностных особенностей волонтёров, склонных к риску. Существует ряд трудностей в идентификации волонтеров, необходимы методологические основания деятельности добровольца, выделение его базовых особенностей и нахождения модели волонтера.

Аннотация. В статье рассматривается теоретическая проблема изучения волонтерской деятельности как форма рискованного поведения. Раскрывается понятие «волонтерская деятельность». Рассмотрен исторический аспект возникновения волонтерской деятельности. Авторами проанализировано рискованное поведение волонтеров в период пандемии.

Ключевые слова: волонтерство, волонтер, пандемия, риск, рискованное поведение.

Annotation. The article deals with the theoretical problem of studying volunteer activity as a form of risky behavior. The concept of "volunteer activity" is revealed. The historical aspect of the emergence of volunteer activity is considered. The authors analyzed the risky behavior of volunteers during the pandemic.

Keywords: volunteering, volunteer, pandemic, risk, risky behavior.

Литература:

1. Биякова Е.А, Демидович Е.А. К вопросу об истории возникновения волонтерства // Вестник науки и образования. – 2019. – №15 (69). – С. 73-74. URL: https://clck.ru/UHX3K (дата обращения: 12.04.2021).

2. Козырева Ф.Т. Сущность добровольческой деятельности // StudNet. – 2020. – №9. – С. 81-85. URL: https://clck.ru/UHX5X (дата обращения: 12.04.2021).

3. Кретова У.П. Психологические особенности мотивационно-смысловой сферы лиц, включенных в волонтерскую деятельность // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2015. – №1 (25). – С. 44-54. URL: https://clck.ru/UHX6g (дата обращения: 12.04.2021).

4. Молчанов А.В. Социальная феноменология риска: риск как социальный конструкт // Омский научный вестник. – 2007. – № 4 (58). – С. 105-108. URL: https://clck.ru/UHX8Q (дата обращения: 12.04.2021).

5. Морозова Л.Б., Богородский К.М. Мониторинг потребностей родителей в психолого-педагогической помощи в ситуации кризиса пандемии // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – Т. 1. № 2. – С. 188-199. URL: http://psykaf417.esrae.ru/ru/25-r298 (дата обращения: 02.02.2021).

6. Муштаева Т.Н. Профилактика рискованного поведения подростков // В книге: Здоровье и образование. Материалы XVI региональной научно-практической конференции. – 2019. – С. 63-73. URL: https://clck.ru/UHXSp (дата обращения: 12.04.2021).

7. Петимко А.И., Зверев В.Л. Основные направления и концепции исследований риска и современное состояние проблемы в психологии // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». – 2010. – №4. – С. 71-77. URL: https://clck.ru/UHXA4 (дата обращения: 12.04.2021).

8. Плотникова Е.Б., Радостев Д.А. Роль волонтерства в условиях «общества риска» // В сборнике: Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе. Материалы III Международной научно-практической Интернет-конференции. – 2016. – С. 60-62. URL: https://clck.ru/UHXKZ (дата обращения: 12.04.2021).

9. Полякова О.О., Ведяшкина С.А. К проблеме психологического исследования волонтерской деятельности // E-Scio. – 2017. – №6 (9). – С. 1-9. URL: https://clck.ru/UHXBy (дата обращения: 12.04.2021).

10. Попова А.Ю., Утёмов В.В. Сущность и содержание понятия «добровольчество» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 1881-1885. URL: https://clck.ru/UHXCg (дата обращения: 12.04.2021).

11. Шаболтас А.В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2014. – №3. – С. 5-16. URL: https://clck.ru/UHXF5 (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ СИНТАКСИСУ: ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород);
ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой
и межкультурной коммуникации Машкова Алиса Сергеевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород)

Постановка проблемы. Чтобы обучающимся, познающим русский язык как иностранный, было легче понимать друг друга, чтобы у них была возможность ясно выражать свои мысли и чувства на русском языке, им нужно уметь правильно строить словосочетание и предложение. В связи с этим, им необходимо освоить синтаксис, поскольку он начинается с сочетаемости слов, на основе которых образуются словосочетания и предложения, ведь между соединяемыми словами образуются различные отношения, в том числе определительные. Определения можно встретить во всех языках мира. Они служат для детерминации характера предметов, явлений, лиц, действий. У людей есть потребность определять всё, что нас окружает, описывать мысли и чувства, придавать речи полноту и выразительность. Всё это подтверждает значимость определительных отношений. В данном исследовании хотелось бы сделать предварительный обзор определительных отношений в русском и немецком языках с тем, чтобы впоследствии разработать систему упражнений, призванную облегчить иностранцам, владеющим немецким языком, ознакомиться со способами выражения определительных отношений в русском языке на когнитивной основе. Данное исследование, на наш взгляд, можно отнести к актуальным, поскольку имеется не так много научных работ, касающихся способов выражения определительных отношений в немецком языке.

Изложение основного материала исследования. Прежде чем будет сделан краткий обзор определительных отношений в русском и немецком языках, ознакомимся с самим понятием *определительные отношения*.

Существуют различные виды определений и определительных связей.

В лингвистике определительные (или как их ещё называют атрибутивные) отношения традиционно рассматриваются как «отношения между предметом и его признаком, которые находят свое выражение в

словосочетании между его компонентами, или отношения между определяемым словом и определением, которые находят свое выражение в предложении между его членами: Синее небо. Дом с колонами» [Розенталь 1998: 32-33].

Определительные отношения существуют в словосочетании и предложении и отвечают на вопросы: «какой?» «чей?» «который?». Само понятие *определение* можно охарактеризовать как второстепенный член предложения, который обозначает признак лица или предмета, отвечающий на вопрос «какой?», «чей?».

Определительные отношения в русском языке обозначают следующее: 1) принадлежность; 2) субъект действия или признака; 3) уподобление; 4) наличие чего- либо у предмета; 5) отсутствие чего- либо у предмета; 6) место или территорию; 7) качество и свойство; 8) сферу деятельности; 9) материал; 10) источник информации; 11) назначение предмета; 12) отношение к лицу; 13) отношение к времени; 14) величину, размер 15) форму; 16) определённый цвет у предмета; 17) часть целого; 18) возраст; 19) неопределенность признака; 20) порядок следования при счете; 21) происхождение; 22) направление; 23) содержание; 24) цель и причину; 25) внешность предмета и человека; 26) способ действия [Мохаммади 2012: 192].

Способы выражения определительных отношений многообразны (от простого словосочетания до сложного предложения). Чаще всего определение выражено именем прилагательным и притяжательным местоимением. Например: «Но не завидуйте, *юная* читательница!» [5]. Или: «За *её* привязанность я пожертвовал ей всем» [там же].

В русском языке можно выделить согласованные и несогласованные определения.

Согласованные определения – это такие определения, которые согласуются сопределяемыми существительными в роде, числе, падеже, и, как правило, выраженыприлагательными (плохой человек); причастиями (занимающийся студент); местоимениями, изменяющимися, какприлагательные (свой дом, какая-то девушка, некоторые предметы); порядковыми числительными (седьмой день) [Кун 2017: 16].

Согласованные определения представлены следующими схемами:

Прилагательное + существительное (доброе сердце);

Причастие + существительное (играющий кот);

Притяжательные местоимения первого и второго лица (твой герой);

Порядковое числительное + существительное (третий месяц).

Несогласованные определения – это такие определения, которые не совпадают по грамматической форме с определяемыми существительными (местоимениями и пр.). Они связываются с главным словом подчинительной связью управления, реже способом примыкания.

Несогласованные определения могут быть представлены следующими компонентами:

Существительное+ предлог + существительное (дом из камня);

Существительное + существительное (платье девочки);

Существительное + сравнительная степень прилагательных (напитки покрепче);

Существительное +наречие (дорога назад);

Существительное +инфинитив (умение рисовать);

Притяжательное местоимение третьего лица (их система) [Кун 2017: 33].

Также в русском языке выделяют особую разновидность определения – приложение. Как правило, в роли приложения выступает одиночное имя существительное, реже – именное сочетание, которыеявляются другим названием или характеристикой лица (предмета), обозначенного определяемым словом: программа-диспетчер, программа-модуль.

Обычно приложение используется, когда требуется назвать профессию характеризуемого лица, социальную принадлежность, семейную принадлежность, географический объект (страна, город, улица ит. д.), печатное издание [Кун 2017: 27].

Теперь обратимся к определениям в немецком языке. В немецком языке слово «определение» называется «атрибут». В учебнике «Настольная книга немецкой грамматики» (нем.:«Handbuch der deutschen Grammatik») атрибут (определение) можно охарактеризовать следующим образом: «атрибут не является самостоятельным членом предложения, а постоянно зависит от других частей предложения: от субъекта, объекта, предикатива, обстоятельства или от другого атрибута» [Hentschel 1994: 392].

В немецком, как и в русском языке определения могут находиться как в *препозиции* (нем.: das vorangestellte Attribut), так и в *постпозиции* (нем.: das nachgestellte Attribut). Атрибуты в немецком языке также могут быть *согласованными* (совпадающие с определяемым словом в числе, падеже и роде) и *несогласованными* (не совпадающими с определяемым словом в роде, числе и падеже). Существуют различные мнения по поводу артикля в немецком языке. Остаётся открытым вопрос, является ли артикль определением. Но в данном исследовании мы пока не будем затрагивать эту тему.

Ш. Грисбах выделяет в «Грамматике немецкого языка» следующие группы определений в препозиции [Schulz 1970: 358]:

местоимения (нем.: Pronomen) (указательные, притяжательные, вопросительные и неопределенные), например: ***diese*** *Frau(рус.: эта женщина),****sein*** *Hund (рус.: его собака),* ***welches*** *Buch (рус.: какая книга);*

прилагательные (нем.: Adjektive), например: *eine* ***gute*** *Frage (рус.:хорошийвопрос))*;

причастия (нем.: Verbeninder Partizipform), например: *Das* ***gekochte*** *Essen (рус.: приготовленная еда)*;

существительные в форме родительного падежа (нем.: NomenimGenetiv),например: **Russlands** Hauptstadt (*рус.: столицаРоссии*);

существительные в форме падежа определяемого слова (аппозиция) (нем.: Nomenimgleichen Fall (Apposition)), например: Michael Lomonosow, **der rusissche Wissen schaftler***(рус.: Михаил Ломоносов, русский учёный)*.

В постпозиции Ш. Грисбах обозначает следующие определения к определяемому слову – существительному:

прилагательные (нем.: Adjektive), особенно имеющие при себе дополнения: *ich verkaufe meine Auto,* ***viertürig*** *und 80000 km – я продаю свою машину, четырёхдверную и с пробегом 80000 км*;

причастия (нем.: Verbeninder Partizipform): *der Soldat,* ***verwundet*** *von der Gewehrkugel* – солдат, раненный пулей;

наречия (нем.: Adverbien) (с предлогом или без него):

In der Wohnung ***rechts*** *– в квартире* ***справа****, die Geschichte* ***von heute*** *– сегодняшняя история;*

существительные в родительном падеже (Nomenim Genitiv / Genetiv attribut): *Der Brude r**meines Vaters** – рус.: брат моего отца;*

существительные с предлогом (нем.: Nomen mit Präpositionen / Präpositional-Attribut):Das Geschenk für meinenSohn – подарок для моего сына;

существительные в одном падеже (аппозиция) (нем.: Nomen im gleichen Fall (Apposition)): *die Schueler, **Moritz und Sebastian** – школьники, Моритц и Себастиан;*

существительные с союзами (аппозиция) (нем.: Nomen mit Konjunktionen (Apposition)): Ich, als dein gute Freund – рус.: я, как твой хороший друг;

личное местоимение с предлогом (нем.: Personal pronomen mit Präposition (Präpositional-Attribut)):*ein Freund **von mir**– мой друг* [Schulz 1970: 373].

Сюда же можно отнести *инфинитивные конструкции* (Infinitiv konstruktionen): der Traum, nach Deutschland **zufahren** – рус.: мечта поехать в Германию [https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/35].

Также определения в немецком языке могут быть выражены определительными предложениями (нем.: Attributsätze). В качестве определительных предложений могут выступать относительные придаточные предложения (нем.: Relativsätze), союзные придаточные предложения (нем.: Konjunktionalsätze) и инфинитивные придаточные предложения (нем.: Infinitivsätze) [Красовская 2017: 24].

Выводы. Сделав обзор определительных отношений в русском и немецком языках, мы можем сказать, что определительные конструкции в обоих языках имеют схожую структуру и характеристики. И в русском, и немецком языках определения могут быть выражены почти всеми частями речи. В определительной конструкции всегда есть определяемое слово (зависимое) и определяющее слово. В обоих языках определительные конструкции могут быть выражены согласованным и несогласованным определением. В русском языке имеется особая разновидность определения – приложение. В словосочетании определяемое слово может стоять как препозиции, так и в постпозиции. И в русском, и в немецком языках в препозиции чаще стоят прилагательные и причастия, а в постпозиции – существительные. Данные результаты будут положены в основу разработки учебного пособия для иностранных студентов по развитию навыков употребления русских определительных конструкций.

Аннотация. В статье рассматривается понятие определительных отношений, дается классификация русских и немецких определений. Авторами определяются возможные параметры сравнения русских и немецких определений, которые будут положены в основу разработки учебного пособия для иностранных студентов по развитию навыков употребления русских определительных конструкций.

Ключевые слова: определительные отношения, определение, атрибут, русский язык, немецкий язык.

Annotation. The article deals with the concept of attributive relations, gives a classification of Russian and German attributes. Possible parameters for comparing Russian and German definitions are determined.The materials will be used as a basis for developing a textbook for foreign students on the development of skills in using Russian definitional constructions.

Keywords: attributive relations, attribute, Russian language, German language.

Литература:

1. Красовская Д. Морфолого-синтаксические модели атрибутивных конструкций в немецком и русском языках, Минск, 2017. – 60 с.

2. Кун Чжулинянь. Языковые средства выражения определительных отношений в учебно-научном тексте (на материале текстов по физике, Санкт-Петербург, 2017. – 106 с.

3. Мохаммади, Мохаммад Реза. Сопоставление определительных отношений в русском и персидском языках / Мохаммад Реза Мохаммади, РахелеБарари. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 191-194. –URL:https://moluch.ru/archive/43/5287/

4. РозентальД.Э.,Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.: Айрис-Пресс, 1998. – 447 с.

5. Чехов А.П. Моя «она». URL:https://libcat.ru/knigi/prochee/literature-19/370940-anton-chehov-moya-ona.html

6. Hentschel, E. / Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik 3. Auflage / E. Hentschel / H. Weydt – Berlin, New York, 1994. – 452 s.

7. Schulz D. Grammatik der deutschenSprache / Schulz. D., Griesbach. H., München, 1970. – 476 S.

8. https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/35

УДК 373

ДИНАМИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

магистрант кафедры логопедии института
специального образования и психологии
Почивалина Анастасия Михайловна
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Постановка проблемы. На сегодняшней день в школах учителя отмечают проблемы овладения навыком письма младшими школьниками, что в свою очередь является одной из первостепенных причин неуспеваемости детей. Процесс письма необходимо рассматривать как общий механизм языкового развития учащегося [5, 7 и др.]. С каждым годом, в начальных классах, все чаще стали встречаться специфические нарушения письма (дисграфия) у детей младшего школьного возраста. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [6].

В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей цель логопедической работы будет разная на каждой ступени образования. Например, на в 1 классе главной задачей будет коррекция нарушений устной речи и создание предпосылок для успешного формирования чтения и письма. А уже в последующие этапы начального образования, во 2-3 классах на первом месте будет задача коррекции специфических нарушений письма и чтения. С 4-5 классах идет постепенное формирование у детей письменно-речевой деятельности [2].

Изложение основного материала исследования. С целью изучения динамики нарушений письма у учащихся начальных классов был проведен анализ письменных работ. Были изучены диктанты и списывания 22 человек за 1 и 2 классы. Всего было проанализировано 88 письменных работ школьников. Из 22 школьников – 14 человек были с нормой развития (63,7%), 7 человек (31,8%) имели речевые нарушения, 1 человек (4,5%) был с расстройством аутистического спектра.

Ученые по-разному описывают виды дисграфических ошибок, за основу мы возьмем классификацию Р.И. Лалаевой [6]. Она выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

1) замена букв, имеющих графическое сходство, искаженное написание букв;

2) замена букв, обозначающих акустико-артикуляторно сходные звуки;

3) искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв и слогов);

4) искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов, нарушение границ предложения);

5) аграмматизмы на письме.

Тексты для письменных работ были взяты из сборника диктантов и творческих работ по русскому языку авторы В.П.Канакина, Г.С.Щёголева 1-2 класс [1]. В 1 классе списывание текста «Петух» (10 слов – 3 предложения) и словарный диктант (5 слов – *осина, акула, сорока, метро, молоко*).

Во 2 классе контрольное списывание «В ноябре» (50 слов – 8 предложений) и диктант «Заяц и кот» (29 слов – 7 предложений).

В таблицах 1-3 покажем среднее арифметическое количества ошибок по группам у детей с нормотипичным развитием, детей с речевыми нарушениями и ребенка с расстройством аутистического спектра.

Таблица 1

Ошибки детей с нормой развития

Имя	списывание				диктант			
	1 кл		2 кл		1 кл		2 кл	
	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.
1. Сергей	1	0	3	0	0	0	0	0
2. Эдуард	1	0	4	0	2	0	1	0
3. Ксения	0	0	0	0	0	0	2	0
4. Кирилл	2	0	6	2	1	1	2	2
5. Алтынай	1	1	5	4	1	0	2	0
6. Роман	0	0	0	1	0	0	2	1
7. Илья	0	0	1	0	1	0	0	0
8. Глеб	0	0	1	0	0	0	0	0
9. Ярослав	0	0	2	0	1	0	3	0
10. Тарас	0	0	1	0	0	0	1	0
11. Анастасия	0	0	0	0	0	0	0	0
12. Егор	1	0	7	0	3	3	6	1
13. Амина	0	0	0	0	0	0	2	0
14. Полина	0	0	0	0	0	0	0	0
15. Алиса	0	0	3	2	1	0	5	0
Среднее значение количества ошибок	0,4	0,07	2.2	0,6	0,7	0,27	1,73	0,27

Таблица 2

Ошибки детей с детей с речевыми нарушениями

Имя	списывание				диктант			
	1 кл		2 кл		1 кл		2 кл	
	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.	Орфогр.	Специф.
1. Михаил	1	1	7	3	1	0	5	3
2. Мария	0	0	5	5	1	0	3	1
3. Амин	1	1	7	6	3	0	2	0
4. Михаил	3	0	5	4	2	0	3	2
5. Ришат	0	0	9	7	1	0	2	1
6. Егор	1	2	3	1	1	1	3	1
7. Елизавета	2	0	3	1	4	5	5	2
Среднее значение количества ошибок	1,14	0,57	5,57	3,86	1,86	0,86	3,29	1,43

Примеры специфических ошибок, допущенных детьми с речевыми нарушениями:

1. Замена букв, имеющих графическое сходство, искаженное написание букв: *прозрачная-прозраиная; ручьях-ричьях; заец-ваец; молочко-молоико; запел-зарел; осина-орсна/осито; весной-весноц.*
2. Замена букв, обозначающих акустико-артикуляторно сходные звуки:

улице-уличе; лучи-луци; чистое-цистое; однажды-одназды; пушистый-пошистый; скучать-скуцать.

3. Искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов): *окошко-окшко; мороз -мозсроз; небо-неб; высокое-выское; ноябре-норябре; хрустит-хрусти; вода-вда; течёт-течьёт; придавил-ридавил; зверька-зеверка; любил-луюбил.*
4. Искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, нарушение границ предложения): *на улице -наулеце; ногами -но гами; на дне -надне; в лесных-влесных; в лес -влес.*

По таблицам хорошо отслеживается, что большее количество орфографических и специфических ошибок допускают дети преимущественно в 1 классе при диктанте. Мы связываем это с тем, что диктант в отличии от списывания дает детям только слуховой образец для письма.

Особые трудности возникают у учителя, если в классе есть ребенок с РАС (расстройством аутистического спектра). Усвоение материала, графомоторные навыки и ошибки письма у ребенка с расстройством аутистического спектра имеют свои особенности.

Таблица 3

Ошибки ребенка с расстройством аутистического спектра

	списывание				**диктант**			
	1 кл		**2 кл**		**1 кл**		**2 кл**	
	Орфогр.	**Специф.**	**Орфогр.**	**Специф.**	**Орфогр.**	**Специф.**	**Орфогр.**	**Специф.**
Кол-во ошибок	1	4	9	7	1	3	2	2

У ребенка с расстройством аутистического спектра наблюдаются ошибки в использовании грамматических конструкций, то есть ошибки в падежных формах, употреблении числа и рода существительных, глаголов, прилагательных, а также частые замены и перестановки букв, слогов, не дописывание слов или наоборот приписывание дополнительных элементов. Сам почерк меняется в зависимости от настроения, и зачастую движения рук отрывистые, резкие и написание слов достаточно широкие, с несоблюдением строк в тетради. Поскольку внимание таких детей рассеяно, и сложно их сосредоточить на одном виде работ, то замечаются пропуски, перестановки и дублирование целых слов. Например, ребенок, которого мы наблюдали, в 1 классе при списании текста написал совершенно отдельные, не связанные слова, не относящиеся к предложенному тексту для списывания.

Примеры специфических ошибок ребенка с РАС: *контрольное-кротрольное, ноябре-норябре, хрустит-хрусти, серпом-сепром, ручьях-ричьях,вода-вда*, *наш-на.*

На рисунке 1 можно проследить динамику ошибок детей с нормой развития и с речевыми нарушениями. Показано среднее арифметическое ошибок в диктантах и списываниях.

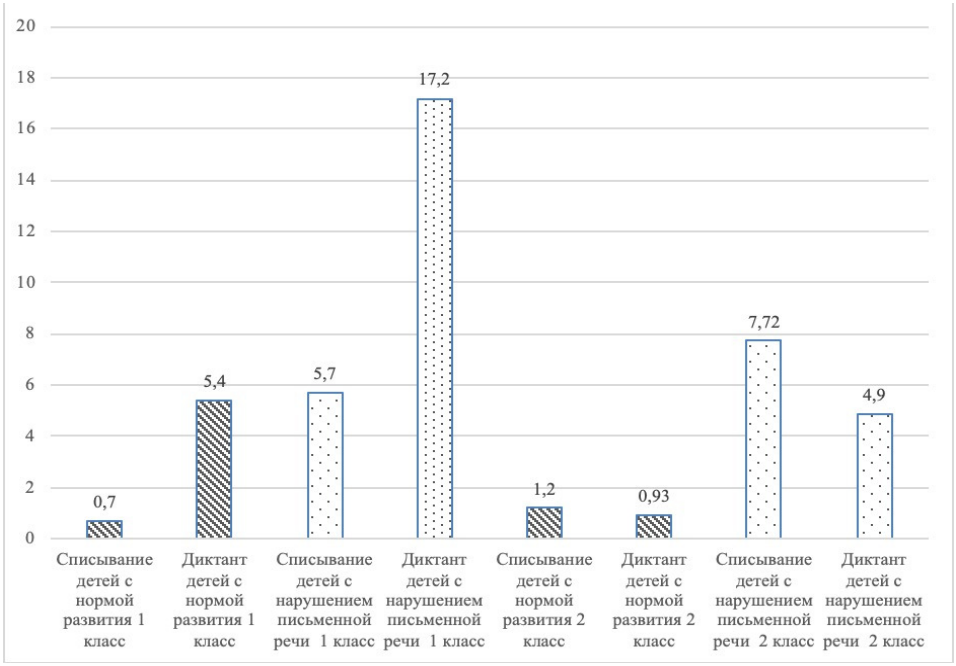


Рисунок 1. Динамика ошибок детей

Отслеживая динамику ошибок, мы видим, что у детей с нормой развития во время списывания процент ошибок во 2 классе увеличился на 0,5% по сравнению с 1 классом, а процент ошибок во время диктанта уменьшился на 4,47%. А у детей с нарушением письменной речи во время списывания процент ошибок во 2 классе увеличился на 2,02% по сравнению с 1 классом, а процент ошибок во время диктанта уменьшился на

12,3%. Это связано с тем, что задания и тексты усложнялись, а также работа над речевыми нарушениями детей недостаточно корректируется. Из 7 учеников с речевыми нарушениями с логопедом занимаются 5 человек (71%).

Выводы. И в заключении хотелось бы отметить, что учителю рекомендуется обращать внимание наличие стойких, повторяющихся (специфических) ошибок, которые не связаны с незнанием грамматических правил. О трудностях детей необходимо сообщить родителям, обращаться к логопеду, дефектологу в школе.

Инклюзивное образование активно внедрилось в современную массовую школу, и такая образовательная среда является для нас уже привычной, хотя и привносит ряд своих особенностей. Учащиеся с нормой развития и учащиеся, имеющие особые образовательные потребности, должны обучаться в одном пространстве, принимать и толерантно относиться к людям с нарушениями. А также важно, чтобы учитель обладал достаточным уровнем квалификации и мог, так построить образовательный процесс, чтобы каждый чувствовал себя комфортно, а обучение проходило продуктивно и приносило результаты.

Учитывая сложность речевого нарушения, особые образовательные потребности школьников учителю необходимо знать, что ребенку может потребоваться комплексная логопедическая и психологическая помощь [3, 4, 6]. Учащиеся, испытывающие трудности обучения письму, требуют к себе особого внимания, а также замедляют общий темп работы, тем самым осложняя работу в классе. Грамотный педагог, вовремя заметивший у ребенка повторяющиеся специфические ошибки, может оказать огромную помощь в дальнейшем развитии ребенка.

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы становления навыка письма младших школьников в условиях инклюзивной образовательной среды. Представлены результаты лонгитюдного изучения орфографических и специфических ошибок, допущенных детьми 1 и 2 классах на материале диктанта и списывания.

Ключевые слова: дисграфия, речевые нарушения, ограниченные возможности здоровья, инклюзия.

Annotation. The article deals with the problems of the formation of the writing skill of primary schoolchildren in an inclusive educational environment. The results of a longitudinal study of spelling and specific mistakes made by children in grades 1 and 2 on the basis of dictation and cheating are presented.

Keywords: dysgraphy, speech disorders, limited health opportunities, inclusion.

Литература:

1. Канакина В.П., Щеголева Г.С. Русский язык. 1-2 классы. Сборник диктантов и творческих работ. – 2014. – 108 с.
2. Киселева Н.Ю. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе. Учебно-методическое пособие. – Москва, 2018. – 40 с.
3. Киселева Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии. Логопед. – 2008. – № 7. – С. 94-105.
4. Киселева Н.Ю., Игнатьева А.С. Компьютерные технологии в работе логопеда общеобразовательной организации в сборнике: социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – 2017. – С. 158-161.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
6. Лалаева, Р.И. Дисграфия [Текст] / Р.И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб.заведений : в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М., 1997. – Т. 2. – С. 502-511.
7. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

УДК 377.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистрант Бодрягина Анастасия Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. В настоящее время изменения, происходящие в профессиональном образовании, его ориентация на личностно-ориентированные аспекты образования, обуславливают важность формирования у обучающихся надпрофессиональных умений и навыков для будущей профессии. Soft skills или мягкие (гибкие) навыки не связаны с конкретной профессией, но определяют успешность работы в ней. Значительное место в системе гибких навыков занимают коммуникативные навыки и умения. Определяя содержание коммуникативной комптентности, умения и навыки позволяют выпускнику понимать иноязычную речь и свободно говорить на иностранном языке.

И.А. Зимняя, определяет коммуникативную компетенцию как сложное личностное образование, включающее коммуникативные навыки и умения, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету [2].

Важной задачей профессионального образования, независимо от специальности или направления, является достижения будущим специалистом высокого уровня коммуникативной компетентности. Перед современным профессиональным образованием стоит принципиальная задача – целенаправленно готовить личность не только к труду и познанию, но и к общению, в том числе на иностранных языках [6, 7].

Одним из актуальных средств, позволяющим процесс формирования коммуникативной компетентности превратить в процесс эффективный и интересный обучающимся, является такая группа методов обучения, как интерактивные методы.

Изложение основного материала исследования. В процессе интерактивного обучения студенты взаимодействуют или находятся в режиме беседы, диалога с кем-либо, что ориентирует личность на развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, дальнейшее саморазвитие и самообразование, нацеливает на деятельность, стимулирующую «изобретательство» [4].

Следует отметить, что в реальной практике обучения в организациях среднего профессионального образования использование интерактивных методов обучения присутствует эпизодически и не дает осуществить полноценный переход к интерактивному обучению [5].

Такая ситуация обусловлена консервативным пониманием взаимодействия между педагогом и студентом, которое носит субъект-объектный характер и не позволяет в полной мере реализовать собственную позицию обучающегося, развить его способность к коммуникации.

Говоря о традиционном подходе к обучению, не следует забывать о тех положительных аспектах, которые при правильной мотивации со стороны педагога-предметника способствуют качественному и достаточно глубокому изучению материала, а также определяют четкие образовательные цели и задачи. Однако такое обучение не позволяет в полной мере осуществить связь теории с будущей профессиональной деятельностью позволить развить способности к коммуникации и работе в команде.

Редкое использование педагогами интерактивных методов обучения имеет ряд причин. При подготовке занятий с использованием интерактивных методов обучения от педагога требуется наличие опыта и высокий уровень мастерства в этом вопросе. Ряд педагогов испытывает трудности в процессе организации субъект-субъектного взаимодействия между участниками процесса обучения. Кроме этого, среди педагогов организаций СПО часто встречается устоявшийся стереотип о преподавании на старый лад. В методической копилке таких педагогов оказываются лекции и практические занятия с опорой на репродуктивные методы обучения.

Интерактивные методы обучения способствуют организации продуктивной совместной деятельности обучающихся и педагога, могут использоваться как на отдельных этапах учебного занятия, так и на протяжении всего занятия. Частота использования интерактивных методов обучения тоже не ограничена и может определяться границами темы или раздела, а может границами предметного курса.

Данное положение ставит перед педагогов организаций СПО задачи по раскрытию возможностей применения интерактивных методов обучения.

Благоприятный психологический климат на занятиях иностранного языка создает наилучшую образовательную среду для формирования коммуникативной компетентности студентов.

З.К. Малиева и М.И. Бекоева акцентируют внимание на том, что использование интерактивных методов обучения может эмоционально повлиять на обучающихся в силу высокого уровня своей привлекательности, наличия элемента состязательности, а также творческой компоненты, которая прослеживается в организуемых видах деятельности [3].

Интерактивность обучения основана на диалоговых формах взаимодействия и коммуникации группа-студент-педагог, где центральное место занимает студент, как субъект обучения.

Интерактивное обучение подразумевает задания творческо-исследовательского характера, моделирование ситуаций профессионального значения, совместное решение поставленных проблем в процессе диалога, в том числе и на иностранном языке. Роль преподавателя при этом не должна быть доминирующей, в то же время не должен теряться контроль за ходом занятия. Созданная диалоговая среда характеризуется взаимной открытостью субъектов, их личностно-центрированным взаимодействием, возможностью взаимооценки и взаимоконтроля.

Среди основных методов интерактивного обучения можно выделить такие, как: тематические круглые столы и конференции, брифинги и интервью; просмотр и обсуждение учебных видеороликов и кинофильмов; моделирование профессиональных ситуаций; работа над краткосрочным проектом, интерактивные экскурсии и др. [1].

Так, например, интерактивный метод работы «карусель» позволяет обсудить разные вопросы темы в парах по коммуникации. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать этикетные диалоги.

Использование метода на примере обучения диалогу-знакомству: Студенты, сидящие во внешнем кольце, задают следующие вопросы: «What's your name? Where are you from? How old are you?», записывая полученные данные в анкету с именами всех учащихся группы. Сидящие во внутреннем кольце дают ответы, используя клише: «My name is…», «I'm from…», «I'm…years old». Во втором раунде сидящие меняются местами, чтобы у каждого студента была возможность отработать и вопросы, и ответы. Цель - заполнить анкету информацией о каждом студенте. В процессе изучения английского языка темы диалогов и вопросы могут усложняться.

Используя на занятии метод «ажурная пила», педагог объединяет студентов в группы по 4-6 человек для работы над темой. Работа проходит в групповом режиме, при этом каждый член микрогруппы выполняет полученное задание. Сменный состав микрогрупп, позволяет экспертам (представителям «домашних» групп) обсудить разные вопросы. Оценка осуществляется каждой группы в отдельности. Использование данного приема возможно при работе с лексикой, грамматикой или с учебным текстом.

Деловая игра ориентируется на овладение навыками и умениями иноязычного делового общения в процессе имитационного моделирования учебной деятельности. Преподаватель заранее подготавливает для студентов (специальности «Психология») карточки с различными проблемами, например «Drug abuse», «Depression», «Eating disorder», «Parents divorce». Среди студентов преподаватель выбирает трех человек в жюри. Остальные студенты делятся на мини-группы и получают карточку с проблемой. В данной игре они выступают в роли специалистов, которым нужно подготовить монологическое высказывание по проблеме, например, описать причины ее появления, а также предложить методы ее решения. Жюри выставляет каждой группе баллы, затем выбирается победитель.

Обсуждение в парах, ротационных тройках, группах направлено на нахождение истины в процессе анализа и обсуждения нового материала. Преподаватель при изучении темы «Professions» определяет проблемные темы для обсуждения, например «Advantages and disadvantages of having a summer job» и делит

студентов на пары. Цель студентов - обсудить положительные и отрицательные стороны в предложенной теме. После обсуждения преподаватель может смешать пары, чтобы студенты могли обменяться разными точками зрения.

Преподаватель просит студентов в парах за ограниченное время составить минимум 10 пар рифмующихся слов, например rose-nose, walked-talked и т.д. После того, как студенты покажут преподавателю результат работы, они получают следующее задание - написать фрагмент рэп-композиции с использованием рифмующихся слов и исполнить его в парах.

Выводы. Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов занимает особое место. Интерактивные методы обучения студентов обладают большим образовательным потенциалам для реализации этой цели и способствуют: повышению мотивации учения и активизации познавательного интереса у обучающихся; поддержанию связи теоретического материала и практической деятельности; проявлению активности и самостоятельности студентов на занятии и вне его рамок; организации взаимодействия педагога с обучающимся и обучающимися друг с другом, в рабочей, комфортной атмосфере; обмену знаниями и идеями; моделированию ситуаций культурной и деловой коммуникации; развитию творческого потенциала; формированию субъект-субъектных отношений; формированию профессионального мышления.

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов обучения студентов с целью формирования коммуникативной компетентности. В статье изучены возможностей интерактивных методов и обоснована актуальность их использования.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, коммуникативная компетентность, профессиональное образование, субъект-субъектное взаимодействие.

Annotation. The article deals with the problem of using interactive methods of teaching students in order to form communicative competence. The article examines the possibilities of interactive methods and proves the relevance of their use.

Keywords: interactive learning, interactive teaching methods, communicative competence, professional education, subject-subject interaction.

Литература:

1. Ефимова С.А., Посталюк Н.Ю. Организация самостоятельной работы в учреждении довузовского профессионального образования: методическое пособие. – Самара: ЦПО, 2011. – 72 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб / И.А. Зимняя. – М., 2002. – 384 с.
3. Малиева З.К. Роль современных интерактивных технологий в процессе самовоспитания студентов / З.К. Малиева, М.И. Бекоева // Интернет-журнал «Науковедение». – Том 7. – №4 (2015). – С. 122.
4. Нечаева О.А. Реализация компетентностного подхода в условиях электронной информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – №4. – 2020. – С. 76. Режим доступа: http://www.science-education.ru/article/view?id=30079
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М., 2006.
6. Тахохов Б.А. Использование игровых форм обучения при изучении английского языка / Б.А. Тахохов, Э.А. Тохтиева // Вопросы образования и науки в XXI веке. Часть 11. – Тамбов, 2013. – С. 93-95.
7. Чепыжова Н.Р. Использование информационно-коммуникационных технологий для повышения качества обучения / Н.Р. Чепыжова // Ср. проф. образование. – 2010. – № 6. – С. 13-15.

УДК 373.1

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

старший преподаватель кафедры педагогики Реймер Мария Валериевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка Института филологии и массмедиа Копченова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

Постановка проблемы. Кризис, вызванный пандемией, затронул все сектора экономики, способствовал актуализации новых форм и технологий работы, включая удаленный доступ и занятость населения в домашних условиях. Система образования одна из первых столкнулась с глобальными изменениями и необходимостью развития дистанционных технологий обучения в целях безопасности. Были поставлены новые приоритеты развития системы образования РФ, которые особенно сильно коснулись системы школьного образования. Учащиеся начальной, средней и старшей школ вынуждены были длительное время оставаться на дистанционном обучении. Переход на данную форму обучения выявил ряд проблем, которые выражались в том каким образом преподносить материал для разных возрастных групп, дозировании учебного материала, техническом оснащении, скорости подачи сигнала. Все это показало недостатки дистанционного обучения, которые необходимо устранять, однако нельзя не отметить тот факт, что в сложных эпидемиологических условиях, дистанционное обучение явилось единственной альтернативной заменой традиционным формам занятий.

Изложение основного материала исследования. Для системы школьного образования важно, чтобы образовательный процесс продолжался и был качественным и безопасным. Дистанционное обучение является перспективной сферой развития образования в условиях его цифровизации. В то же время такое обучение в случае необходимости позволяет обеспечить индивидуальную образовательную траекторию соискателя образования, а также непрерывность образовательного процесса в случаях чрезвычайных обстоятельств, которые объективно делают невозможным посещение учебных заведений.

Технологии дистанционного обучения в различных формах получения образования могут использоваться для проведения оценки, консультаций, изучения отдельных тем по предмету. Кроме того, технологии можно использовать для предоставления дополнительных психолого-педагогических и

коррекционно-развивающих услуг для лиц с особыми образовательными потребностями, если в населенном пункте, где проживает ученик, отсутствуют соответствующие специалисты, предоставляющие такие услуги.

На сегодня существует много подходов к определению понятия «дистанционное обучение». Это понятие было сформулировано такими учеными, как М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, и Д. Киган. Каждый из этих авторов подчеркивал отдельный аспект этого метода [2].

Дистанционное обучение (Distance Learning, Distance Education) - это такая форма организации образовательного процесса, основой которой является самостоятельная работа обучающегося человека. Это позволяет учиться в удобное для человека время и в удаленном от преподавателя месте (поэтому дистанционное). Названный тип обучения позволяет получить образование широкому кругу людей, которые имеют определенные ограничения для очного обучения: речь идет о работающих, военных срочной службы, инвалидов, заключенных и др. Значительное количество людей имеет возрастные ограничения, из-за чего эту форму обучения иногда называют образованием взрослых (adult education). Другими словами, дистанционное обучение предусматривает такую организацию учебного процесса, когда учащийся учится самостоятельно по разработанной преподавателем программе и удален от него в пространстве или во времени, однако может вести диалог с ним с помощью средств телекоммуникации [5, с. 17].

Эффективность самостоятельного обучения, больше, чем других форм образования, зависит от способов предоставления учебных материалов, контролирования работы и контактирования с учителем. Поэтому, прежде всего, развитие этой формы обучения было обусловлено внедрением новейших информационных технологий и средств коммуникации. Эволюция в этом направлении обусловила то, что в современном понимании дистанционное обучение – это современная форма образования, в которой интегрированы элементы всех видов обучения (очного, вечернего, заочного) на основе использования новейших компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Развитие информационных технологий обратило внимание людей на проблему модернизации системы образования. В связи с этим в обществе появилась идея дистанционного образования. Актуальность такой образовательной концепции связана с таким глобальным явлением как Интернет, охватывает широкие слои общества и становится одним из самых мощных и важных факторов его развития. Такая модернизация системы образования приобретает особое значение в РФ.

Главной задачей дистанционного обучения является развитие творческих и интеллектуальных способностей ребенка с помощью открытого и свободного использования всех образовательных ресурсов и программ, включая имеющимися в Интернете.

Дистанционное образование имеет следующие преимущества:

1. Отсутствие территориальных ограничений.

2. Удобство. Дети и их родители свободно выбирают время обучения в соответствии с рекомендуемым расписанием занятий. Даже могут учиться во время путешествия или на отдыхе, совмещать профессиональную карьеру с учебой, самостоятельно планировать свое время и жизненное пространство! Обязательное условие - иметь компьютер и подключение к интернету.

3. Формирование ответственности. Дети несут личную ответственность за своевременность освоения учебного материала, письменных заданий разных форм в соответствии с рекомендованного расписания занятий и требований по срокам завершения первого, второго семестров и учебного года в целом.

4. Поддержка двадцать четыре на семь. В большинстве таких учебных заведений кураторы обеспечивают надлежащую взаимосвязь школы с учениками или их родителями, или опекунами. Системно информируют о состоянии успеваемости, ведут информационно-разъяснительную работу по учебно-воспитательному процессу.

5. Индивидуальный подход к слушателям, с особыми индивидуальными потребностями. В их число входят дети, имеющие исключительные способности или таланты и дети с физическими, психическими, социальными различиями.

6. Экономия. Обычно, дистанционное обучение дешевле очной или заочной формы обучения.

Вместе с тем, дистанционное обучение не лишено и ряда недостатков:

1. Проблема идентификации. Пока самый эффективный способ проследить за тем, ученик самостоятельно сдавал экзамены или зачеты, - это видеонаблюдение, что не всегда возможно. Поэтому на итоговую аттестацию учащимся приходится лично приезжать в школу.

2. Проблема социализации ребенка среди сверстников. Иногда родители вынуждены отказаться от таких занятий, потому что ребенок, особенно в школьном возрасте, нуждается в живом общении.

3. Проблема низкого уровня компьютеризации общества и системы учебных заведений.

Что касается РФ, то дистанционное обучение также внедряется и поддерживается на государственном уровне, в частности это мы видим в законодательной базе. Почти в каждом учебном заведении от школы до университета есть центры с дистанционным обучением, что дают возможность в любом возрасте и в любой местности непрерывно получать образование и приобретать теоретических навыков в выбранной специальности.

Организация образовательного процесса во время дистанционного обучения осуществляется с соблюдением требований законодательства об образовании, защите персональных данных, а также санитарных правил и норм (относительно формирования расписания учебных занятий, двигательной активности (физкультминуток), упражнений для глаз, продолжительности выполнения заданий для самоподготовки во внеучебное время).

Получение учебных материалов, общение между субъектами дистанционного обучения во время учебных занятий, проводимые дистанционно, обеспечивается передачей видео-, аудио-, графической и текстовой информации в синхронном или асинхронном режиме (рис. 1). Некоторые цифровые инструменты можно использовать как в синхронном, так и асинхронном режиме.

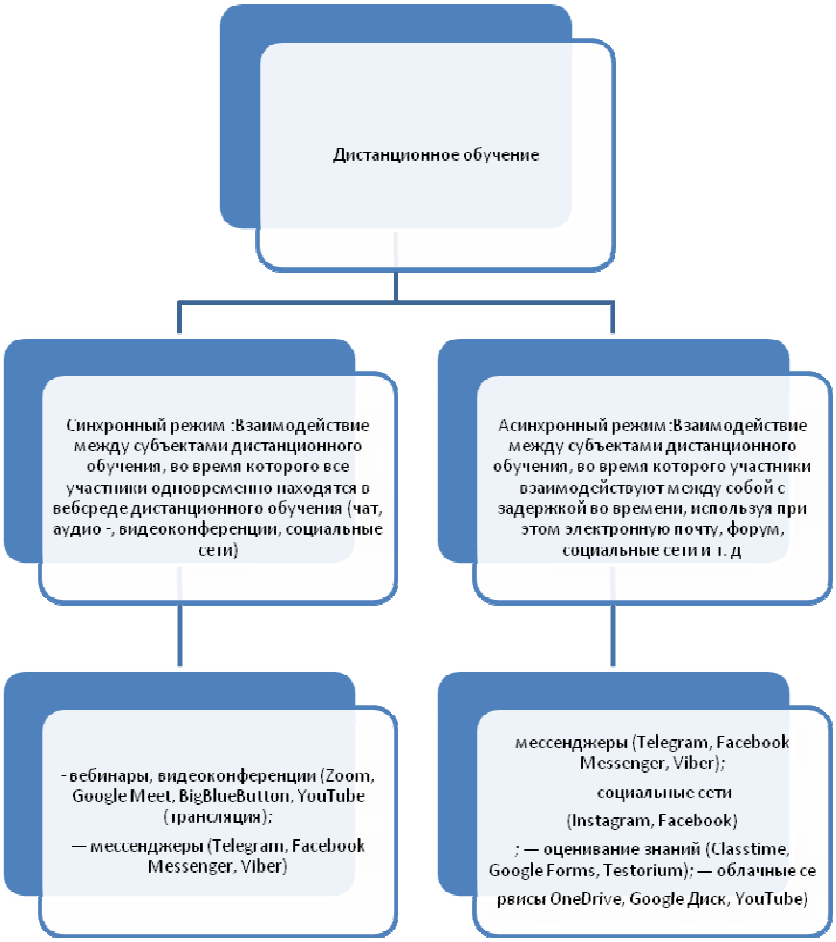


Рисунок 1. Режимы дистанционного обучения

Отметим, что выбор средств передачи информации при выборе и построении модели дистанционного обучения обусловлен дидактическими целями обучения и наличием, и качеством ресурсов. Важно отметить также, что выбор средства передачи информации влияет на выбор методики обучения и педагогической технологии. Использовать сложные технические средства там, где для этого нет нужды, нецелесообразно.

Ученики должны иметь возможность общаться с учителем в синхронном режиме. Лучше всего это осуществлять с помощью видеотрансляций. Например, это можно делать через прямой эфир в закрытой группе в Facebook. В Google Glassroom тоже есть инструмент для трансляций-Hangout, который автоматически опубликует передачу программы на канале YouTube, а ученики в реальном времени смогут ее комментировать. Можно использовать и другие платформы: Google Meet, MS Teams, Zoom, BigBlueButton.

Выводы. В заключение стоит сказать, что дистанционная форма обучения является гибкой и доступной для всех. Благодаря прогрессу информационных технологий дети обеспечивается необходимым учебным материалом – видеозаписями лекций и семинаров, практическими заданиями с методическими рекомендациями; дети имеют доступ к электронной библиотеке и тому подобное, и самостоятельно его изучают в удобное для себя время. Учителя постоянно взаимодействуют с учениками через электронную почту, Skype, телефон.

Аннотация. В статье рассматривается одна из проблем современного образования – внедрение в процесс обучения дистанционных форм взаимодействия между учениками и учителями. Выделяются цели и задачи дистанционного обучения. Приводятся примеры использования дистанционного обучения в разных режимах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-группы, образовательные платформы, цифровые инструменты.

Annotation. The article deals with one of the problems of modern education – the introduction of distance learning forms of interaction between students and teachers. The goals and objectives of distance learning are highlighted. Examples of the use of distance learning in different modes are given.

Keywords: distance learning, online groups, educational platforms, digital tools.

Литература:

1. Богданова А.П. Применение дистанционных образовательных технологий учителями школ / А.П. Богданова, А.А. Ерохина // Студенческий. – 2019. – № 40/2 (84). – С. 47-50.
2. Вихрова Н.Н. Автоматизированная система дистанционного обучения в образовательном процессе средней школы // Вестник Ангарского государственного технического университета. – 2019. – № 13. – С. 298-301.
3. Колмогоров В.П. Теоретические и практические аспекты развития дистанционного образования в Российской Федерации / В.П. Кол-могоров, Е.М. Малитиков, М.П. Карпенко // Образование. – 2000. – № 1. – С. 42-54
4. Никитин А.А. Организация дистанционного обучения в образовательном процессе с помощью сервиса Moodle / А.А. Никитин, В.Ю. Белаш // Вестник Калужского университета. – 2019. – № 2. – С. 121-123

5. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие / Фед. ин-т развития образования. – 71 с.
6. Новикова Т.Г. Внедрение технологий дистанционного обучения в образовательный процесс школы // Развивающий потенциал образовательных Web-технологий: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. С.В. Миронова, отв. ред. С.В. Напалков; Арзамас. фил. Нац. исслед. Нижегор. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – Арзамас, 2018. – С. 218-225.
7. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект / Г.М. Татарчук // Образование. – 2015. – № 1. – С. 63-72

УДК 373.2

ОБОГАЩЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

Постановка проблемы. В современном дошкольном образовании особое значение приобретает сохранение и укрепление физического здоровья, приобщение детей к занятиям физкультурой и спортом. Можно отметить, что активный отдых зачастую становится формальным явлением, а плохо организованная двигательная деятельность не обеспечивает реализацию потребности ребенка в движении.

Дошкольный период первого детства характеризуется особенно интенсивными темпами роста и развития всех систем и функций организма. В возрасте 5-7 лет большинство функциональных систем ребенка достигает достаточной степени зрелости. Дети старшего дошкольного возраста обладают большим функциональным потенциалом и готовы к значительным физическим нагрузкам. Несмотря на это, потребность в высокой двигательной активности в условиях современных дошкольных образовательных организаций зачастую удовлетворяется не в полной мере.

Изложение основного материала исследования. Вопросы физического воспитания детей дошкольного возраста рассматриваются в работах М.Я. Виленского, Г.К. Зайцева, Э.Я. Степаненковой, О.А. Филипповой и др.

Рассматривая процесс обогащения представлений детей о физической культуре и спорте, мы преследуем цель развивать у детей интерес к спортивной деятельности. Вопросы формирования позитивного отношения к деятельности, в том числе спортивной, рассматривали Г.А. Степанова, Е.П. Ефимова, Е.В. Тарасов и др.

Этапы и содержание комплекса мероприятий, направленных на обогащение представлений детей о физической культуре и спорте были соотнесены с результатами изучения уровня сформированности представлений об олимпийском образовании у детей 6-7 лет.

На основании этого нами был разработан перспективный план реализации образовательных проектов, включающий в себя:

– название, указание мероприятий проекта;
– постановку целей и задач предстоящей работы;
–определение сроков реализации и участников проектной деятельности;
– обозначение продукта проектов.

В соответствии с этим темы проектов были распределены следующим образом «Знатоки спорта», «Олимпийская летопись», «Что, зачем и почему на Олимпийских играх», «Ими славен российский спорт», «Солнце светит или снег идет – олимпийцы, вперед!».

Учитывая интересы старших дошкольников, обусловленные возрастными особенностями, нами были определены следующие харатерные продукты планируемого проекта: игра-ходилка «Путь к Олимпу», тематические книжки, панно «Олимпийские игры», альбом «Звезды российского спорта», малая зимняя Олимпиада – 2020.

Первым этапом организовали и провели «Знатоки спорта». Особенностью работы было решение следующих задач, направленных на формирование у детей 6-7 лет представлений и зимних и летних видах спорта, о командных видах спорта, о спортивном инвентаре и оборудовании, порядке их проведения (награждение, жеребьевка, судейство).

В рамках реализации были организованы:

- беседы по теме;
- видеоэкскурсии по спортивным объектам различного назначения;
- представление и оформление банка тематического информационного материала;
- видеозаписи соревнований;
-обучение элементам спортивных игр на прогулках;
- фотовыставка «Самая спортивная семья».

Дети приносили медали и кубки, которые завоевали их отцы, дяди, дедушки на соревнованиях различного уровня. Рассказывали о том, в каком возрасте их родители начали заниматься спортом, какие качества спорт развивает в человеке, а также о спортивных достижениях своих родственников.

Продукт деятельности – лэпбук «Мы со спортом дружим» – был представлен воспитанникам старших и подготовительных к школе групп.

Далее была реализация мероприятия «Олимпийская летопись» с целью формирования у детей 6-7 лет представлений об истории Олимпийских игр. Нами были обозначены «Странички» Олимпийской летописи, в которых конкретизировался предмет исследования:

– место зарождения Олимпийских игр;
– значимость проведения Олимпийских игр для древнего мира;
– какие соревнования входили в программу древних Олимпийских игр;
– награды и звание древних олимпийцев.

В рамках этого мероприятия осуществлены: беседы, занятия, викторины по теме проекта, просмотр мультфильмов, мультимедийных презентаций о зарождении Олимпийских игр, рассматривание фотографий древнегреческих скульптур, изображающих олимпийцев.

Игры-ходилки «Путь к Олимпу» учитывает возрастные особенности развития психических процессов (внимание, память, мышление) и ведущий вид деятельности детей старшего дошкольного возраста. Так, дети при обсуждении правил игры предлагали варианты усложнения: дополнительные вопросы «Назови первую женщину-участницу Олимпийских игр», «Назови древнегреческих богов, связанных с Олимпийскими играми». Предлагали использовать в качестве фишек разноцветные подставки-макеты чаши Олимпийского огня.

Совместная работа над оформлением тематических книжек «Странички Олимпийской летописи» способствовала формированию коллективного взаимодействия, развивала у воспитанников навыки работы в команде. Например, дети проявили незаурядные оформительские способности, при этом они не ограничивались работой в своей команде, но и оказывали помощь сверстникам. А также дети активном участии родителей изготовили коллаж «Открытие Олимпиады в древности».

Целью реализации творческо-исследовательского мероприятия «Что, зачем и почему на Олимпийских играх» было формирование у детей 6-7 лет знаний о символике и традициях Олимпийских игр. В рамках реализации данного мероприятия дошкольники изучали значение символов Олимпийских игр (кольца, флаг, девиз), также последовательность проведения традиционных ритуалов (зажжение олимпийского факела в Греции, эстафета олимпийского огня, парад спортсменов на главном стадионе, поднятие олимпийского флага под гимн Олимпийских игр, зажжение олимпийского огня на стадионе, произнесение олимпийской клятвы, церемония награждения победителей). Для этой цели использовались такие источники как детские энциклопедии, презентации, видеозаписи фрагментов открытия и закрытия московской и сочинской Олимпиад, мультфильмы.

Воспитанники собирали сувениры, игрушки, посвященные Олимпиаде-2014 в Сочи. В некоторых семьях сохранились раритетные сувениры, значки, открытки, марки, игрушки, памятные монеты с изображением талисмана московской Олимпиады-1980. В группе была организована выставка, посвященная двум Олимпиадам, проходившим в нашей стране.

Продуктом явилось панно «Олимпийские игры» – отображающее специфику творческо-исследовательской деятельности дошкольников, позволяющей каждому ребенку в полной мере творчески реализоваться в продуктивной деятельности. Дети изображали сюжетную зарисовку «Путь олимпийского огня», изготавливали символы Олимпиады в технике рваной аппликации, отображали в своих рисунках момент поднятия олимпийского флага.

В рамках реализации мероприятия «Ими славен российский спорт», дошкольники познакомились со спортивной биографией выдающихся спортсменов нашей страны (Александр Немов (спортивная гимнастика), Хайбулаев Тагир (дзюдо), Александр Попов (плавание), Александр Карелин (греко-римская борьба), Лариса Лазутина (лыжные гонки), Светлана Хоркина (спортивная гимнастика), Елена Исинбаева (легкая атлетика), Евгений Плющенко (фигурное катание), Евгений Устюгов (биатлон), Наталья Ищенко (синхронное плавание).

Ребята узнали, сколько раз эти спортсмены становились олимпийскими чемпионами, кто из них является нашими земляками. Детям были интересны не только спортивные достижения этих спортсменов, но и то, какими они были в детстве, чем увлекались и чем интересовались. В группе был представлен вернисаж детского творчества «Мой любимый олимпиец», на котором участники проекта продемонстрировали рисунки, аппликации, поделки из бросового материалы, работы, выполненные в технике пластилиновой живописи. Продуктом деятельности стал альбом «Звезды российского спорта», который презентовался дошкольникам старших и подготовительных к школе групп.

На заключительном этапе был реализован практико-ориентированное мероприятие «Солнце светит или снег идет – олимпийцы, вперед!» с целью сформировать у детей 6-7 лет знания о видах спорта, входящих в программы летних и зимних Олимпийских игр. Отметим наиболее интересные моменты, реализованные в ходе данного мероприятия: – поездки детей с родителями на хоккейные матчи; тематическая видеотека «Шаги к олимпийскому пьедесталу» для домашнего просмотра; изготовление детьми дидактического материала (мнемотаблицы, пиктограммы, схемы подвижных игр); аттракционы с элементами олимпийских спортивных игр; игра-викторина об олимпийских видах спорта «Что? Где? Когда?»; квест «Собери олимпийские кольца».

Во время проведения аттракционов с элементами олимпийских спортивных игр дошкольники демонстрировали практические навыки владения спортивным инвентарем зимних и летних олимпийских видов спорта (баскетбольный, футбольный мяч, велосипед, теннисная ракетка; лыжи, хоккейная клюшка). Во время проведения квеста «Собери олимпийские кольца» были представлены материки по цвету колец, задания детям касались популярных на этих материках видов спорта. В конце игры дети собрали все олимпийские кольца, посмотрели презентацию «Олимпиада шагает по планете». Продуктом стала малая зимняя Олимпиада-2020, в процесс проведения которой были интегрированы все традиционные ритуалы Олимпийских игр. Это значимое событие в жизни детей включало церемонии открытия и закрытия, проведение соревнований по хоккею, лыжным гонкам, керлингу, биатлону, санному спорту, церемонии награждения победителей.

Дети принимали активное участие в изготовлении атрибутов (эмблемы, девиз, визитки команд), оформлении афиш, спортивных объектов на территории ДОО, изготавливали пригласительные билеты на Олимпиаду.

Во время проведения малых олимпийских игр работала пресс-служба в составе журналистов и фотокорреспондентов из числа детей и родителей, освещающая самые интересные события проводимого мероприятия. Было организовано судейство олимпийских соревнований, в состав судейского комитета вошли как педагоги ДОО, так и родители воспитанников.

Для поддержания бодрого настроения музыкальным руководителем осуществлялось музыкальное сопровождение малой зимней Олимпиады, а также были приглашены участники детской команды по чирлидингу.

Проведение данного мероприятия позволило всем участникам на себе почувствовать дух олимпизма, получить массу положительных эмоций, привить осознанное желание укреплять свое здоровье с помощью физкультуры и спортивных занятий.

Выводы. Таким образом, проводимая работа способствовала обогащению представлений детей о физической культуре и спорте. Был определен комплекс мероприятий, направленных на формирование представлений об Олимпийском движении у детей 6-7 лет, привитие уважения к спорту, олимпизму как культурному наследию человечества.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы обогащения представлений детей о физической культуре и спорте. В работе определено содержание образовательной работы с дошкольниками по данному направлению. В статье представлена тематика и содержание образовательных проектов, позволяющих формировать у дошкольников познавательный интерес к олимпийскому движению, обогащать их двигательный опыт.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, здоровье, физическое воспитание, олимпийское движение, олимпийское образование.

Annotation. This research is devoted to the study of the problem of enrichment of children's ideas about physical culture and sports. The work defines the content of educational work with preschoolers in this area. The article presents the topic and content of educational projects that allow preschoolers to form a cognitive interest in the Olympic movement, to enrich their motor experience.

Keywords: physical culture, sports, health, physical education, Olympic movement, Olympic education.

Литература:

1. Олимпийское образование дошкольников: метод. Пособие / под ред. С.О. Филипповой, Т.В. Волосниковой. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 128 с.

2. Родионова О.Н. Обогащение двигательного опыта детей в спортивной группе дошкольной образовательной организации // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 17. – С. 101-107.

3. Тупичкина Е.А. Каким быть олимпийскому образованию старших дошкольников? // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 36-41.

УДК 159.9

РАССУЖДЕНИЯ О ВЕРЕ В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

магистрант кафедры практической психологии Салахетдинов Фянис Фяритович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Важным условием бытия любого человека является вера, а потому данный феномен весьма интересен и в сфере научных изысканий.

Термин «вера» означает «связывать» «соединять», «восстанавливать связь» с чем-то очень важным для личности. И по своей сути вера, как ошибочно думают многие, – это процесс, что «работает» и без психологии. В этой связи преимущественно феномен «веры» изучали философы, и долгое время не являлся предметным полем психологии. Термин «психология», тем не менее, трактуется как «наука о душе», а понятие веры «плотно привязано» к духовному состоянию человека [13]. Именно поэтому рассуждения о вере с некоторых пор перестали являться призванием только философов. Связано это с тем, что в духовных традициях есть всё необходимое для того, чтобы человек пришёл от страдания к счастью (это основной мотив всех живых чувствующих существ: «никто не хочет страдать, все хотят быть счастливыми» [9]).

Несмотря на то, что вера больше тяготеет к духовному, в психологической научной и справочной литературе имеются отображения взаимосвязи психологии и веры. Другими словами, вера – это проявление внутреннего мира человека (переживания, чувства, духовный опыт), они же являются проявлением психики, что и делает веру предметом исследования ученых-психологов.

Изложение основного материал исследования. Говоря о ценностно-смысловом подходе к взаимосвязи веры и психологии, можно встретить различные подходы к исследованию психических явлений: когнитивный, бихевиористский, психоаналитический и другие, различающиеся методологическими основаниями [16].

Родоначальник серьезных психологических исследований сущности веры - американский психолог У. Джеймс, который разделил ее на религиозную и нерелигиозную. Гипотезой ученый считал все, что касалось верований личности. В самом известном его исследовании «Многообразие религиозного опыта» приводятся опытные примеры человеческих переживаний по поводу религиозной веры. В этом труде У. Джеймсом сделан вывод о том, что «особая убежденность относительно религиозных догматов имеет, таким образом, основание в опыте, лежащем в области чувств» [4].

Еще одним известным исследованием американского ученого-психолога является «Воля к вере и другие очерки популярной философии», который посвящен рассуждениям о пользе веры для жизни человека. У. Джеймс, таким образом, установил, что «вера в факт может способствовать возникновению этого факта» [5]. Другими словами, он считал веру феноменом – побуждением к фактическому действию. Позже этот феномен описал отечественный психолог Д.Н. Узнадзе и определи его как «установку». По его определению, «установкой является природное состояние субъекта и относится оно к «бессознательной области психики» [14].

Исследованием веры занимался и известный ученый психолог К. Юнг, который пришел к выводу от том, что вера побуждает человека к фактическому действию через его психологическое состояние, тем самым имея корни в коллективном бессознательном. К таким выводам ученый пришел в процессе изучения религиозных мифов, обрядов таинств и символов, выделив их психологическую составляющую [7]. Похожие

выводы о связи веры и чувствах человека можно встретить и в трудах Г. Оллпорта, который отмечал, что «Вера - это утверждение или уверенность, которые мы испытываем в отношении реальности объекта чувства. Любые позитивные чувства неизбежно влекут за собой какую-то степень веры, и эта вера всегда сопровождается действиями, поскольку то, во что мы верим, мы стремимся осуществить» [11].

К сторонникам ценностно-смыслового подхода к попытке «осмыслить» веру в психологии можно отнести работы таких ученых-психологов, как: В. Франкл, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков. Они были сторонниками экзистенциальной и гуманистической ориентации в психологии, которые считали веру основой для развития убеждений. По мнению Б. С. Братусь «если нет веры, то нет и убеждений…Вера связана со смыслообразованием и является предпосылкой осуществления любой человеческой деятельности» [1]. Отсюда следует вывод, что вера является тем мотивом для человека, который через призму целостного образа будущего, убеждается в реальности и достижимости своих планов.

Среди ученых психологов встречаются и такие, которые пытались «привязать» веру в реальной жизни посредством Бога. Так, Э. Фромм ссылался на Ветхий завет, в котором «вера» (emunah) означает «стойкость», то есть определенное качество человека, а не содержание веры, этот психолог пытается рассмотреть веру как внутреннее состояние человека» [3]. Ученый проанализировал принципы существования веры в человеке и разделил их на 2 категории: принцип обладания (иметь) и принцип существования (быть). Причем, принципу «быть» не означает веру личности в определенные идеи, а выражает его внутреннюю ориентацию или установку (ки).

Как смысл жизни (идентично принципу бытия у Э. Фромма) веру рассматривал и В. Франкл: «Даже самоубийца верит в смысл — если не жизни, то смерти» [3]. Как видится, человек должен видеть смысл в своих поступках, чтобы вести активную жизнь, а в этом ему помогает вера.

Таким образом, цели в психологии и вере различаются их масштабами: у «первой» - сделать жизнь человека более счастливой; у «второй» - вывести человека за пределы мирского счастья. Цель веры закрывает цели психологии.

В научной литературе прослеживается связь веры и смысла поступков, жизни, то есть вере присуще смыслообразование. Такого мнения придерживался А.Н. Леонтьев, считая, что «личностный смысл порождается отношением мотива (деятельности) к цели (действия)» [15].

Изучив научные публикации по рассматриваемому предмету исследования, можно сказать, что многими учеными-психологами вера рассматривалась как какая-либо сторона психической действительности - в виде структурной компоненты сознания или личности, чувств, эмоционального состояния, способностей и т.п. При этом, феномен веры в психической реальности как бы ускользает, становясь чем-то размытым и неопределенным с точки зрения поведенческих аспектов. Верой продиктованы изначально, а затем и внутренние поведенческие эффекты, которые психологи объясняют такими понятиями, как «сознание», «установка», «убеждение», «мировоззрение» и т. п. Кроме того, в попытке найти место веры в психологии, психологами были подменены понятия: «душа»-«психика», «человек»-«личность».

Следовательно, психологам необходимо учитывать особенности и ценности людей, которые к ним обращаются, и сегодня одним из актуальных направлений стала мусульманская психология, ведь ислам - вторая по численности верующих религия в нашей стране.

Исламская психология не является новым направлением, а выражает возвращение к ее первоисточникам. Ещё в средние века мусульманские ученые (аль-Кинди, ар-Рази, аль-Балхи, аль-Газали) изучали и описывали состояния души, психики человека [8].

Сама психология как наука сформировалась именно в арабо-мусульманской культуре. Например, в «Каноне медицины» Ибн Сины, известного в Европе под именем Авиценна, являющемся основой современной медицины, 3 главы посвящены психологии, психиатрии. Мусульманский ученый был первым, кто разделил человеческое восприятие на пять внешних и пять внутренних чувств, таких, как интуиция, намерения. Он говорил о науке взаимосвязи души и тела, писал о психосоматических расстройствах человека, впервые разделил человеческое восприятие на 5 внешних и 5 внутренних чувств (интуиция, намерения и другие).

Весьма огромен вклад и средневековых мусульманских ученых в развитие медицины и психологии. Например, знаменитый мусульманский ученый средневековья Абу Зайд аль-Балхи изучал болезни души и тела [10]. В 9-10 вв. им впервые была дана классификация психозам, неврозам и невротическим расстройствам. Исламский учёный, в итоге, определил весь ход развития психологии.

Следует отметить, что первая сеть психитарических клиник была создана в 18 в. в Багдаде. В больницах с пациентами работали и наблюдали их не только медперсонал (доктора и медсестры), но духовные наставники (устазы).

Основоположник исламской психологии среди современных ученых является Малик Бадри - основатель и президент международной ассоциации исламских психологов, берущей своё начало с 70-х годов прошлого века.

Таким образом, ислам наряду с христианством, и даже ранее, стал источником становления науки психологии. Мусульманские ученые считали, что «психология» помогает лучше понимать ислам и жить в соответствии с ним» [8]. Они не разделяли личность и человека, веру и душу, в отличие от христианских исследователей веры и психологии. Авторы статьи соглашаются с большинством выводов исламских исследователей, что инструментом веры является в том числе психология как наука. Если психология занимается изучением личности человека, то исследования должны касаться поведенческих эмоциональных психических процессов, как видимых, так и не видимых аспектов (коим и является вера). Другими словами, мусульманские ученые-психологи считали, что психологические знания должны служить вере.

Авторы статьи согласны с мнением Б.С. Братусь и Н.В. Ининой: «в сложных формах активности человек действует не ради достижения самого по себе предмета потребности, он действует ради целостного образа новой жизни, в которую будет включен этот предмет». [1] То есть все приведенные выше психологи исследовали термин «вера», исходя из своих научных предпочтений, но в целях дополнения теории психологии.

Исходя из выводов отечественных (Н.М. Бехтерева и Н.Х. Валитов) и зарубежных исследователей (М. Эмото и Э. Кугис), можно сделать вывод о том, что вера не есть рудимент в структуре психики человека. Кроме того, К.В. Лох и Д.М. Мелехов понятию «Бог» придают статус «официальной научной категории» [12].

Выводы. Психология, таким образом, выступает неким «мостом» между научным знанием и религией. Психология в целом одновременно не имеет ни в одной из отраслей ни малейшего отношения к вопросам веры как духовного мира человека и одновременно в любой из отраслей психология связана личностью человека, его психикой и духовной сферой.

Изучив специфику отношения ученых-психологов разного времени, как отечественных, так и зарубежных, можно прийти к определенным выводам:

- вера относится к определенному виду психического явления, выражаемого через конкретную реалию внутреннего мира человека;
- изучать веру конкретной личности с точки зрения психологии необходимо в реальных жизненных условиях;
- с точки зрения психологии веру можно исследовать, исходя из постулатов общепризнанных психологических теорий;
- исходя их методов исследования, у веры должны быть поведенческие корреляты и она должна поддаваться изучению при помощи эмпирического познания.

Таким образом, авторы статьи пришли к выводу, что среди ученых психологов понятию веры не было присвоено значимого статуса как научной категории, несмотря на то, что к данному понятию могут быть применимы обобщения, касающиеся психики в целом. Но, опираясь на труды как православных, так и исламских ученых, авторы соглашаются с мнением о том, что психология укрепляет «эго», а вера освобождает от «оков эго». Если вспомнить бэкграунд известных психологов, то выяснится, что Фрейд - иудей, Юнг - буддист, Перлз - дзен-буддист и т.д. Психология - это производная от философии, которая является производной от веры. Испытывающим психологические проблемы людям нужна профессиональная психологическая поддержка. Но, если у человека есть работающая духовная практика – это, в какой-то степени, помогает более легко справляться с кризисными ситуациями.

Аннотация. В статье делается попытка историко-теоретического обзора трудов зарубежных и отечественных ученых разного времени и разных вероисповеданий к изучению взаимосвязи психологии и веры, проблемы веры в психологии.

Ключевые слова: психология, вера, мотивы, процесс, чувства, подход, осмысление, взаимосвязь.

Annotation. The article makes an attempt at a historical and theoretical review of the works of foreign and domestic scientists of different times and different religions to study the relationship between psychology and faith, the problem of faith in psychology.

Keywords: psychology, faith, motives, process, feelings, approach, comprehension, relationship.

Литература:

1. Братусь Б.С., Инина Н.В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – №1. URL: https://clck.ru/UHKaA (дата обращения: 07.04.2021).
2. Веселова Е. Психологические аспекты веры. URL: https://clck.ru/UHKdR (дата обращения: 07.04.2021).
3. Двойнин А.М., Данилова Г.И. Феномен веры в предметном поле психологии: методологические проблемы // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – №29 (2). URL: https://clck.ru/UHKcA (дата обращения: 07.04.2021).
4. Двойнин А.М. Проблема веры в психологии: историко-теоретический обзор // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – №30 (3). URL: https://clck.ru/UHKf9 (дата обращения: 07.04.2021).
5. Джеймс У. Воля к вере и другие очерки популярной философии // Джеймс У. Воля к вере. – М., 1997. – С. 66
6. Дубровский Д.И. Вера и знание // Проблема идеального. Субъективная реальность. – М., 2002. – С. 271-310.
7. Казанцева Т.А. Природа и сущность феномена веры. Реалистичность предмета веры // Материалы 11 Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления – 2006» – М., ГУУ. – 2006. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: https://clck.ru/UDTq9 (дата обращения: 07.04.2021).
8. Мурзаев А. Психология и Ислам: противоречие или дополнение. URL: https://clck.ru/UHKhb (дата обращения: 07.04.2021).
9. Михайлович В.М. Вера в психологию как науку // Психология. Журнал ВШЭ. – 2007. – №4. URL: https://clck.ru/UHKjR (дата обращения: 07.04.2021).
10. Надирова Р. Ислам и психология. URL: https://clck.ru/UHKkL (дата обращения: 07.04.2021).
11. Попова М.А. Критика психологической апологии религии (Современная американская психология религии). – М., 1973. – С. 152.
12. Розин В.М. Психология и христианство: автономия, объединение или коммуникация? // Психология. Журнал ВШЭ. – 2007. – №2. URL: https://clck.ru/UHKkt (дата обращения: 07.04.2021).
13. Саратовский С. Религиозная вера в структуре человеческой психики с позиций психологии религии и этнической психологии. URL: https://clck.ru/UHKqH
14. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психология установки. – СПб., 2001. – С. 5-254.
15. Чеснова Е.Н. Современное состояние исследований феномена веры: степень научной разработанности проблемы и особенности типологизаций и классификаций веры // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2012. – №4. URL: https://clck.ru/UHKrx (дата обращения: 07.04.2021).
16. Ясный А. Религия и психология. URL: https://clck.ru/UHKtQ (дата обращения: 07.04.2021).

УДК 373.24

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

магистрант Самохвалова Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),
воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 447" (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. В Федеральном государственном образовательном стандарте отражаются требования к педагогам по реализации программы дошкольного образования: умение подбирать и использовать методы и формы работы, которые соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям дошкольника; организовывать взаимодействие детей в разных видах деятельности; поддержание детской инициативы [6].

Одним из эффективных средств поддержки детской инициативы является театрализованная деятельность. В современной системе дошкольного образования театрализация используется как одно из основных средств всестороннего становления личности, развития коммуникабельности, активности, уверенности. Способствует развитию связной речи, интереса к художественной литературе, воображения, фантазии, инициативности; способствует обогащению новыми знаниями, умениями, коммуникативными способностями, нравственно-эстетическому воспитанию [5].

Театрализованная деятельность – это источник раскрытия творческого потенциала, развития креативности. Дошкольники учатся видеть в окружающем интересные идеи, перевоплощать их, создавать художественный образ героя, замечать необычные моменты в обыденном [4]. Театрализованная деятельность одно из действенных средств развития личности дошкольника, помогает преодолевать неуверенность, скованность, зажатость, открывает пространство для творческого самовыражения. Одним из важных условий развития театрализации в дошкольном учреждении является её правильная организация и руководство театрализованной деятельностью.

Изложение основного материала исследования. Такие известные педагоги, как Л.П. Бочкарева, Н. Карпинская, С.Н. Томчикова и другие уделяют большое внимание исследованиям в области театрально-игровой деятельности. Н. Карпинская разработала методику работы с детьми по театрально-игровой деятельности и раскрывает способы руководства театрализованной деятельностью в детском саду [4].

В театрализованной деятельности имеет большое значение её правильная организация с соблюдением следующих основных требований:

- содержательность и разнообразие тематики;
- постоянное и ежедневное внедрение театрализации в повседневную жизнь детей;
- чтение произведения с обсуждением и уточнением;
- взаимодействие дошкольников друг с другом и с взрослыми при организации театрализованной деятельности;
- театрализованные игры должны соответствовать возрастным и индивидуальным способностям детей [2].

Работа по театрализованной деятельности в дошкольном учреждении начинается с организации предметно-развивающей среды. В уголках театрально-игровой деятельности расположены разные виды театров: варежковый, настольный, теневой; театрализованные и дидактические игры; иллюстрации к знакомым произведениям; художественная литература; ширмы; костюмы, шапочки, маски. В группе организован "уголок уединения", где дошкольник рассматривает иллюстрации, работает над ролью.

При организации театрализации используются различные формы работы: ознакомление с художественной литературой; театрализованные игры; игры-инсценировки; пальчиковые игры; артикуляционная гимнастика; образные упражнения; обыгрывание знакомых произведений; театральные этюды; драматизация сказок. Рассмотрим как организовывается театрализованная деятельность в дошкольном учреждении по возрастам. Работа начинается с младшего дошкольного возраста и проводится с постепенным усложнением в соответствии с возрастом детей. Дети младшего возраста знакомятся с театрализацией через знакомство со сказками; просмотра драматизаций; через игры-имитации (например "Кисонька-мурысонька", "Птички прилетели"). Воспитатель учит малышей изображать движения животных: медведя, зайца, лисы; драматизировать небольшие отрывки из народных сказок, формирует у них технику игровых действий.

С детьми среднего дошкольного возраста продолжается работа над литературными текстами, основное внимание уделяется эмоциональному развитию. Дошкольники учатся сочетать движение со словом; принимают участие в драматизации знакомых сказок (например "Курочка Ряба") используя конусный, настольный, варежковый театры; обыгрывании образно-игровых этюдов ("Мы не скажем, а покажем").

У старших дошкольников совершенствуются исполнительские умения; они активно участвуют в театрализованных играх ("Поиграем в сказку", "Отгадай и расскажи сказку"); в играх-драматизациях ("Волк, лиса и петух", "Заюшкина избушка"), в образно-игровых этюдах ("Изобрази героя"), в играх-импровизациях, в постановке спектаклей с использованием различных видов театра. Дошкольники с большим удовольствием принимают участие в подготовке атрибутов для игр, помогают взрослым в изготовлении масок животных для пальчикового театра.

К шести годам дети самостоятельно придумывают и обыгрывают сказки, включают театрализацию в сюжетно-ролевые игры; с удовольствием принимают участие в литературных викторинах. В этом возрасте большое внимание уделяется проявлению творчества и фантазии через сюжетосложение ("Придумай сказку", "Расскажи, что было дальше"). Перед дошкольниками ставится игровая проблема или просто называется тема, а они предлагают содержание, например игра "Я начну, а ты продолжи".

Выводы. Таким образом мы делаем вывод, что педагог имеет важную роль в организации и руководстве театрализованной деятельностью. Он ставит чёткие задачи перед детьми, незаметно передаёт инициативу в

их руки; организовывает и направляет детскую деятельность в нужное русло; ни один вопрос не остаётся без внимания. Осуществляется индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Аннотация. Статья изучает проблему организации театрализованной деятельности в детском саду. Автор раскрывает роль воспитателя при организации театрализации с детьми дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделяется организации театрально-игровой деятельности по возрастам, созданию предметно-развивающей среды.

Ключевые слова: организация театрализованной деятельности, театрально-игровая деятельность, театрализация, театрализованные игры, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article examines the problem of organizing theatrical activities in kindergarten. The author reveals the role of the teacher in the organization of theatrical performances with preschool children. Special attention is paid to the organization of theatrical and play activities by age, the creation of asubject-developing environment.

Keywords: organization of theatrical activities, theatrical and play activities, theatrical performances, theatrical games, preschool children.

Литература:

1. Аббасова Л.И., Гафарова З.С. Педагогические условия организации и руководства театрализованной деятельностью детей дошкольного возраста // Современные инновации. – 2018. – № 3. – С. 73-75.

2. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.

3. Зотова И.В., Крайчак А.Е. Роль и значение организации театральной деятельности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 16. – С. 99-102.

4. Мигунова Е.В. Педагогическое сопровождение театрализованной деятельности в детском саду: учебно-методическое пособие / Е.В. Мигунова – СПб.: Лань: Планета музыки, 2020. – 172 с.

5. Самохвалова Н.В. Театрализованные игры как метод развития связной монологической речи дошкольников // Наука, технология, техника: перспективные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – Калининград: НОО "Профессиональная наука". – 2016. – С. 506-514.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера. 2016. – 96 с.

УДК 378.037

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

Постановка проблемы. Основной целью оздоровительной прикладной физической культуры должна являться социализация личности человека с ограничениями по здоровью, поднятие уровня качества жизни, наполнение ее новым смыслом, новыми эмоциями, чувствами, а не только лечение и реабилитация после перенесенных заболеваний и травм с помощью физических упражнений.

Представляя прикладную физическую культуру в вузе как основную составляющую часть воспитания молодежи, полагаем, что главные направления модернизации образовательного процесса надо сосредоточить на воздействии на познавательную, эмоциональную и мотивационную область деятельности студентов. При помощи изучения и применения ими средств и методов прикладной физической культуры добиться положительного восприятия физической культуры и здорового образа жизни [1].

Изложение основного материала исследования. Преподаватели высших учебных заведений обеспокоены состоянием здоровья и готовностью студентов к физическим и психологическим нагрузкам большого объема во время обучения в вузе. Значительное ослабление физического здоровья наблюдается у молодежи, увеличивается число хронических заболеваний, что создает угрозу социальной стабильности нашей страны в самом недалеком будущем.

Отличительной чертой современного образа жизни является снижение двигательной активности и рост психологической нагрузки. Особенно ярко это проявилось в этом году, когда из-за пандемии учащиеся перешли на дистанционное обучение. Длительное время дети проводили за компьютером. Уменьшение физических нагрузок отрицательно сказывается на деятельности внутренних органов, снижению активности функциональных систем организма.

Ежегодный анализ медицинского осмотра студентов первого курса университета подтверждает, тенденцию к снижению уровня здоровья студентов, число здоровых студентов уменьшается, а количество студентов, имеющих хронические заболевания, наоборот увеличивается. Большое внимание на занятиях необходимо уделять студентам с ограничениями по здоровью. Здесь на помощь приходит оздоровительная направленность прикладной физической культуры.

Средства и методы оздоровительной физической культуры стимулируют функции всех систем организма, развивают физические качества, совершенствуют важные двигательные способности человека. Занятия оздоровительной физической культурой положительно скажутся не только на развитии и совершенствовании организма, но и на формировании личности в целом.

Задача преподавателей – определить средства прикладной физической культуры, которые помогут в восстановлении физических кондиций и в психологической и социальной адаптации студентов с ограничениями по здоровью.

Анализ научной литературы показал, что во многих случаях оздоровительная физическая культура воспринимается как средство организации активного отдыха студентов с ограничениями по здоровью, для переключения с одного вида деятельности на другой, с целью оптимизации функциональных систем организма и повышения уровня работоспособности.

Но, оздоровительная физическая культура это не только лечебная реабилитация, восстановление должно начинаться с инициативы и самостоятельности решений самого молодого человека, что выражается в активной жизненной позиции, направленной на самореализацию и самосовершенствование [2].

Рассмотрим основные категории и фундаментальные задачи оздоровительной физической культуры. Одной из основных задач оздоровительной физической культуры является подготовка студентов с ограничениями по здоровью к усвоению специализированных знаний, выработке необходимых умений и навыков, которые направлены на развитие основных физических качеств, для повышения уровня функциональных возможностей организма.

Занятия физической культурой способствуют восстановлению физической и умственной работоспособности, дают возможность увлекательно и с пользой для здоровья проводить свободное время, помогают в профилактике утомления, повышают жизнедеятельность организма у студентов с ограничениями по здоровью.

Регулярные занятия физическими упражнениями активизируют биологические процессы организма, положительно влияя на все функциональные системы.

Результатом двигательной активности является утомление организма и его восстановление. Во время физической активности организм тратит свою энергию, во время отдыха – компенсирует.

Утомление обладает отличительной особенностью временно снижать работоспособность человека после длительной, объемной и интенсивной работы. Любая физическая нагрузка помогает объединению работы всех органов и систем организма, деятельность которых координируется центральной нервной системой.

Во время физической нагрузки в организме создается дефицит энергетических веществ, возникает сбой в координационной системе нервных центров, когда начинают преобладать тормозные реакции, это понижает работоспособность организма. Возникающее при этом утомление является защитной реакцией организма от сокращения энергетических запасов и нарушения в регуляции функциональных систем организма.

Многочисленные исследования доказали, что утомление естественным образом активизирует восстановительные процессы, происходящие в организме, повышая работоспособность человека. Функциональные изменения, происходящие в организме после физической нагрузки, не только восстанавливаются до исходного уровня во время отдыха, но и увеличиваются.

Одной из основных задач оздоровительной физической культуры проявляется в возможности самим студентам выбирать средства, методы и формы своих занятий, что обеспечивает им психологический комфорт.

Если задачей оздоровительной физической культуры является восстановление нарушений функциональных систем организма, которые возникли после перенесенных заболеваний, травм, психологических перенапряжений, то задача преподавателя сформировать у студентов адекватную реакцию на перенесенную болезнь, сориентировать в выборе средств физической культуры для быстрой реабилитации организма. Занятия физическими упражнениями помогают студентам с ограничениями по здоровью обрести самостоятельность во многих сферах жизни, способствуют самосовершенствованию и возможности в достижении успеха в профессиональной деятельности.

Выводы. Занимаясь физическими упражнениями, студенты с ограничениями по здоровью приобретают компенсаторные навыки, это дает возможность им задействовать функции других органов или систем организма, которые отсутствуют или нарушены. В это же время у студентов вырабатывается способность преодолевать различные физические и психологические нагрузки. Эта способность поможет им вернуться к полноценной жизни, возникнет потребность вести здоровый образ жизни для улучшения своего физического и психического здоровья, чтобы быть востребованным в социуме.

Занятия оздоровительной физической культурой предполагают максимальное отвлечение молодых людей от своих жизненных проблем, которые связаны со здоровьем. Преподаватели кафедры физического воспитания должны помогать студентам с ограничениями по здоровью, почувствовать важность присутствия в их жизни физической культуры, вести с ними активную работу, направленную на их социализацию и психологическое равновесие.

Аннотация. В современных условиях требуются новые подходы к пониманию значимости прикладной физической культуры в жизни молодых людей, ее воздействии на сознание и образ жизни подрастающего поколения. Прикладная физическая культура является частью подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, при этом внимание должно уделяться не только развитию физических качеств, но и формированию морально-волевых, социально значимых качеств молодого человека.

Ключевые слова: прикладная физическая культура, студенты с ослабленным здоровьем.

Annotation. In modern conditions, new approaches are required to understand the importance of applied physical culture in the lives of young people, its impact on the consciousness and lifestyle of the younger generation. Applied physical education is part of the preparation of students for future professional activities, while attention should be paid not only to the development of physical qualities, but also to the formation of moral and strong-willed, socially significant qualities of a young person.

Keywords: applied physical education, students with poor health.

Литература:

1. Миронова С.П., Ольховская Е.Б. Инновационные образовательные технологии в сфере физической культуры и спорта: технология педагогического мониторинга // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58 (2). – С. 168-173.

2. Сапегина Т.А. Адаптационные возможности физической культуры в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем. // Наука и перспективы. – 2018. – № 4. – С. 28-33.

УДК 373

ТЕХНОЛОГИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С КУЛЬТУРОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

кандидат педагогических наук, доцент Хусяинова Юлия Наилевна
Национально исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. В настоящее время, когда процесс глобализации достиг невероятного масштаба, особое внимание уделяется языковой подготовке подрастающего поколения. Сегодня в России обучение иностранному языку начинается уже в начальной школе, но следует отметить, что некоторые дошкольные учреждения так же постепенно начинают практиковать занятия по иностранному языку для детей с 5-6 лет.

Языковой подготовке детей раннего возраста уделяют достаточно внимания такие исследователи, как: П.Ю. Горляков, Т.С. Ксенофонтова, Е.А. Романовская, Л.М. Рубанова, Л.В. Тарасова, Ю.Н. Трофимова, Н.Н. Трубанева, Ф.Р. Хабибрахманова и др. Однако подчеркнем, что язык является частью культуры, ее отражением, поэтому мы полагаем, что первое знакомство с языком должно быть не только посредством обучения фонетическим, лексическим и грамматическим навыкам, но и связано со знакомством и приобщением к культуре изучаемого языка.

На сегодняшний день существует достаточно много авторов, которые посвятили свои работы, ознакомлению учащихся средних и старших классов со страноведением Великобритании и США (А.Ф. Артемьева, И.И. Бурова, О.Л. Леонович, З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, Н.Б. Цибуля и др.), но полноценных исследований, касающихся ознакомлению учащихся 6-8 лет с культурой страны изучаемого языка крайне мало. Поэтому целью нашей работы выступило создание технологии ознакомления детей 6-8 лет с культурой страны изучаемого языка. Сейчас английский язык считается языком международного общения, именно английский язык является одним из самых популярных изучаемых иностранных языков в мире. Несмотря на то, что наша технология может использоваться для ознакомления с культурой любого языка, мы, в качестве примера, будем использовать информацию по культуре Великобритании.

Изложение основного материала исследования. Проведя анализ существующих учебных пособий, посвященных культуре Великобритании, следует отметить основные темы, которые предлагаются для изучения учащимся средней и старшей школы: географическое положение, политический строй, праздники, достопримечательности. Форма подачи материала во многих пособиях представляет собой информационную часть и вопросы для проверки усвоения материала.

Применительно к возрасту 6-8 лет подобная форма подачи материала является нежелательной ввиду специфики возрастных особенностей и интересов обучаемых. Именно данный факт подтолкнул нас на создание специальной технологии ознакомления детей выбранного возраста с культурой страны изучаемого языка. Данная технология полностью соответствует возрастным особенностям и интересам детей, что способствует повышению мотивации к изучению собственно иностранного языка через приобщение к культуре его носителей.

Осуществляя педагогическую деятельность, учитель непременно должен учитывать возрастные особенности детей, с которыми он работает. К основным характеристикам детей 6-8 лет исследователи выделяют: появление элементов произвольной памяти, переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, активизация воображения, развитие воли и произвольности; одной из ведущих потребности выступает общение, а одной из ведущих деятельностей – все еще остается сюжетно-ролевая игра. Е.О. Смирнова отмечает, что «разные формы культурно-исторического опыта не могут быть переданы ребенку непосредственно, через объяснение или демонстрацию образцов действия. Для их усвоения он должен быть вовлечен в специально направленную практическую деятельность» [2, с. 265].

Сегодня неотъемлемой составляющей образовательного процесса является технологизация. В методическом плане под технологией обучения понимают «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1, с. 315.] С целью приобщения учащихся начальной школы к культуре Великобритании нами была разработана специальная технология. Данная технология состоит из пяти последовательных частей: вводной, информационной, проблемной, стимулирование детских вопросов и символизации.

Вводная часть имеет целью заинтересовать детей, поставить их в ситуацию собственной познавательной деятельности, вызвав яркие положительные эмоции. Информационная часть характеризуется возрастной доступностью, краткостью, конкретностью, использованием наглядности. Проблематизация – это непременное условие поддержание высокого уровня умственной активности детей, поэтому в проблемной части педагог побуждает детей к экспериментированию. Показателем познавательной активности детей являются их вопросы. При традиционном подходе дети привыкли только отвечать на вопросы педагога. В предлагаемой нами технологии стимулирование детских вопросов является важной частью занятия, которая призвана формировать способность проблемного видения окружающих предметов и явлений. Задавая вопросы, дети учатся вычленять характеристики предмета или явления. Вопросы детей также создают определенную проблематизацию, которая проявляется в виде догадок, предположений, что является, в свою очередь, формированием способности к прогнозированию. В заключительной части занятия, символизации, детям предлагается выразить свое эмоциональное отношение к полученной информации на занятии, проявив себя в разных видах деятельности (игровой, продуктивной, художественно-речевой).

Учитывая тот факт, что в данном возрасте учащиеся еще не владеют иностранным языком, мы предлагаем нашу серию занятий на родном (русском) языке. Следует отметить, что для формирования основ толерантности и патриотизма необходимо обучать детей умению сравнивать родную культуру с культурой другой страны. Именно поэтому блок сравнения культур присутствует в каждом занятии, он может быть как в вводной части, так и в проблемной.

В качестве примера реализации данной технологии приведем конспект занятия «Знакомство с Шотландией», целью которого является ознакомление учащихся с Шотландией, ее символами и традициями, стимулирование интереса к изучению иностранного (английского) языка. Данное занятие входит в цикл занятий по теме география и проводится после занятий по знакомству с Великобританией и знакомству с Англией, но перед занятиями, посвященными знакомству с достопримечательностями.

Часть 1. Вводная. Педагог задает учащимся вопросы: Ребята, хотелось бы вам попутешествовать? Какие страны вам бы хотелось посетить? Легко ли путешествовать, если не знать языка той страны, куда хотим поехать? Будет ли такая трудность у англичан, которые захотят поехать в Шотландию? Почему? Хотели бы вы посмотреть Шотландию? Перед тем, как туда отправиться, нам надо узнать, что это за страна.

Часть 2. Информационная.

Педагог. Кто же нам расскажет о Шотландии? (Раздается стук) Кто это? (Педагог достает куклу или показывает изображение шотландца в килте). Ребята, посмотрите, кто к нам пришел! (начинает рассказ от имени шотландца). Меня зовут Джон. Я приехал из Шотландии. Хочу познакомить вас с моей удивительной страной. Ребята, вы знаете, где находится Шотландия?

(Учащиеся, отвечая на вопросы, все показывают по карте. Возможна помощь педагога) С какой страной она граничит? Есть ли озера в Шотландии?

Шотландия знаменита живописными озерами. (Показ изображения шотландских озер.) В одном из них по легенде живет Лох Несское чудовище. Оно вовсе не страшное. Шотландцы хотят его увидеть и ласково его зовут Несси. Столица Шотландии Эдинбург. Это один из красивейших городов. Там есть много достопримечательностей и парков. На вершине самого высокого холма в Эдинбурге располагается Эдинбургский замок. Там много лет назад, до объединения Шотландии и Англии в Великобританию, жила шотландская королевская семья. (Показ изображения замка.) В Эдинбурге есть и красивейший дворец, где иногда живет королевская семья в летнее время. (Показ дворца.) Позади дворца находится один из 9 холмов Эдинбурга. Много лет назад это был вулкан. Его зовут Троном короля Артура.

Шотландия также знаменита различными праздниками, фестивалями, спортивными играми, национальными костюмами и музыкальными инструментами. (Показ изображений или видео праздников)

Часть 3. Проблемная.

Посмотрите на мой наряд. Это особая юбка. Это килт – национальная одежда мужчин в Шотландии. Какой в России национальный костюм? Носят ли сейчас люди в России национальный костюм?

Килт истинные шотландцы носят и сегодня, но не каждый день, а только по праздникам. На килт требуется 8 метров ткани! Если вы посетите Эдинбургский замок, то там вы увидите солдат в килтах. Шотландцы также надевают килты на свадьбу.

Национальный музыкальный инструмент Шотландии – волынка. Она похожа на дудочку. На ней исполняют национальную музыку. Вот, послушайте. (Играет шотландская музыка.) Какие русские национальные инструменты вы можете назвать?

(Если учащиеся затрудняются с ответом, то можно предложить опорные карточки с изображением и названием музыкальных инструментов. Учащиеся выбирают из них русские.) Какие русские национальные песни вы знаете? (Учащиеся называют песни) Какая из них ваша любимая? Спойте, пожалуйста. А сейчас, попробуйте догадаться, какой из танцев русский, а какой шотландский. (Видеопоказ русского и шотландской национальных танцев) Какой из них русский? Как догадались? Какой из них шотландский? По каким признакам вы так решили? (музыка, национальный костюм).

Часть 4. Стимулирование детских вопросов.

Педагог. Ребята, как много интересного нам Джон рассказал о Шотландии! Но он ничего не сказал о флаге Шотландии. Давайте расспросим его об этом!

Учащиеся задают вопросы по опорным карточкам. Примеры опорных карточек: «Цвет», «Название», «Время появления», «История», «Символ». Джон отвечает на поставленные вопросы, сопровождая свои ответы демонстрацией слайдов.

Часть 5. Символическая.

Ученикам предлагается нарисовать шотландца в килте и / или разучить основы национального шотландского танца.

Следует отметить тот факт, что сегодня многие дети дошкольного возраста уже имеют опыт пребывания в других странах и обычно воспоминания о них носят яркий позитивный характер, поэтому занятия, направленные на изучение и приобщение к элементам культуры других стран очень нравятся ученикам, что позволяет не только формировать мотивацию к изучению иностранного языка и закладывать основы толерантности, но и воссоздать элементы культуры страны изучаемого языка в образовательной организации.

Выводы. Занятия по описанной выше технологии рекомендуются проводить как с детьми подготовительной к школе группе дошкольного учреждения, так и с учащимися 1-2 класса. Несомненно, педагог, проводя занятия с детьми, адаптирует их, учитывая познавательные интересы и умственные возможности учеников. Важно не просто информировать учащихся о тех или иных фактах культуры, а именно приобщать к культуре, используя предложенную технологию. Практика проведения занятий по демонстрируемой технологии по ознакомлению учащихся данного возраста с культурой Великобритании способствовала формированию инокультурной среды в образовательном учреждении, показала заметный рост мотивации детей к приобщению к новой социокультурной реалии, что приводило к повышению интереса к изучению английского языка.

Аннотация. В статье представлена технология ознакомления детей 6-8 летнего возраста с культурой Великобритании. Данная технология учитывает возрастные особенности учащихся и состоит из пяти последовательных частей: вводной, информационной, проблемной, стимулирование детских вопросов, символизации. Занятия, проводимые по указанной технологии, призваны приобщить учащихся к культуре Великобритании, мотивировать на изучение иностранного языка, формировать основы толерантности.

Ключевые слова: культура Великобритании, приобщение к культуре, технология ознакомления с культурой, дети 6-8 лет, мотивация к изучению иностранного языка.

Annotation. In the article the technology of acquaintance of 6-8 aged children with the culture of Great Britain is presented. This technology takes into account the age features of the students and includes five consecutive parts: introduction, informational, problematic, children's questions stimulation, symbolization. Lessons conducted according to this technology aim at accustoming students to the culture of Great Britain, motivate them to study the foreign language, to build up the basis of tolerance.

Keywords: culture of Great Britain, accustoming to culture, the technology of acquaintance with culture, children aged 6-8, motivation to study a foreign language.

Литература:
1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд.-во ИКАР, 2009. – 488 с.
2. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

УДК 796.035

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОСТОЧНЫМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

магистрант Шапошников Глеб Николаевич
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Трофимова Ольга Сергеевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)
аспирант, преподаватель Манакова Ярослава Александровна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Экономическое и политическое преобразования, которые произошли в Российской Федерации за последнее десятилетие, несомненно, прогрессивны, но, тем не менее, они породили много проблем, которые негативно сказались на жизнедеятельности пожилых людей (А.А. Тарасенко, 2014; Н.И. Дворкина, 2020).

Важное место в этом процессе занимают женщины пожилого возраста, которые в силу социально-экономических условий нашей страны должны быть активными до глубокой старости, имея меньше ресурсов, чем другие категории населения. Общепризнанно, что забота о женщине в масштабах государства является признаком цивилизованного и культурного общества (Л.С. Дворкин, 2016).

Одним из принципов стратегии 2030 является обеспечение равноправных потенциалов для занятий физической культурой и спортом для всех категорий населения. Необходимо отдавать предпочтение повышению двигательной активности женщинам, поскольку они менее обучены и отличаются большей необходимостью к вовлечению организованной физической деятельностью.

На сегодняшний день, имеется огромное количество тренировок, различной направленности: аэробной, силовой, психорегулирующей, предлагаемых современными фитнес-клубами (Е.И. Ончукова, 2018). Наиболее популярными занятиями в пожилом возрасте являются восточные оздоровительные системы, которые имеют многовековую историю (Д.О. Михайлюк, 2019; Е.И. Ончукова, 2019).

Анализ литературы по направлению исследования показывает о недостаточной разработанности занятий восточными оздоровительными системами с женщинами пожилого возраста, а имеющиеся научные исследования носят фрагментарный характер. Следовательно, отсутствие разработанных научно обоснованных методик занятий для женщин пожилого возраста с учетом их интересов, состояния здоровья и физических способностей указывает на проблемную ситуацию, что вызвало у нас интерес и определило выбор направления данного исследования.

Изложение основного материала исследования. Базой для проведения эксперимента выступил фитнес-центр «Дом физкультурника» в городе Краснодаре. Участвовало 33 женщины, которые были разделены на две группы - экспериментальную и контрольную. Обе группы женщин были протестированы для выявления уровня психофизического состояния на момент начала эксперимента. Затем женщины экспериментальной группы начали заниматься восточными оздоровительными системами. Контрольная группа женщин занималась по общепринятой методике оздоровительных занятий для данного возрастного периода - использовались упражнения с предметами, силовые и аэробные упражнения, упражнения на растяжку, на формирование осанки и профилактики плоскостопия.

Занятия, как в экспериментальной группе, так и в контрольной проводились три раза в неделю.

Основной педагогический эксперимент длился шесть месяцев, целью которого было оценить эффективность разработанной нами методики занятий восточными оздоровительными системами, а также выявить ее влияние на показатели психофизического состояния занимающихся женщин пожилого возраста.

До начала проведения основного педагогического эксперимента, нами было проведено анкетирование занимающихся женщин пожилого возраста с целью определения мотивации к занятиям в фитнес-клубе, педагогическое тестирование основных физических способностей, тестирование по физиометрическим показателям и психологическое тестирование. На начало педагогического эксперимента статистически значимых различий не было отмечено между исследуемыми показателями экспериментальной и контрольной групп.

До начала экспериментальной работы нами были проанализированы ответы женщин на предлагаемые вопросы в анкетах, с целью определения их мотивации к занятиям в фитнес-клубе.

В результате анализа проведенного анкетирования установлено, что главной целью посещения фитнес-клуба у женщин было сохранение и укрепление здоровья, что подтверждается ответами 41% респондентов. Также немаловажным для женщин данного возрастного периода было отмечено их отношение к модификациям опорно-двигательного аппарата, в связи с возрастными изменениями и поэтому 23% женщин пожилого возраста приоритетным ставят эту цель. Приблизительно одинаковыми оказались результаты в следующих показателях: устранение дефицита общения и поддержание физической формы, где результаты выглядели 13% и 14% соответственно. И 9% женщин пожилого возраста, участвующих в эксперименте считают главным преимуществом посещения фитнес-клуба - снятие стрессового напряжения, связанного с высоким современном ритмом жизни.

В результате анализа ответов по методике «САН» экспериментальные занятия оказали положительное влияние на психо-эмоциональное состояние занимающихся женщин. Было установлено, что женщины из

экспериментальной группы стали более жизнерадостными, более общительными, стали меньше подвергаться стрессовым ситуациям.

До начала экспериментальной работы и по ее завершении проводилось тестирование уровня физического развития женщин пожилого возраста в экспериментальной и контрольной группах. Женщины экспериментальной группы показали достоверные результаты в снижении весоростового индекса Кетле, однако межгрупповые различия оказались не достоверны (>0,05). Кистевая динамометрия как правая, так и левая, не была достоверна, хотя отмечено увеличение в результатах в обоих группах. Показатели обхватных размеров тела, экскурсии грудной клетки, окружности грудной клетки в паузе достоверно улучшились (<0,05). В экспериментальной группе окружность грудной клетки оказалась достоверно на 2,9 см меньше, чем в контрольной группе, что мы можем объяснить уменьшением подкожно-жировой клетчатки занимающихся женщин пожилого возраста в верхней половине туловища ($p<0,05$). Длина и масса тела в конце эксперимента были не достоверны (>0,05), но отмечена позитивное снижение массы тела у женщин экспериментальной группы.

При оценки влияния занятий восточными оздоровительными системами на физические способности занимающихся были отмечены практически одинаковые изменения за исключением результатов в тесте, оценивающем гибкость - наклон вперед из положения сидя, где только в экспериментальной группе результаты оказались достоверными (<0,05).

В тестах Проба Ромберга и эстафетный тест результаты, как в контрольной, так и в экспериментальной группах достоверно улучшились (<0,05), что говорит о правильно построенном тренировочном процессе в обеих группах.

Однако, такие физические способности, как сила и выносливость показали в своих тестах не достоверные улучшения (>0,05), что является естественным для данного возрастного периода и методика занятий и в экспериментальной, и в контрольной группах не включала целенаправленные упражнения для развития данных физических качеств.

Выводы. В России с каждым годом увеличивается количество людей, занимающихся физической культурой. В этой связи очень важно поддерживать и укреплять физическое состояние населения. Проведенная экспериментальная работа с женщинами пожилого возраста, показала положительные изменения по большинству физиометрических показателей, что подтвердило нашу гипотезу о благоприятном воздействии на занимающихся женщин восточными оздоровительными системами. В результате применения методики восточных оздоровительных систем в процессе занятий с женщинами пожилого возраста, развились и достоверно улучшились такие физические способности, как гибкость, быстрота и координационные способности ($p<0,05$). Результаты педагогического эксперимента подтвердили правильность гипотезы исследования и отметили прирост во всех изучаемых показателях психофизического состояния.

Аннотация. В работе представлены результаты исследования влияния занятий восточными оздоровительными системами на психофизическое состояние женщин пожилого возраста. С целью определения мотивации к занятиям в фитнес-клубе было проведено анкетирование занимающихся женщин пожилого возраста, проводилось педагогическое тестирование основных физических способностей, тестирование по физиометрическим показателям и психологическое тестирование.

Ключевые слова: восточные оздоровительные системы, женщины пожилого возраста, физкультурно-оздоровительные занятия, мотивация, физические способности.

Annotation. The paper presents the results of a study on the impact of oriental health systems on the psychophysical abilities of older women. In order to determine motivation for classes in the fitness club, a questionnaire was conducted for older women involved, pedagogical testing of basic physical abilities, physiometric testing and psychological testing were carried out.

Keywords: eastern health systems, elderly women, fitness activities, motivation, physical abilities.

Литература:

1. Дворкин Л.С. Влияние занятий хатха-йогой на функциональное и физическое состояние пожилых людей / Л.С. Дворкин, Е.И. Ончукова, М.В. Одегнал. // Культура физическая и здоровье. – 2016. – № 5(60). – С. 64-70.

2. Дворкин Л.С. Особенности функционирования двигательного аппарата человека при мышечной деятельности / Л.С. Дворкин, О.С. Трофимова // В книге: Естественно-научные основы спортивно-оздоровительной деятельности человека. – Краснодар: КГУФКСТ, 2017. – С. 65-107.

3. Дворкина Н.И. Влияние занятий хатха-йогой на функциональное состояние женщин второго зрелого возраста / Н.И. Дворкина, О.С. Трофимова, Г. Шапошников // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ. – 2020. – №1. – С. 165-166.

4. Михайлюк Д.О. Система Пилатес как способ обретения мышечного и психического баланса / Д.О. Михайлюк, Н.И. Романенко // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа (февраль-март 2019 г.) – Краснодар: КГУФКСТ. – Часть 2. – С. 267.

5. Ончукова Е.И. Использование системы цигун на занятиях с женщинами пожилого возраста / Е.И. Ончукова, М.А. Маринович, Я.А. Никитина // Физическая культура, спорт и здоровье. – 2019. – № 33. – С. 48-51.

6. Ончукова Е.И. Организационно-методические основы физкультурно-оздоровительных технологий / Е.И. Ончукова// КГУФКСТ. – Краснодар, 2018. –105 с.

7. Тарасенко А.А. Современные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере фитнеса / А.А. Тарасенко, В.И. Осик, О.Г. Лызарь, С.С. Воеводина, И.И. Гусева // Научно-методический журнал – Физическая культура, спорт – наука и практика. – Краснодар. – 2014. – №3. – С. 71-76.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

студент Шубина Ольга Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
студент Мазниченко Наталия Валериевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

Постановка проблемы. Важнейшей задачей логопедической работы в общеобразовательной школе для детей с нарушениями речи является обучение школьников связной речи. Это необходимо потому, что свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе. Для школьника с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) развитие связной речи имеет исключительное значение, так как выступает решающим фактором овладения всеми учебными предметами.

Особенности связной речи у младших школьников с ТНР проявляются в нарушениях логики в последовательности, пропускании основных событий и застревании на второстепенных, повторении некоторых сюжетов в процессе составления рассказа. Такие дети, рассказывая о своей жизни, составляя творческие рассказы и рассказы на свободную тему используют в большей степени простые предложения, в построении которых отмечается нарушение порядка слов и отсутствие взаимосвязи [3, с. 202]. Все указанное обуславливает необходимость коррекции связной речи у младших школьников с ТНР.

Целью работы по развитию связной речи учащихся общеобразовательных школ реализующих АООП НОО (вариантов 5.1 и 5.2) для детей с ТНР является формирование: умений по самостоятельному правильному выбору и адекватному применению языковых средств в процессе составления связного высказывания в соответствие с задачами коммуникации; адекватного уровня владения различными видами, формами, стилями и типами связной речи [4].

Направленная на обучение школьников связной речи работа опирается на теоретическую базу, содержащую положения психолингвистики и лингвистики (В.П. Глухов, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев и др.).

Изложение основного материала исследования. Организация направленной на развитие речи у младших школьников с ТНР логопедическая работа, как отмечает В.А. Горшенкова, должна учитывать необходимые требования по созданию условий повышающих речевую и языковую мотивацию, позволяющих эффективно работать над композицией и последовательностью высказываний, постепенно увеличивать дозировку и усложнять речевой материал, переходить от составления рассказов по наглядному материалу к составлению связанных текстов по событиям из жизни, формировать в процессе работы с разговорной речью монологическую речь [3, с. 203].

Процесс коррекции у младших школьников с ТНР связной речи включает работу над смысловым содержанием текста с развитием умений анализа ситуаций, выявление в ней основного и второстепенного, а также установки существующих между отдельными элементами ситуации смысловых взаимосвязей и их расположения логически последовательно выстраивая текст по смыслу [1].

Работа над смысловой структурой текста включает упражнения, в которых используются сюжетные картинки. Которые необходимо разложить последовательно или найти недостающую/лишнюю картинку, сравнить 2-е картинки, при том, что на одной из них некоторые предметы отсутствуют. Данные упражнения направлены осуществление школьником анализа, сравнения представленных ему картинок с составлением высказывания путем правильного подбора и грамматического связывания между собой предложений [5].

Упражнения формирующие у младших школьников с ТНР умение выстраивать предложения: назвать действия и предметы; дать краткие ответы на заданные вопросы; составить предложения с заданным предметом; составить по картинке простые предложения (распространенные, нераспространенные); составить предложения на заданную тему; сократить и распространить предложения; составить предложения по заданным словосочетаниям или словам [3].

При работе с монологической речью младших школьников с ТНР соблюдается определенная последовательность, учитывающая психологический аспект данного вида речи: побуждения к высказыванию, ориентир в смысле текста, понимание лежащей в основе текста ситуации, ориентир в средствах языка, которыми выражен смысл текста [2, с. 165-167]. Последовательность работы, рекомендуемая на основании степени трудности текстов: составление текстов-повествований, составление текстов-описаний, составление и работа с текстами-рассуждениями [3].

По мере роста детей с ТНР осуществляется усложнение работы, направленной на развитие у них связной речи.

Проводимая с первоклассниками с ТНР работа заключается в заданиях, где дети отвечают на вопросы логопеда, пересказывают по сюжетным картинкам небольшие тексты и составляют короткие рассказы, составляют при сопровождении и помощи логопеда устные высказывания о личных впечатлениях и наблюдениях, о событиях и случаях из жизни.

Проводимая с учениками с ТНР логопедическая работа во втором классе, включает задания и упражнения: на составление диалогов по заданной ситуации и ответов на вопросы, ознакомление со структурой текста и составление заголовков, составление оценки прочитанного текста. Также проводится работа по составлению сочинений и изложений, то есть самостоятельному составлению и записыванию предложений по сюжету картинки, по наблюдениям, самостоятельному составлению рассказа на основе заданных слов, серии картинок или по явлению природы, по отдельному предмету.

В процессе обучения в 3 классе продолжается направленная на формирование умений младших школьников с ТНР работа, в части определения последовательности и содержания рассказов, а также умения выразительно рассказывать и грамматически правильно оформлять рассказы. Осуществляется формирование умений: работать с письменными сочинениями и изложениями, в которых содержится по 2-3 предложения с

рассуждениями или описанием; составлять описание предметов и животных; составлять короткое письмо, поздравление, приглашение.

В обучении в 4 классе детям с ТР даются задания на составление по опорным предложениям и словам, сюжетным картинкам повествовательных рассказов с письменным и устным описанием природных явлений и предметов; построение элементарных рассуждений и составление приглашений, объявлений, поздравительных открыток, устных отзывов о прочитанном.

Выводы. Исходя из изложенного, можно заключить что благодаря правильно организованной в рамках общеобразовательной школы методической работе, направленной на коррекцию у младших школьников с ТНР связной речи, такие дети успешно преодолевают и исправляют имеющиеся в их речевом развитии недостатки.

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции связной речи младших школьников с ТНР. Определены требования к организации логопедической работы, направленной на коррекцию связной речи младших школьников с ТНР. Раскрыты особенности обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи построению предложений, пересказа, изложения, сочинения.

Ключевые слова: младшие школьники, тяжелые нарушения речи, связная речь.

Annotation. The article deals with the problem of correcting the coherent speech of primary school children with TNR. The requirements for the organization of speech therapy work aimed at correcting the coherent speech of primary school children with TNR are defined. The features of teaching junior schoolchildren with severe speech disorders to construct sentences, retelling, presentation, and composition are revealed.

Keywords: primary school children, severe speech disorders, coherent speech

Литература:

1. Ватрич И.А. Комплексный подход к психолого-педагогической коррекции недостатков связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 59-61.
2. Глухов В.П. Психолингвистика. – М.: Юрайт, 2020. – 419 с.
3. Грошенкова В.А. Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. - ч. 24. – № 3. – С. 202-206.
4. Приложение № 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/ (дата обращения 01.04.2021)
5. Щур С.Л. Формирование навыка связного высказывания у детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник образовательного консорциума среднерусский университет. – 2017. – № 10. – С. 50-53

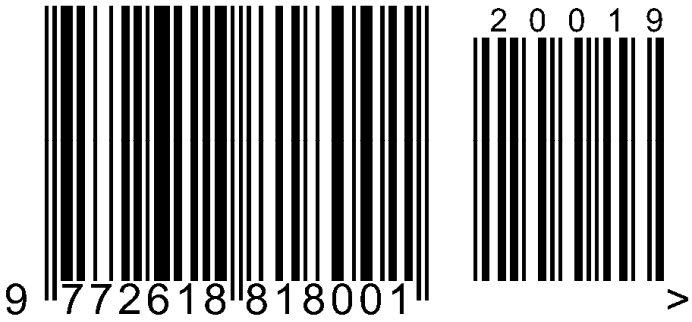
СОДЕРЖАНИЕ

Анникова Людмила Владимировна Клиновая Юлия Юрьевна	**ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТА**	**4**
Анникова Людмила Владимировна Рахманина Виктория Викторовна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕСПРИЗОРНОЙ МОЛОДЕЖИ – ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ**	**6**
Болдинова Ольга Геннадьевна Экзарян Кристина Тиграновна	**СТРАТЕГИИ И ТРЕНДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ**	**9**
Дайлидова Елена Николаевна Константинова Елена Сергеевна	**ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**	**12**
Кантемирова Марина Дмитриевна Вовк Екатерина Владимировна	**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**15**
Каппушева Аминат Бородиновна Сагындыков Тимурлан Магометович Семенова Файзура Ореловна	**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ**	**17**
Керенская Светлана Александровна	**О СФЕРЕ БЫТОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ**	**19**
Кирюхина Наталия Владимировна Цурикова Юлия Сергеевна	**ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКАЯ ЛИНИЯ В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ**	**21**
Киселева Наталья Юрьевна	**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДА**	**23**
Котова Надежда Сергеевна Барбашова Людмила Ивановна	**СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ**	**26**
Кучеренко Жанна Евгеньевна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТНР К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**	**29**
Макарова Надежда Сергеевна Щурова Юлия Евгеньевна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ**	**30**
Маслова Татьяна Александровна Родина Екатерина Александровна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**33**
Назметдинова Ирина Сайрановна	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОПРОСОВ НА ДИСЦИПЛИНАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ**	**35**
Насибуллина Анися Дамировна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**	**38**
Новикова Светлана Игоревна Карелина Наталья Андреевна	**МЕТОДЫ АДАПТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ**	**40**

Овсянникова Оксана Александровна **Калугина Полина Юрьевна**	**ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОТРАЖАТЬ В ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ**	**42**
Паранюшкина Алёна Валерьевна **Морозова Людмила Борисовна**	**ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**45**
Петрова Лиллия Геннадиевна **Машкова Алиса Сергеевна**	**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ СИНТАКСИСУ: ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**	**47**
Почивалина Анастасия Михайловна	**ДИНАМИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**49**
Прокофьева Ольга Николаевна **Бодрягина Анастасия Дмитриевна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**	**52**
Реймер Мария Валериевна **Копченова Ольга Александровна**	**К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**	**54**
Родионова Оксана Николаевна	**ОБОГАЩЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**57**
Салахетдинов Фянис Фяритович **Морозова Людмила Борисовна**	**РАССУЖДЕНИЯ О ВЕРЕ В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР**	**59**
Самохвалова Наталья Викторовна	**ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ**	**62**
Сапегина Татьяна Алексеевна	**ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**63**
Хусяинова Юлия Наилевна	**ТЕХНОЛОГИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С КУЛЬТУРОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**	**65**
Шапошников Глеб Николаевич **Трофимова Ольга Сергеевна** **Манакова Ярослава Александровна**	**ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ВОСТОЧНЫМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**	**67**
Шубина Ольга Валерьевна **Мазниченко Наталия Валериевна**	**КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**	**69**

Педагогический вестник
Выпуск 19

ISSN 2618-818X



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
+79852011282

Отпечатано в типографии:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
+79852011282

Подписано к печати 25.03.2021. Сдано в набор 31.03.2021. Дата выхода 15.04.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 8,66.
Тираж 500 экз. Цена свободная.