

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

ОБУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАНИЕ

2016 № 9 (20)



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
[HTTP://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/](http://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/)

ISSN 2410-2881



ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы педагогики № 9 (20), 2016

Москва
2016



Проблемы педагогики

№ 9 (20), 2016

Импакт-фактор РИНЦ: 1,94

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 12 раз в год

Издается с 2014 года

Подписано в печать:

16.09.2016

Дата выхода в свет:

20.09.2016

Формат 70х100/16.

Бумага офсетная.

Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 5,03

Тираж 1 000 экз.

Заказ № 835

ТИПОГРАФИЯ

ООО «ПресСто».

153025, г. Иваново,
ул. Дзержинского, 39,
оф.307

**Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация**

ИЗДАТЕЛЬ

ООО «Олимп»

153002, г. Иваново,
Жиделева, д. 19

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

Свободная цена

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Котлова А.С.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), *Баулина М.В.* (канд. Пед. Наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниельс Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Матвеева М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Селитреникова Т.А.* (канд. пед. наук, Россия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Акбулаев Н.Н.* (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (канд. филос. наук, Украина), *Асатурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакико И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Волков А.Ю.* (д-р экон. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гарагонич В.В.* (д-р ист. наук, Украина), *Глуценко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамулдинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Россия), *Жолдошев С. Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Макаров А. Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Маслов Д.В.* (канд. экон. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наумов В. А.* (д-р техн. наук, Россия), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Розыходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Самков А. В.* (д-р техн. наук, Россия), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (канд. пед. наук, Россия), *Сибирцев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (канд. экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Стукаленко Н.М.* (д-р пед. наук, Казахстан), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулейманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Трегуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоськина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Цуцулян С.В.* (канд. экон. наук, Россия), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарипов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

153008, РФ, г. Иваново, ул. Лежневская, д.55, 4 этаж

Тел.: +7 (910) 690-15-09.

<http://problemspedagogy.ru> e-mail: admbestsite@yandex.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство ПИ № ФС77 - 60219

Учредитель: Вальцев Сергей Витальевич

© Проблемы педагогики / Москва, 2016

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Романцов М. Г., Мельникова И. Ю.</i> Часто болеющие дети: не только медицинская, но и психолого–педагогическая проблема	5
<i>Серый А. В., Паршинцева А. С.</i> К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста.....	12
<i>Ахметова А. К.</i> Ораторское искусство как часть педагогической техники учителя музыки	16
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	21
<i>Коваленко Е. Г.</i> Реализация педагогических условий развития познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка	21
<i>Попов А. М.</i> Задача о списывании	23
<i>Кузнецова М. М.</i> Метод проектов в обучении неродному языку.....	26
<i>Кудрявцева Е. В.</i> Коммуникативная составляющая в формировании профессиональной компетентности преподавателя музыкальной школы	27
<i>Нестерова Е. В.</i> Внеурочная деятельность как нетрадиционный способ обучения младших школьников	30
<i>Денисов Р. Ю.</i> Формирование ценностных ориентиров в условиях информатизации общества.....	32
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	37
<i>Костева Л. А., Деревянкина А. А.</i> Ребенок – конформист: как так получилось?.....	37
<i>Орлов Е. Е.</i> Основные принципы педагогики А. С. Макаренко в реабилитации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра.....	40
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	43
<i>Расстанова Е. А.</i> Гендерные особенности развития физических качеств старших дошкольников (ловкости, быстроты, гибкости)	43
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
<i>Султаналиева Ш. К.</i> Организация и проведение педагогического эксперимента по изучению рефлексии	46
<i>Султаналиева Ш. К.</i> Предпосылки исследования профессиональной рефлексии студентов – будущих учителей начальных классов.....	48
<i>Лепешкина А. Б.</i> Структура и значение системы оценки экономико-управленческих компетентностей в колледже	51

<i>Николаенко А. В.</i> Принципы организации групповой формы в системе профессионального обучения	59
---	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Часто болеющие дети: не только медицинская, но и психолого–педагогическая проблема

Романцов М. Г.¹, Мельникова И. Ю.²

¹Романцов Михаил Григорьевич / Romantsov Mihail Grigorevich - доктор медицинских наук, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра педиатрии и детской кардиологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, кафедра естественно-научных дисциплин и физической культуры, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Калининградской области Педагогический институт, г. Черняховск;

²Мельникова Ирина Юрьевна / Melnikova Irina Yuryevna - доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой, кафедра педиатрии и детской кардиологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, г. Санкт-Петербург

Аннотация: представлена медицинская и социальная значимость проблемы. Описаны характеристика группы, аномалии конституции, неврологические и вегетативные нарушения, факторы, влияющие на повторную заболеваемость часто болеющих детей. Психологические изменения у часто болеющих детей проявляются эмоциональной беспокойностью, тревожностью, наличием депрессивных реакций, снижением познавательной деятельности, умственной работоспособности, внимания, изменением межличностного взаимодействия. Внедрение корреляционных реабилитационных программ в образовательные учреждения способствует повышению адаптации часто и длительно болеющих детей.

Abstract: submitted by medical and social significance of the problem. It describes the characteristics of the group, the constitution abnormalities, neurological and autonomic disorders, the factors affecting the incidence of re-sickly children. Psychological changes in sickly children show emotional restlessness, anxiety, the presence of depressive reactions, a decrease in cognitive activity, mental performance, attention, changes in interpersonal interactions. Implementation correlation rehabilitation programs in educational institutions contributes to the adaptation frequently and chronically ill children.

Ключевые слова: часто болеющие дети, факторы, влияющие на повторную заболеваемость; неврологические, вегетативные нарушения, ограничение игровой деятельности, снижение работоспособности, внимания, агрессия, тревожность, адаптация.

Keywords: sickly children, factors affecting the incidence of re-; neurological, vegetative disorders; limit gaming activities, decreased performance, attention, aggression, anxiety, adaptation.

УДК 616-053.2

Одним из наиболее важных вопросов педиатрии является профилактика заболеваний у часто болеющих детей (ЧБД) и их оздоровление, так как ЧБД имеют высокий удельный вес среди детского населения, отличаются отклонениями в показателях функционального состояния организма, отставанием в физическом развитии и возникновением высокого риска «хронизации» патологического процесса.

Проблема сохраняет и социальную значимость, снижает качество жизни ребенка за счет социальной дезадаптации, ограничения общения со сверстниками, за счет формирования педагогических проблем (снижение успеваемости, отставание от учебной программы), появления психологических изменений с нарушением психологического климата в семье [1, 2].

Ребенка правомерно отнести в группу часто болеющих детей в тех случаях, когда повышенная заболеваемость вирусными и вирусно-бактериальными респираторными инфекциями не связана с врожденными, наследственными или приобретенными патологическими состояниями [3].

Доля ЧБД колеблется от 6 до 34% среди всех детей. Частота ЧБД в детской популяции большинства стран мира находится на уровне 6-25%. Важно, что она не меняется на протяжении 30 лет наблюдения [4].

Детей, перенесших от 4-х до 12 заболеваний в год, с периодическими повторными острыми респираторными заболеваниями (ОРЗ), относят к группе часто и длительно болеющих. С группой часто и длительно болеющих детей связывают детей II-й группы (71-74%) здоровья. Это дети, не страдающие хроническими заболеваниями, имеющие транзиторные нарушения в защитных системах организма и высокий риск их формирования, в т.ч. и развития осложнений. Значительно реже – III-й группы (23-28%) здоровья. Дети болеют ОРЗ, в среднем 6 раз в год чаще, чем их сверстники, которые находятся в тех же экологических условиях, посещают те же образовательные учреждения, имеют тот же режим дня и т.д. Частая заболеваемость регистрируется с 6 месяцев до 18 лет. Эпизоды ОРЗ, у детей старшего возраста, встречаются гораздо реже [5-6].

Анализ конституциональной принадлежности ЧБД выявил 52.8% детей с лимфатико-гипопластической аномалией конституции. Это малоподвижные, апатичные, с большой массой тела, выражена бледность кожных покровов, снижен мышечный тонус, увеличены лимфатические узлы, наблюдается гипертрофия небных миндалин и аденоидные вегетации. 34.2% ЧБД – аллергической и эксудативно-катаральной аномалией конституции. У этих детей частые аллергические проявления, сухость кожных покровов, эозинофилия. Лишь 13% детей – это дети с нервно-артритической аномалией. Они астенического телосложения с эмоциональной лабильностью, частой сменой настроения, раздражительностью, нарушением сна. Для ЧБД характерно неблагоприятное течение беременности и родов у матери; перинатальная ишемия и раннее искусственное вскармливание (50-67%); у 50% ЧБД – лимфатико-гипопластическая аномалия конституции; осложненное течение ОРИ - у 84.3% ЧБД [7].

При рассмотрении причин и условий развития частых ОРЗ выделяют исследователи комплекс факторов, достоверно способствующих развитию частых заболеваний. При анализе группы ЧБД выделено 15 экзо- и эндогенных факторов риска частых заболеваний, которые объединены в 3 основные группы: перинатальные, социально-гигиенические и факторы, характеризующие условия жизни ребенка. Н. Никитина выявила 19 наиболее информативных факторов риска, влияющих на формирование группы ЧБД. В. Ю. Альбицкий и А. А. Баранов выделили 27 факторов, объединив их медико-биологические факторы, характеризующие образ жизни ребенка. В факторы, характеризующие условия жизни ребенка и его семьи. Углубленные исследования состояния здоровья детей свидетельствуют об ухудшении состояния здоровья подрастающего поколения и выраженном влиянии на эти процессы условий обучения и воспитания детей в образовательных организациях [8]. Нами определены 3 группы факторов (31 признак) риска повторной респираторной заболеваемости: социально-экономические и гигиенические признаки, медико-биологические и аллергические признаки [9].

ОРЗ в группе часто болеющих детей в 15 раз чаще, чем у детей группы сравнения, осложнялись поражением нижних отделов органов дыхания, синуситами, отитами,

аденоидитами. Заболеваемость ЧБД в 2.5 - 5.5 раза выше, чем у редко (эпизодически) болеющих детей, в 8-11 раз чаще выявляется бронхиты, а осложненное течение ОРВИ у часто болеющих детей, встречается в 2-4 раза чаще, в 2-4 раза – и заболевания желудочно-кишечного тракта, и инфекционные болезни [10].

Герпесвирусные инфекции, по данным одних авторов, редко обнаруживаются у ЧБД, а по данным другим – оказывают негативное воздействие на течение заболевания органов респираторного тракта и его исход. Существует патогенетическое различие между понятиями «герпесвирусная инфекция и заболевание», вызванное тем или иным вирусом герпеса человека. В первом случае имеется в виду латентное персистирование вируса в тропных тканях макроорганизма (эпителий слизистых оболочек ротоглотки, гениталий, слюнных желез, клетках крови и т. д.) без признаков его активной репликации и при отсутствии любых клинических проявлений заболевания. В этой ситуации ребенок не нуждается в специфическом активном лечении, а только в контроле иммунитета, для принятия решения о необходимости укрепления последнего [11-13].

Изменения в иммунном статусе детей, выявленные в группе часто и длительно болеющих детей, могут привести к реактивации семейства вирусов *Herpesviridae*. В структуре острых респираторных инфекций (ОРИ) у часто болеющих детей обнаружена высокая частота герпесвирусных инфекций, вызванных цитомегаловирусом (ЦМВ), вирусом герпеса человека 6 типа (ВГЧ-6), вирусом Эпштейн-Барра (ВЭБ). Моноинфекция наблюдается в 31,4% случаев, а сочетанные (микст-инфекции) – у 62,8% наблюдаемых детей. У большинства (94,3%) ЧБД с ОРИ отмечена реактивация герпесвируса и более чем у половины детей выявляются маркеры острой (активной) герпесвирусной инфекции. У часто болеющих детей с хронической инфекцией, вызванной вирусом Эпштейн-Барра отмечен интоксикационный, лимфопролиферативный (у 100%), церебральный (у 60,2%), гастроинтестинальный (у 47,7%), кардиальный (у 42%) и артралгический (у 31% больных) синдромы. Патология нижних отделов дыхательного тракта встречалась у 92% детей с наличием микст-инфекции, с участием вируса Эпштейн-Барра. Маркеры оппортунистических инфекций у больных повторными ОРИ, с высокой (70,2%) частотой обнаружены, а у часто и длительно болеющих детей в 53,8% случаев [13-14].

В последние годы возросло число детей с функциональными расстройствами и хроническими болезнями. В частности, дети первой группы здоровья (отсутствие функциональных и морфологических отклонений) составляют всего лишь 16,2%, второй группы (функциональные и морфологические отклонения со сниженной сопротивляемостью организма – ЧБД) – 82,2%, третью группу здоровья (хронические заболевания в стадии компенсации) составляют 1,6 % детей. В структуре заболеваний ЧБД наиболее значительными являются: заболевания ЛОР-органов (от 32% до 87,3%), органов пищеварения (от 20% до 25%), опорно-двигательного аппарата (от 18,3% до 28,7%) и болезни нервной системы (неврозы – 23%, астенический синдром – 16,4%, малая мозговая дисфункция – 9,8%, невротические реакции – 6,5%). Заболеваемость во всех возрастных группах выше у мальчиков. Самой большой группой является группа заболеваний, связанных с органами дыхания. За последние 10 лет они составили 60 – 80% всей заболеваемости детей в возрасте до 14 лет [15-16].

У 60% часто болеющих детей выявлены нарушения исходного вегетативного тонуса, изменение вегетативной реактивности – у 79,1%, дисрегуляция вегетативных процессов - у 57,3%, а изменения активности подкорковых центров у 85% наблюдаемых детей. Среди них выделены дети, с преобладанием неврологических и вегетативных нарушений. Для детей с неврологическими изменениями характерны повышенная агрессия, носящая защитный характер, преобладание ваготонической активации вегетативной нервной системы, усиление активности подкорковых нервных центров и дисрегуляция вегетативных процессов. Изменения вегетативной

нервной системы характеризовались ваготонической активацией, выраженными нарушениями регуляции вегетативных процессов, активацией подкорковых нервных центров. У детей с преобладанием вегетативных нарушений наблюдали низкую самооценку, повышенную тревожность и защиту. Предложенные методики коррекции (магнитное поле, электростимуляция и цветоритмотерапия), с учетом выявленных вариантов клинических проявлений ЧБД, улучшают их адаптационные реакции детей, эффективность применения методик колеблется от 78,6 до 9,2% [16].

Качество развития и здоровья ребёнка является следствием адекватности используемых воспитательно-развивающих технологий. Не случайно ст. 51 закона «Об образовании» гласит: «Образовательное учреждение создаёт условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников». Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» ст. 28 вменяет системе образования охраняющие здоровье детей санитарно-гигиенические требования. В дошкольных и других образовательных учреждениях независимо от организационно-правовых форм должны осуществляться меры по профилактике заболеваний, сохранению и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников, в том числе меры по организации их питания, и выполняться требования санитарного законодательства. Программы, методики и режимы воспитания и обучения, технические, аудиовизуальные средства обучения и воспитания, учебная мебель, а также учебники и иная издательская продукция допускаются к использованию при наличии санитарно-эпидемиологических заключений о соответствии их санитарным правилам.

Анализ медицинских и психолого-педагогических характеристик часто болеющих детей подтвердил базовые положения психосоматического подхода к модели развития человека о том, что в развитии часто болеющего ребенка важно учитывать степень и характер влияния всех факторов, оказывающих влияние на становление личности ребенка [17].

Опубликованы исследования [18-22], указывающие на отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду психологических характеристик. Так, ЧБД свойственны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения окружающих (прежде всего от мнения матери). Они могут подолгу быть заняты одной и той же игрушкой, обходясь без общения с другими детьми, однако им необходимо присутствие рядом матери, от которой они не отходят ни на шаг. Плохое самочувствие, ограничение движений, длительное лечение приводят к развитию эмоционального беспокойства, нарушению сна, депрессивным и регрессивным реакциям.

Для ЧБД старшего дошкольного возраста характерны изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает крайне негативное влияние на освоение ребенком собственного внутреннего мира, мешает психологической борьбе ребенка с ситуацией болезни. Если говорить о поведении, то оно изменяется, часто становится «трудным» для окружающих его взрослых, формируется негативное представление о собственной личности, отмечается неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности, изменяется иерархия мотивов. Изменение социальной ситуации развития приводит к задержке развития личности – инфантилизму [19].

Существуют специфические особенности межличностного взаимодействия и деятельности ЧБД, такие как: ограниченность круга общения больного ребенка, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление получить от них помощь. Особое влияние оказывает преобладание симбиотического, симбиотически – авторитарного, привязывающего–подавляющего стилей родительского отношения к ребенку. Родители фиксируют внимание ребенка на болезненных проявлениях, вводя различные запреты и ограничения; наблюдается скованность, замкнутость детей; они менее контактны и общительны; утрачивается

непосредственность общения с взрослыми и детьми, нет радости от совместных игр и развлечений; нередко случаи отказа от выполнения режима дня, неподчинения старшим, упрямства; ограничена игровая деятельность (ее возможности и проявления) и как следствие – двигательная потребность ребенка [19].

Неразработанность проблемы формирования тревожности часто болеющих детей в связи с особенностями семейной среды определяет проблемное поле зрения для психологов. Повышенная тревожность оказывает негативное влияние на поведение и деятельность ребенка, препятствуя его гармоничному развитию. Неэффективное родительское отношение рассматривается как один из факторов формирования тревожности. Отсутствие у родителей эмоционального контакта с детьми или чрезмерная его интенсивность, неверие в способность ребенка быть самостоятельным, инициативным, ответственным, чрезмерная тревога и забота о ребенке, предъявление ребенку завышенных требований без учета реальных его возможностей. Семьи с часто болеющим ребенком имеют особую структуру, в которой тесная симбиотическая связь матери и ребенка сочетается с психологической отстраненностью отца. Болезнь ребенка может являться пусковым механизмом, вызывающим неэффективное родительское отношение, которое способствует высокой тревожности у ребенка. Для снижения тревожности ребенок часто использует неадаптивные механизмы защиты – соматизацию тревоги, бегство в болезнь. Возникает психосоматический замкнутый круг, выбраться из которого можно изменив неэффективное родительское отношение к ребенку на эффективное.

Часто болеющие мальчики имеют более высокий уровень самооценочной и межличностной тревожности. В семьях с часто болеющими детьми симбиоз сочетается с инфантилизацией ребенка, что ставит его в позицию слабого, независимо от пола. Существует прямая взаимосвязь между уровнем тревожности и неэффективным родительским отношением, а также и обратная связь между тревожностью и эффективным отношением. Несмотря на предпринимаемые со стороны медицины меры по укреплению и сохранению здоровья часто болеющих детей, проблемы, связанные с развитием и социализацией их личности остаются достаточно острыми. Вопрос адаптации часто болеющих детей к условиям дошкольного образовательного учреждения является достаточно острым, поскольку поступление ребенка в детский сад и адаптация к нему являются факторами риска в возникновении заболеваний. Это обуславливает необходимость грамотного психолого-педагогического и медицинского сопровождения адаптации часто болеющих детей. Предпринята попытка выявления специфики адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению в связи с особенностями их психосоматического статуса и родительского отношения к ним и обеспечения благоприятной адаптации часто болеющих детей [15, 23, 24]. Внедрены коррекционно–развивающие программы, основные направления которых включают оптимизацию родительского отношения к часто болеющему ребенку посредством информационно–просветительской работы и тренинговых занятий с родителями; подготовку ребенка к посещению образовательного учреждения через совместную с родителем деятельность в новой среде, посредством игровых занятий с детско–родительскими парами. В рамках занятий происходит принятие ребенком правил новых условий жизни, условия разлуки с близкими взрослыми, установление ритуалов прощания с ребенком через трансляцию их родителем, снятие эмоционального напряжения, развитие игровых и коммуникативных навыков, становление доверия к новому социальному окружению. Результаты контрольного среза выявили положительные изменения специфики адаптации часто болеющих детей экспериментальной группы и родительского отношения к ним: повысились показатели аппетита, сна, настроения, инициативности в общении со сверстниками и взрослыми, уверенности в себе, при этом снизилась аффективная привязанность к взрослому; отмечено повышение показателей адаптации: аппетит; сон;

эмоциональное состояние; социальные контакты и их стабилизация. Уменьшилась длительность адаптационного периода, снизилась частота заболеваемости (46% детей в течение года не болели совсем; 34% детей болели значительно реже); наблюдали укорочение длительности периода выздоровления (длительность заболеваний составляла от 3–5 дней); отсутствие осложнений после перенесенного заболевания. В контрольной выборке положительные изменения менее существенны.

Снижению самооценочной и межличностной тревожности, изменению родительского отношения и гармонизации детско-родительских отношений способствует внедрение корреляционных программ в образовательные учреждения, предложенные Ж. К. Дусказиевой Ж. К. [25-27].

Для часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста характерны изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает крайне негативное влияние на освоение ребенком собственного внутреннего мира, мешает психологической борьбе ребенка с ситуацией болезни [23].

К особенностям познавательной деятельности часто болеющих старших дошкольников можно отнести: истощаемость психической деятельности, которая проявляется в значительном снижении показателей умственной работоспособности; трудности переключения внимания; снижение продуктивности воспроизведения; снижение продуктивности внимания; уменьшение уровней развития творческого воображения; уменьшение объема произвольной зрительной памяти; большую эмоциональность, выразительность монологической речи, но меньшую самостоятельность, полноту и логическую последовательность [19, 20, 21].

Таким образом, среди особенностей развития личности часто болеющего ребенка выделить приписывание себе отрицательных эмоций, таких, как горе, страх, гнев и чувство вины, выраженную тревожность, неуверенность в себе, зависимость от чужого мнения. Формируется негативное представление о собственной личности, отмечается неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности, изменяется иерархия мотивов, снижается их побудительная сила. Основная направленность желаний часто болеющих детей обращена на предотвращение болезненных симптомов и избегание страданий, в то время как у их здоровых сверстников преобладают желания, направленные на преобразование окружающей среды и на взаимодействие с другими людьми [28].

Основной идеей Концепции формирования здорового образа жизни в системе образования является развитие физического и психического здоровья подрастающего поколения, что станет важным компонентом образования, необходимого для решения понимания ценности жизни каждого человека.

Литература

1. Романцов М. Г., Силаев А. А., Мельникова И. Ю. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих проблемы со здоровьем // Проблемы современной науки и образования, 2016. № 12 (54). С. 137-143.
2. Романцов М. Г., Мельникова И. Ю. Особенности личностного и психического развития часто болеющих детей // Педагогика и психология: теория и практика, 2016. № 2 (4). С. 68-71.
3. Коровина Н. А., Заплатников А. Л., Чебуркин А. Л. и др. Часто и длительно-болеющие дети: современные возможности иммунореабилитации: Руководство для врачей. М. Контимед, 2001.
4. Самсыгина Г. А. Проблема часто болеющих детей в педиатрии // Педиатрия, 2015. № 1. С. 167-169.
5. Jesenak M. et al. Recurent Respiratory infections in Children – Defenition, Diagnostic, Approach, Treatment and Prevention, 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.intechopen.com.

6. *Зайцева О. В.* Рекуррентные респираторные инфекции: можно ли их предупредить? // Педиатрия, 2015. № 2. С. 185-193.
7. *Владимирова Е. В.* Часто болеющие дети: клинико-психологические особенности, механизмы адаптации, реабилитация // Автореф. дисс. ...к. м. н. Саратов, 2012.
8. *Кучма В. Р.* Современное популяционное здоровье детского населения России и санитарно-эпидемиологическое благополучие обучающихся: проблемы, пути решения, технологии деятельности. Постановление № 8 (протокол № 6). Бюро секции профилактической медицины отделения медицинских наук РАН. 1 октября 2015 года.
9. *Романцов М. Г.* Реабилитационное лечение детей, часто болеющих респираторными заболеваниями // Автореф. дисс. ...д. м. н. Москва, 1992. 41 с.
10. *Тишкина И. С.* Профилактические программы у часто болеющих детей в учреждениях первичного звена // Автореф. дисс. к. м. н. Москва, 2015.
11. *Кан Н. Ю.* Значение персистирующей герпесвирусной инфекции в формировании вторичного иммунодефицита у часто болеющих детей // Детские инфекции, 2008. № 2.
12. *Бокковой А. Г.* Герпесвирусные инфекции у детей Москва. МАКС Пресс, 2008.
13. *Савицкая Н. А.* Диагностика и характеристика оппортунистических инфекций у часто болеющих детей при острых респираторных вирусных инфекциях и в периоде ремиссии // Автореф. дисс...к. м. н. Москва, 2008.
14. *Климова Р. Р., Околышева Н. В., Чичиев Е. В.* Частота обнаружения маркеров герпесвирусных инфекций у часто болеющих детей с острой респираторной инфекцией // Педиатрия, 2014. № 1. С. 45-49.
15. *Веселов Н. Г.* Принципы организации и система оздоровления часто болеющих детей в условиях детских дошкольных учреждений / Н. Г. Веселов, Е. Ю. Кузнецова, Г. К. Ермакова, Н. Н. Яременко с соавт. Л., 1990. 55 с.
16. *Исаев Д. Н.* Психология больного ребенка / Д. Н. Исаев. СПб., 1993. 75 с.
17. *Ковалевский В. А.* Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка / В. А. Ковалевский. Красноярск, 1997. 122 с.
18. *Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С.* Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. 320 с.
19. *Волкова О. Н.* Особенности развития личности часто болеющего ребенка. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru>.
20. *Тихонович Т. Ю.* Психосоматический статус часто болеющих детей как фактор их успешной адаптации к дошкольному образовательному учреждению // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн., 2015. № 3 (9). [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru>.
21. *Михеева А. А.* Психические особенности часто болеющих детей // Автореф. дисс.....канд. психол. наук. Москва, 1999. 19 с.
22. *Великанова Л. П.* Донозологическая диагностика и профилактика пограничных нервно-психических расстройств. Сравнительно-возрастной аспект // Автореф. дисс.....д.м.н. Москва, 2008.
23. *Кравцова Н. А.* Психологическое содержание организационных форм и методов оказания помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами // Автореф. дисс.....д. п. н. Томск, 2009.
24. *Сидоркина Т. Ю.* Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2013. № 3 (20). [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru>.
25. *Дусказиева Ж. К.* Специфика психологического сопровождения тревожных детей в ДОУ: Материалы научной конференции Красноярского государственного педагогического университета. Красноярск, 2008.

26. Особенности родительского отношения отцов и матерей к ЧБД // Омский научный вестник. Омск, 2008. № 6.
27. Дусказиева Ж. К. Гендерные особенности тревожности и часто болеющих детей и возможности ее коррекции // Автореф. дисс.к. п. н. Красноярск, 2009.
28. Малиновская Н. Д. Результаты исследования психологического компонента структурного аттрактора болезни школьников Российской Федерации. Психиатрия. Т. 6, 2005. [Электронный ресурс]. URL: www.medline.ru.

К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста Серый А. В.¹, Паршинцева А. С.²

¹Серый Андрей Викторович / Seryj Andrej Viktorovich - доктор психологических наук, профессор, заместитель декана по научно-исследовательской работе и научно-исследовательской работе студентов, кафедра социальной психологии и психосоциальных технологий;

²Паршинцева Анна Сергеевна / Parshinceva Anna Sergeevna - студент, кафедра общей психологии и психологии развития, социально-психологический факультет, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Аннотация: в данной статье рассмотрены проблемы формирования зависимости от социальных сетей школьников подросткового возраста. Проанализированы характерные особенности общения подростков в социальных сетях. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить особенности социальных сетей с точки зрения их привлекательности для подростков и причин формирования аддиктивного поведения. Выявлена и обоснована необходимость профилактики зависимости от социальных сетей школьников подросткового возраста.

Abstract: this article deals with the problems of dependence on social networks of adolescent students. We analyzed the characteristics of adolescents to communicate in social networks. On the basis of research by the author proposed to allocate features of social networks in terms of their attractiveness for young people and the causes of the formation of addictive behavior. The necessity of prevention, depending on the social networks of adolescent students is identified and justified.

Ключевые слова: социальные сети, подростки, зависимость, организация, профилактика.

Keywords: social networking, teens, relationship, organization, prevention.

Интернет – это большое технологическое достижение современного мира. Всемирная сеть – это современный механизм распространения информации, объединения и взаимодействия людей независимо от расстояния, временных, государственных и многих других границ. Все большее распространение в сети имеет объединение людей посредством социальных сетей приобретает среди подростков. Пользуясь социальной платформой, школьник вступает в различные сообщества, ищет новые знакомства, имеет открытый доступ к новостям, просматривает фото- и видеоматериалы, участвует в обсуждениях. Общение в социальных сетях обладает рядом особенностей, которые создают условия для разнообразия проявления себя в сети. Создание «личности в сети» дает возможность подростку уйти от реальности, убежать из собственного тела, именно возможность максимального самовыражения вплоть до неузнаваемого самоизменения является одной из распространенных причин

формирования зависимого поведения. Поэтому вопросы профилактики зависимости от социальных сетей школьников подросткового возраста приобретают все большую актуальность в сфере психолого-педагогических исследований.

Вопросы зависимости от социальных сетей представляют собой еще более узкую область работ. Виртуальную коммуникацию изучали С. А. Беличева, О. Е. Ванина, Д. Е. Чеснокова. Зависимость от социальных сетей и механизмы психологической защиты представлены в работах Г. Э. Брынина, М. Орзак, изучались взаимосвязи механизмов психологической защиты с вовлеченностью личности в социальные сети и влияния самочувствия, настроения и активности на характер пользования социальными сетями. Что касается феномена интернет-аддикции, то данный вопрос был подробно изложен в работах А. В. Гоголевой, Е. Ю. Сироты. А. Е. Войскунский выделил поведенческие характеристики интернет-зависимой личности.

По мнению С. А. Беличевой, к развитию аддиктивного поведения ведет деформация ценностных ориентаций и ценностно-нормативных представлений. Аддиктивное поведение - результат неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Особая точка таких нарушений приходится на пубертатный период [1, с. 132-140]. А. В. Гоголева [5, с. 8] причины зависимого поведения делит на социальные (дисфункциональность семьи, школьная дезадаптация, воздействие асоциальной неформальной среды; причины социально-экономического и демографического характера) и личностные особенности (возрастные, характерологические, психические и т. д.).

Вышеперечисленные особенности определяют особую притягательность общения в социальных сетях для подростков. Ведущими причинами для подростков социальных сетей являются возможность удовлетворения потребностей в общении в любое время вне зависимости от места нахождения, самовыражении, самоутверждении, поднятии самооценки; возможность получения любой информации.

На основе анализа литературных источников (работы С. А. Беличевой, А. Е. Войскунского, М. Орзак [1, 4, 7]) можно выделить две группы психологических причин формирования зависимости от социальных сетей:

1. Мотивационные факторы – удовлетворение уже имеющихся желаний и потребностей. В этом случае создание виртуальной личности выступает как компенсация недостатков реальной социализации. Такая личность может реализовывать идеальное «Я», выражать подавленные в реальности стороны личности (удовлетворение запретных в реальности сексуальных побуждений, агрессивных проявлений, стремление манипулировать другими), а также может явиться причиной произвести определенное впечатление на окружающих.

2. Поисковые факторы – стремление испытать новый опыт. В этом случае виртуальная личность создается для расширения ранее существующих способностей реальной социализации, получения нового опыта. Желание создавать образ, отличный от реального «Я» и идеального «Я», желание попробовать себя в новой роли, а также создание множественных образов, отличных друг от друга, говорит о поиске альтернатив дальнейшего развития.

В силу специфичности подростковой деятельности в многопользовательских веб-платформах и отличности подобной коммуникации от общения в реальности, виртуальное общество становится для подростков иначе созданной реальностью, особым миром наизнанку, который, тем не менее, столь же реален, как и мир по другую сторону монитора. Такое оформление мира и создает в сетевых социумах особенный стиль общения, который характеризуется отрицанием реальной жизни, реальных статусов, общепринятых норм общения и в определенной мере, реальных людей, что в свою очередь провоцирует формирование аддикции [6].

Социальные платформы обладают специфическими условиями взаимодействия и восприятия человека человеком в ситуации удаленного общения, под воздействием

которых, происходят изменения в поведенческой, эмоциональной, когнитивной, мотивационной сферах у подростка, склонного к зависимости:

1. Анонимность. Подросток в сети может демонстрировать свободу высказываний и поступков (оскорбление, нецензурные выражения, сексуальные домогательства), фактически риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален – подобная безнаказанность особенно привлекательна в подростковом возрасте, когда идет апробация разных стилей и стратегий общения. В поведенческой сфере происходят следующие изменения: зависимые от социальных сетей подростки потворствуют своим желаниям, не делают усилий по выполнению групповых требований и норм.

2. Добровольность и желательность контактов. В любой социальной платформе он может создать и при необходимости изменять список друзей (в том числе блокировать «нежелательных» знакомых или включать «значимых» людей).

3. Отсутствие невербальных (неречевых) средств передачи информации. Эта особенность задает вариативность и наибольшую субъективность интерпретаций высказываний собеседника. Среди статусов подростков в сетях преобладают «многозначительные» высказывания, не имеющие конкретной информативной ценности и предполагающие некий философский взгляд, что создает у подростка иллюзию взрослости, «умудренности» жизнью. В когнитивной сфере у интернет-аддикта наблюдаются следующие изменения: усиление механизации рационализации – интеллектуального оправдания аддикции («все сидят в Интернете»), при этом происходит формирование магического мышления (в виде фантазий о собственном могуществе или всемогуществе Интернета) и «мышления по желанию».

4. Затрудненность передачи и восприятия аффективного компонента общения и, в то же время, стойкое стремление подростков к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в создании специальных конвенциональных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами (в скобках, после основного текста послания).

5. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. Общение в социальной сети позволяет создать «идеальный» образ партнера, поддерживать иллюзию его заинтересованности в общении. Тем самым подросток приписывает себе качества, которые делают его востребованным в кругу значимых для него лиц. Е. Ю. Сирота приводит результаты исследования подростков, которые посещают сайт Вконтакте чаще, чем один раз в день. В результате исследования выявлена повышенная способность к демонстрации поведения, живости, подвижности, легкости в установлении контактов. Они склонны к фантазерству, лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, к авантюризму, артистизму, позерству.

6. Снятие жестких социальных конвенций, границ культур. Социальные сети позволяют подростку «на равных» общаться со взрослыми. Социальная сеть дает возможность подростку экспериментировать со своей личностью и создавать виртуальный образ или сетевую идентичность сообразно своим желаниям; эта идентичность может в целом соответствовать реальной, а может и не соответствовать, что позволяет ему выглядеть в глазах других пользователей так, как он сочтет нужным.

Все вышеперечисленные особенности Интернет-общения создают условия и возможности для разнообразия самопрезентаций, «многоликости» подростков в сети. Таким образом, коммуникация в социальных сетях является привлекательной и дает подростку возможность самоидентифицироваться, наладить собственное взаимодействие с другими пользователями и группами так, как ему будет удобно, что может способствовать формированию зависимости от социальных сетей.

Условием прекращения прогрессирования зависимости от социальных сетей становится систематическая работа через формирование у подростков осознанного отношения к использованию Интернета, уменьшению количества времени,

проводимого ими в сети, снижению уровня их зависимости, приобретению высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, эффективных навыков межличностного общения и решения стрессовых ситуаций; эффективному целеполаганию; повышению уровня коммуникабельности, самооценки, уверенности в себе и стрессоустойчивости. В отношении профилактики и коррекции зависимости от социальных сетей в западной практике успешно зарекомендовала себя когнитивно-поведенческая психотерапия (L. Armstrong, J. G. Phillips, L. L. Sating [7]), которая должна включать когнитивное реструктурирование использования Интернета, поведенческие упражнения, провокационную терапию, когда пользователь остается вне сети все больше и больше времени.

Психологическая профилактика зависимости от социальных сетей у подростков представляет собой комплексный процесс развития психологических характеристик личности, обеспечивающих ее устойчивость к зависимому поведению с формированием навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования зависимости. Основными направлениями психологической профилактики зависимости от социальных сетей являются: информирование подростков о механизмах воздействия сети на личность, причинах, клинических проявлениях, методах диагностики и последствиях зависимости от социальных сетей; выработка у них стратегий высокофункционального поведения; развитие устойчивости к отрицательным социальным влияниям; формирование внутриличностных мотивов и системы ценностей, соответствующих здоровому образу жизни; расширение круга альтернативной зависимому поведению деятельности; развитие личностных ресурсов и навыков достижения поставленных целей в реальной жизни.

Литература

1. *Беличева С. А.* Зависимость от виртуальной реальности: мифы и реальность // Сборник конференций НИЦ «Социосфера», 2012. № 5. С. 132-140.
2. *Брынин Г. Э.* Интернет-зависимость учащейся молодежи Алтайского края: сущность и диагностика // Известия Алтайского государственного университета, 2010. № 1, 2. С. 9-13.
3. *Ванина О. Е.* Факторы, влияющие на проявление зависимости от социальных сетей в подростковом возрасте // Сборники конференций НИЦ «Социосфера», 2011. № 7. С. 187-198.
4. *Войскунский А. Е.* Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете, 2011. № 10 С. 11-40.
5. *Гоголева А. В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. Воронеж: МОДЭК, 2003. 240 с.
6. *Завалишина О. В.* Моделирование педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости // Научный журнал КубГАУ, 2011. № 70 (06). С. 601-606.
7. *Орзак М. А.* Психиатры: социальные сети искажают восприятие реальности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://semya.kz/news/2008-07-06-799/> (дата обращения: 12.03.2016).
8. *Сирота Е. Ю.* Личностные особенности постоянных посетителей сайта www.vkontakte.ru // Вестник Кемеровского государственного университета, 2010. № 3. С. 115-118.

Ораторское искусство как часть педагогической техники учителя музыки

Ахметова А. К.

Ахметова Аймкуль Кадирбаевна / Akhmetova Aimkul Kadirbaevna – кандидат педагогических наук, доцент,

*кафедра музыкального образования и хореографии,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан*

Аннотация: в данной статье рассматривается ораторское искусство как часть педагогической техники учителя музыки. Ораторская речь, являясь одним из живительных источников, имеет исключительно широкую сферу применения в преподавательской практике. Педагогическая речь, как главное средство обучения и воспитания, с одной стороны, а с другой – как искусство общения мастера со своими учениками. Профессиональная речь преподавателя несет в себе и по-своему выраженный неязыковой смысл, что отражает как лингвистическую, так и психологическую сущность. Вербальные и невербальные способы функционирования профессиональной речи учителя направлены на актуализацию механизмов его деятельности по освоению ведущих приемов педагогической техники.

Abstract: this article discusses the oratory as a part of the educational technology of music teacher. Oratory speech as one of the life-giving sources is extremely broad in scope in teaching practice. On the one hand teaching speech means the main source of training and education and on the other - as master of the art communicating with their students. Professional speech of teacher bears the distinct sense of language that reflects both the linguistic and psychological nature. The verbal and non-verbal ways of functioning of the professional voice teachers focus on updating the mechanisms of its activity on the development of the leading methods of teaching techniques.

Ключевые слова: ораторское искусство, риторика, ораторская речь, педагогическая речь, профессиональная речь, вербальные и невербальные, мимика, жестикация, коммуникация.

Keywords: oratory, rhetoric, oratorical speech, language teaching, professional language, verbal and non-verbal, facial expressions, body language, communication.

Испокон веков искусство владения словом входило составной частью в общекультурное достояние человеческой цивилизации. Так, выдающийся философ и филолог М. М. Бахтин в своем объемном труде «Эстетика словесного творчества» приводит следующее объяснение причастности человека к мировому сообществу: «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: «Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [1, с. 43]. Ведь любая речь – это не что иное, как диалог, направленный на слушателя (внешне и внутренне), который попросту прекращает свое существование, в отсутствие обратной связи (вербальной, или невербальной форме). То есть, направленная на публику, речь оратора так или иначе вступает в активно действующую зону личностного пересечения слушательских интересов, где важны не только конкретная коммуникативная ориентация, но и смысловое продуцирование и, в особенности, языково-речевое оформление, на что специально указывает А. Н. Васильева [2, с. 48].

Присутствие в профессионально-ориентированных действиях педагога-музыканта индивидуально-окрашенных технических приемов воздействия на аудиторию – это

степень развитости его вербальных и невербальных умений, выражаемых, прежде всего с помощью его речевого общения со своими учениками.

Риторика (от греч. *Rhetorike* – говорю, оратор), или ораторское искусство, с успехом подменяемое словом «красноречие», будучи многосоставным понятием, обязательно присутствует в научно-категорийном аппарате других наук, таких, как философия, лингвистика, логика, этика, психология и педагогика. Её влияние прослеживается в целом ряде прикладных наук филологического профиля – лингвистической прагматике, герменевтике и поэтике, стилистике и теории литературы, не говоря уже о культуре речи. Современная риторика, или неориторика, в отличие от её предшественницы традиционного типа, активно вторгается в культурологические сферы социально-общественных отношений, где ей отводится центральная роль в гуманизации процессов познания.

Пройдя длительный путь своего исторического развития, начиная от античной цивилизации в лице древнегреческих софистов, объявивших речь оратора «царицей из всех искусств», Аристотеля, провозгласившего крылатую фразу о том, что «слушатель и есть конечная цель всего» [3, с. 48], не менее убедительного в своих изучениях о силе человеческого слова Цицерона и многих других мыслителей, просветителей и т.п., принявших самое деятельное участие в разработке научно-практических основ риторического учения, вплоть до наших дней, когда оно в который раз испытывает все видимые признаки своего духовного возрождения, ораторское искусство наших дней демонстрирует свой богатейший, накопленный веками потенциал, в каждой национальной культуре и в том числе в устной словесности казахского народа.

Издавна почитавшие дух слова, казахские акыны, мыслители-жырау, выдающиеся просветители (Ш. Уалиханов, И. Алтынсарин, А. Кунанбаев) внесли неоценимый вклад в обогащение традиционных норм культуры казахской речи, чья благородная инициатива была подхвачена нашими современниками – энтузиастами своего дела в области литературоведения, филологии и смежных с ними наук, впитавшими мудрые идеи известных национальных писателей, в числе которых мы с гордостью упоминаем С. Сейфуллина, С. Муканова, А. Ауэзова и других. Ими был дан мощный толчок к развитию и дальнейшему совершенствованию как теоретических, так и практических основ казахского словесного творчества, неразрывно связанных с жанровыми разновидностями ораторского искусства, не исключая и такую актуальную сферу, как грамотное и углубленное постижение навыков родной речи.

Ораторская речь, являясь одним из живительных источников «познания и просвещения, развития духовности и укрепления нравственности, воспитания людей в духе гуманизма...», имеет исключительно широкую сферу применения в преподавательской практике как в учебно-познавательных целях, так и для достижения максимума эмоционально-воспитательного воздействия на личностную сферу обучаемых. Встает вопрос: что же представляет собой педагогическая риторика, опредмеченная в профессиональной речи учителя в школе и призванная регулировать различные ситуации коммуникативных (вербальных и невербальных) взаимоотношений в учебном классе посредством актуализации умений общеречевой культуры, поставленных на службу той или иной специальной задачи? Речь идет, в первую очередь, об умениях «содержательного конструирования речи, этико-психологического конструирования совместной со слушателем деятельности, конструирования наглядного материала в ходе информативного воздействия», как они обозначены в классификации Н. Е. Щурковой [4, с. 26].

Педагогическая речь, как главное средство обучения и воспитания, с одной стороны, а с другой – как искусство общения мастера со своими учениками выступает в исторических трудах К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, а также в научных публикациях В. А. Кан-Калика, М. Р. Львова, А. А. Мурашова и многих других, в которых ораторские качества главного субъекта образовательного процесса

органично вписываются в структуру его профессионального мастерства, определяемого уровнем его коммуникативной компетентности и способностями к формированию у своих подопечных личностных отношений к окружающему миру в качестве действенных регуляторов их образа жизни и поведения.

Немалое значение в высказываниях ученых о сущности ораторских умений преподавателя придается его индивидуальным возможностям в плане самооценки, рефлексирования по поводу собственных, профессионально-речевых действий, где ему приходится постоянно задумываться над следующими техническими моментами в построении устного диалога с учащимися:

- безупречно грамотное искусство подбора слов и соответствующих фраз;
- глубокие познания в области обсуждаемого предмета;
- умело логическое преподнесение излагаемого материала в его взаимосвязях с общепедагогическими учебно-познавательными задачами;
- гибкое «вхождение» в «зону» совместного поиска способов решения той или иной образовательной проблемы;
- уверенное владение ситуацией в налаживании контактных взаимоотношений в учебной аудитории, в разъяснении своих словесно оформленных мыслей;
- доверительно-располагающий тон в общении с обучаемыми (Б. Ц. Бадмаев, А. А. Малышев) [5, с. 65].

Профессиональная речь преподавателя, как подчеркивает Б. Н. Головин, имея определенную языковую структуру, подчиненную конкретным принципам организации, в то же время несет в себе и по-своему выраженный неязыковой смысл, что отражает как лингвистическую, так и психологическую сущность [6, с. 41]. Последняя проявляет себя, прежде всего, в выразительных свойствах педагогической речи, которые оказываются столь же важны, как и её логическая организация. Тут же вспоминаются замечательные слова академика Б. Т. Лихачева о том, что «слово – самое важное и мощное средство воздействия. Педагогу, если он хочет обладать авторитетом, необходимо в совершенстве владеть выразительной речью» [7, с. 59].

Можно с уверенностью сказать, что успешность разворачиваемых подобным образом профессиональных действий достигается гармоничным сочетанием в педагогической технике мастера как вербальных, так и невербальных средств общения, способных пробудить в его воспитанниках соответствующие мысли и чувства посредством вовлечения их в совместный акт эмоционально-осознанного сопереживания, в частности, когда речь заходит о явлениях литературы и искусства. Вербальные и невербальные способы функционирования профессиональной речи учителя, в целом, направлены на актуализацию следующих механизмов его деятельности по освоению ведущих приемов педагогической техники:

- личностный потенциал педагога в реализации его творческих притязаний и устремлений;
- избирательно-оценочный подход к поиску наиболее эффективных средств педагогического воздействия;
- комплекс поведенческих приемов в их действенно-практическом выражении.

Характерно, что с помощью вербальных коммуникаций устанавливается ряд специфических характеристик взаимополезного сотрудничества между преподавателем и его учениками, где их важнейшими функциями становятся:

- организаторско-коммуникативная, выражаемая в контактных взаимоотношениях участников образовательного процесса во благо общих целей обучения и воспитания;
- информационная, нацеленная на активацию познавательных процессов в устной подаче учебного материала путем его качественной трансляции в форме доступных, но выразительно оформленных идей-представлений;
- экспрессивная, связанная с отбором эмоционально-впечатляющих приемов речевой выразительности в поисках адекватных эстетических реакций со стороны

учащихся, их духовного отклика на старания учителя вызвать у них благородные душевные порывы, крыленные верой в доброе, истинное и прекрасное.

В ряду общеупотребляемых приемов педагогической техники невербальным средствам выражения отводится значительная роль. Так, мимика и жестикация как центральные элементы невербальной группы, образующие так называемую оптико-кинестическую систему знаков, относятся к числу наиболее эффективных, зрительно-впечатляющих неречевых средств коммуникации. Благодаря им, техника использования обучающих приемов в системе профессиональных умений педагога обретает своё неповторимое «лицо», а также такие существенные характеристики, как смысловая наполненность и филигранная законченность.

Являясь постоянным объектом исследовательского внимания, жесты, в силу их неубывающей, а, скорее, возрастающей значимости для выражения внутреннего мироощущения личности, связывают воедино координирующие действия педагога по установлению визуального контакта между ним и его учениками. В частности, среди их педагогических функций особо выделяются такие, как:

- интеллектуально-логическая (расстановка содержательно-семантических акцентов, утвердительные или отрицательные мыслительные реакции);
- эмоционально-действенная («энергетика» чувств, направленная на активизацию зрительного восприятия обучаемых).

Мимическим средствам невербальной коммуникации приписываются не менее уникальные функции в обеспечении разнообразия выразительного спектра элементов педагогической техники в профессиональном оснащении современного учителя. Мимика, как живое, в непринужденной манере позиционирующее себя искусство выражать свой внутренний мир посредством двигательных манипуляций мускулами лица, обладает чрезвычайной подвижностью во всех её кратких, но насыщенных внутренним содержанием проявлениях. Данное качество по-разному отражается на её типических функциях, таких, как:

- эмоционально-выразительная (внешний показ различных внутренних состояний, ощущений, представлений и т.п. в их характерических вариантах);
- регулятивная («маскировка» субъективно-личностных реакций, чувств и настроений, во избежание их негативных влияний на ход усвоения учащимися учебно-познавательного материала);
- коммуникативно-операциональная (внешне-поведенческие формы организации педагогического общения с обучаемыми, направленные на стимулирование их увлеченно-заинтересованного отношения к изучаемому предмету, «подогреваемого» личным участием преподавателя в этом обоюдно творческом процессе).

Характеристика ораторского искусства учителя музыки была бы недостаточно полной без апелляции к такому профессионально-значимому феномену, как голос опытного и уверенного в себе лектора со всеми, сопутствующими ему показателями.

При этом профессиональная речь педагога, тембр голоса, как правило, ближе всех соприкасается с мимикой говорящего, образуя выразительно-смысловые взаимопереходы между жестом и звуком, движением и словом. Голос оратора выступает непосредственным индикатором всех происходящих в его личностной сфере смен настроений, психологических состояний, эмоционально-оценочного отношения к явлениям и фактам окружающей действительности, что, в частности, становится немаловажным обстоятельством в создании насыщенной эмоциональными впечатлениями атмосферы школьного урока музыки, где от учителя требуется немало усилий в словесном и зрительно-образном преподнесении музыкального материала, обусловленных соответствующим уровнем его профессионально-речевой подготовки.

Независимо от формы функционирования устной речи преподавателя – монологической или диалогической, она должна отвечать таким общепринятым правилам ораторского высказывания, как правильность использования языковых норм, богатый словарный и фразеологический запас в «арсенале» речевых

формулировок, краткость и лаконичность словесного высказывания, ясность и точность устного изложения, эмоциональность в «озвученной» подаче учебного материала и, наконец, свободное владение сравнительно-метафорическими приемами речевой выразительности – аллегориями, пословицами, поговорками и т. п.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 384 с.
2. *Васильева А. П.* Педагогические факторы и критерии развития гуманистического мировоззрения студентов: дис...канд. пед. наук. Казань, 1991. 159 с.
3. *Аристотель.* Сочинения: В 4 т. Т. 3. / Вступ. ст. и примеч. И. Д. Рожанский. М.: Мысль, 1981. 613 с.
4. *Щуркова Н. Е.* Краткий справочник по педагогической технологии. М.: МПГУ, 1997. 64 с.
5. *Бадмаев Б. Ц., Малышев А. А.* Психология обучения речевому мастерству. М.: Владос, 2002. 224 с.
6. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи: Учебн. для вузов по спец. «Русский язык и лит-ра». 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.
7. *Лихачев Б. Т.* Эстетика воспитания. М.: Педагогика, 1972. 160 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

Реализация педагогических условий развития познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка

Коваленко Е. Г.

Коваленко Екатерина Георгиевна / Kovalenko Ekaterina Georgievna – кандидат филологических наук, доцент,

*кафедра педагогики и методики начального образования,
факультет педагогики, психологии и коммуникативистики,
Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

Аннотация: актуальность выбранной темы обусловлена потребностью педагогов начального образования в поиске оптимальных педагогических условий развития познавательного интереса младших школьников на уроках русского языка. В статье рассматриваются задания проблемного и творческого характера, дидактические игры.

Abstract: relevance of the topic chosen due to the need of primary education teachers to find the optimal pedagogical conditions of development of informative interest of younger pupils at the Russian lessons. The article deals with the problematic and creative tasks, didactic games.

Ключевые слова: педагогические условия, познавательный интерес, дидактические игры, проблемные и творческие задания.

Keywords: pedagogical conditions, cognitive interest, didactic games, problematic and creative tasks.

Основной задачей современной начальной школы в свете федеральных государственных образовательных стандартов является формирование и развитие личности младшего школьника. При этом особую значимость приобретает развитие у учащихся потребности к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному самообразованию. Актуальной остаётся задача развития у каждого школьника познавательного интереса, стойких познавательных мотивов для учения, постоянного стремления обновлять свои знания, «погружаться» в область познания. Познавательный интерес необходимо постоянно инициировать, поскольку познавательные мотивы оказывают большое побудительное влияние и на процесс, и на результат учения школьников. Поэтому педагоги заняты поиском таких оптимальных научных подходов, которые позволяют обучение превратить из сложной и изнурительной необходимости в увлекательное путешествие в мир знаний [1; 2].

С целью активизации познавательного интереса младших школьников и повышения уровня развития всех типов познавательного интереса нами были разработаны и предложены для реализации в начальной школе следующие педагогические условия:

- 1) использование занимательного материала и дидактических игр, стимулирующих положительные эмоции по отношению к учебной деятельности;
- 2) применение заданий проблемного и творческого характера;
- 3) осуществление дифференцированного подхода в обучении.

Для реализации первого условия используются дидактические игры, метаграммы, ребусы, кроссворды, шарады. Представим некоторые из них.

Игра дидактическая – специально созданная игра, выполняющая определенную

дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями.

Тема урока: «Имя существительное».

Игра «Клички». Ход игры: образуйте клички животных от следующих слов, выделите суффиксы: *шар, стрела, рыжий, звезда, сон.*

Игра «Кем? Чем?». Ход игры: прочитайте слова и ответьте на вопрос: *Кем раньше были эти животные?*

Цыплёнок – ... (яйцом) Конь – ... (жеребёнком)

Бабочка – ... (куколкой) Овца – ... (ягнёнком)

Бык – ... (телёнком) Кошка – ... (котёнком)

Игра «Одним словом». Ход игры: замените словосочетания одним словом, определите часть речи: 1) промежуток времени в 60 минут; 2) ребенок, любящий сладкое; 3) очень смешной фильм; 4) человек, который выращивает цветы.

Для реализации *второго условия* применяются *задания проблемного и творческого характера.*

Тема: «Род имен существительных».

Задание. Прочитайте предложение. Найдите слово - подлежащее и определите его род.

С самого утра Саша пишет письмо.

Тема: «Число имен существительных».

Задание. Запишите данные имена существительные в форме множественного числа.

Дерево, птица, мёд, молоко, пирог, доброта.

Тема: «Одушевленные и неодушевленные имена существительные».

Задание. Прочитайте слова.

Машина, самолет, Даша, Жучка, Омск, лопата, Мурка, Москва.

Ответьте на вопросы: Можно ли данные существительные разделить на две группы? Если можно, то по какому принципу? По какому еще основанию можно разделить слова?

Тема: «Роль имён прилагательных в речи».

Задание. Сочините небольшой рассказ о русской зиме. Используйте прилагательные: *морозный, снежный, ранний, свежий, холодный.*

Для реализации *третьего условия* применяется *дифференцированный подход в организации учебного процесса.*

Учителю необходимо выявить индивидуальные возможности учащихся, развить их способность мыслить глубоко, оригинально, эмоционально, помочь справиться с трудными заданиями и тем самым освоить программный материал. Учащимся предлагаются (на выбор) карточки с двумя уровнями сложности.

Тема урока. «Однокоренные слова».

Карточка 1 (базовый уровень сложности).

Задание. Выпишите однокоренные слова, выделите корень.

Горный, горка, горевать, горочка, гора.

Карточка 2 (повышенный уровень сложности).

Задание. Подберите к данным словам однокоренные.

Гора – ..., ..., ..., ... Горе – ..., ..., ..., ...

Тема урока. «Падеж имён существительных».

Карточка 1 (базовый уровень сложности).

Задание. Спишите. Выделите окончания имен существительных, определите падеж существительных.

К остановке подъехал автобус. Мальчик поднялся на вершину горы. Сын написал письмо матери. Кот гулял по крыше нового дома.

Карточка 2 (повышенный уровень сложности).

Задание. Спишите, дописывая окончания и выделяя их. Укажите падеж имен существительных.

К остановк... подъехал автобус. Мальчик поднялся на вершин... горы. Сын написал письмо матер... Кот гулял по крыш... нового дома.

Таким образом, реализация на уроках русского языка предложенных педагогических условий приведёт к повышению уровня развития познавательного интереса у младших школьников.

Литература

1. Ермакова Т. Л. Учить мыслить // Проблемы педагогики. № 1 (2), 2015. С. 31-33.
2. Малаева Т. Х. Формирование познавательного интереса учащихся на уроках математики // Проблемы педагогики. № 10 (11), 2015. С. 13-15.

Задача о списывании

Попов А. М.

*Попов Александр Михайлович / Popov Aleksandr Mihajlovich – кандидат технических наук, доцент,
кафедра высшей математики,
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация: в статье изучается оптимальное поведение учащихся в ходе проведения группового тестирования.

Abstract: this article examines the optimal behavior of students during group testing.

Ключевые слова: теория игр, групповое тестирование.

Keywords: game theory, group testing.

Пусть N студентов пишут тестовое задание. Исследуем оптимальное поведение студентов, когда каждый из них имеет два варианта поведения: списать или не списывать, при условии, что тяжесть наказания C за списывание обратно пропорциональна числу списывающих. Построим математическую модель задачи в терминах статической игры с полной информацией, на случай двух студентов и затем обобщим результат.

Определение. Декартовым произведением N множеств $S_1, \dots, S_N$ называется множество

$$S = \prod_{i=1}^N S_i = \{(s_1, \dots, s_N) | s_1 \in S_1, \dots, s_N \in S_N\}.$$

Если $I = \{1, \dots, N\}$ – множество игроков, $S_1, \dots, S_N$ – множества стратегий игроков, то множество профилей стратегий, есть $S = \prod_{i=1}^N S_i$. Для случая двух игроков множество профилей имеет вид

$$S = \{(0,0), (0,1), (1,0), (1,1)\},$$

где каждый игрок выбирает одну из двух стратегий списать ($s_i = 1$) или не списывать ($s_i = 0$). Любой элемент $s_i \in S_i$ называется стратегией игрока i , любой элемент $s \in S$ – профилем стратегий игроков.

Обозначим через $S_{-i} = \prod_{j \neq i} S_j$ множество всех возможных профилей стратегий для всех игроков, кроме игрока i . Соответственно, $s_{-i} \in S_{-i}$, будет профилем стратегий всех игроков, кроме i .

Функция выигрыша игрока i присваивает каждому профилю стратегий $s \in S$ некоторый выигрыш $u_i: S \rightarrow R$. В зависимости от выбранной стратегии выигрыш игрока i при сделанных предположениях составит

$$u_i(s) = \begin{cases} 1 - \frac{C}{\sum_{j=1}^N s_j}, & s_i = 1; \\ 0, & s_i = 0. \end{cases} \quad (1)$$

Здесь чистый выигрыш от списывания равен 1, суммарный объем наказания составляет C .

Назовем функцию $u: S \rightarrow R^N = (u_1, \dots, u_N)$ профилем функций выигрышей игроков. Таким образом, определен набор $G = \langle I, S, u \rangle$, называемый игрой в нормальной форме с матрицей функции выигрыша игроков в виде

Таблица 1. Матрица функции выигрыша игроков

		Студент 2	
		«не списывать» 0	«списывать» 1
Студент 1	«не списывать» 0	0; 0	0; $1 - C$
	«списывать» 1	$1 - C$; 0	$1 - \frac{C}{2}$; $1 - \frac{C}{2}$

В качестве оптимального поведения студентов будем искать такой профиль стратегий, при котором ни один отдельно взятый игрок не захочет изменить свою стратегию, если стратегии оставшихся игроков останутся неизменными. Такой профиль удовлетворяет условию равновесия Нэша.

Определение. Пусть $G = \langle I, S, u \rangle$ – игра в нормальной форме. Тогда $s^* \in S$ – равновесие Нэша, если для всех i , для всех $s'_i \in S_i$, мы имеем

$$u_i(s_i^*, s_{-i}^*) \geq u_i(s'_i, s_{-i}^*) \quad (2)$$

Введем следующее определение:

Определение. Функция реакции игрока i есть точно-множественное отображение $\tilde{s}_i$ между множествами S_{-i} и S_i (то есть правило, которое каждому элементу множества S_{-i} ставит в соответствие какое-то подмножество множества S_i) такое, что для всех $s_{-i} \in S_{-i}$ имеем

$$\tilde{s}_i(s_{-i}) = \{s_i \in S_i | u_i(s_i, s_{-i}) = \max_{s'_i \in S_i} u_i(s'_i, s_{-i})\}. \quad (3)$$

Таким образом, функция реакции показывает, какие стратегии игрока максимизируют его выигрыш в зависимости от профиля стратегий других игроков.

Для поиска равновесия Нэша, в зависимости от параметра C , используем следующую лемму:

Лемма. Профиль стратегий s^* является равновесием Нэша в том и только том случае, если для всех i имеем

$$s_i^* \in \tilde{s}_i(s_{-i}^*) \quad (4)$$

Используем утверждение (4) для поиска равновесия Нэша, в зависимости от параметра C . В случае двух студентов, имеем:

Пусть $0 \leq C < 1$, тогда			
$s^* = \{0,0\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \notin \tilde{s}_1(s_{-1}^*) = \{1\}$ $s_2^* \notin \tilde{s}_2(s_{-2}^*) = \{1\}$	Равновесия нет
$s^* = \{1,0\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \in \tilde{s}_1(s_{-1}^*) = \{1\}$ $s_2^* \notin \tilde{s}_2(s_{-2}^*) = \{1\}$	Равновесия нет
$s^* = \{0,1\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \notin \tilde{s}_1(s_{-1}^*) = \{1\}$ $s_2^* \in \tilde{s}_2(s_{-2}^*) = \{1\}$	Равновесия нет
$s^* = \{1,1\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \in \tilde{s}_1(s_{-1}^*) = \{1\}$ $s_2^* \in \tilde{s}_2(s_{-2}^*) = \{1\}$	Равновесие Нэша

Пусть $1 \leq C \leq 2$, тогда

$s^* = \{0,0\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \in \check{s}_1(s_{-2}^*) = \{0\}$	Равновесие Нэша
$s^* = \{1,0\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \notin \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0,1\}$	Равновесия нет
$s^* = \{0,1\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0,1\}$ $s_2^* \notin \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$	Равновесия нет
$s^* = \{1,1\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0,1\}$ $s_2^* \in \check{s}_2(s_{-2}^*) = \{0,1\}$	Равновесие Нэша

Пусть $C > 2$, тогда

$s^* = \{0,0\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \in \check{s}_1(s_{-2}^*) = \{0\}$	Равновесие Нэша
$s^* = \{1,0\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 0$ $s_2^* = 0, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \notin \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$	Равновесия нет
$s^* = \{0,1\}$	$s_1^* = 0, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 0$	$s_1^* \in \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \notin \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$	Равновесия нет
$s^* = \{1,1\}$	$s_1^* = 1, s_{-1}^* = 1$ $s_2^* = 1, s_{-2}^* = 1$	$s_1^* \notin \check{s}_1(s_{-1}^*) = \{0\}$ $s_2^* \notin \check{s}_2(s_{-2}^*) = \{0\}$	Равновесия нет

Функция реакции студентов i , в общем случае N студентов, будет [1].

$$\check{s}_i(s_{-i}^*) = \begin{cases} 0, & \sum_{j \neq i} s_j < C - 1; \\ \{0,1\}, & \sum_{j \neq i} s_j = C - 1; \\ 1, & \sum_{j \neq i} s_j > C - 1. \end{cases} \quad (5)$$

Таким образом, в общем случае, в зависимости от значений параметра C , может быть несколько равновесий:

1. $C < 1$ - существует одно равновесие (все списывают);
2. $1 \leq C \leq N$ - существуют два равновесия (никто не списывает и все списывают);
3. $C > N$ - существует одно равновесие (никто не списывает).

Полученное решение позволяет сделать следующий вывод. В рассматриваемой задаче выигрыш от списывания каждого студента $1 - C/N$ увеличивается с числом списывающих. Таким образом, списывание может быть вызвано не столько институциональными причинами (такими как тяжесть наказания C , число студентов N или их отношение к списыванию), а ожиданиями студентов относительно действий их товарищей. Если студент считает, что его товарищи списывать не будут, то его выигрыш от списывания будет меньше, чем тяжесть наказания, которое он понесет. Следовательно, он не станет списывать. Если у остальных студентов имеются такие же прогнозы относительно действий своих товарищей, то списывать не будет никто. Однако если же студент ожидает, что все остальные будут списывать, то ему будет выгодно списывать: наказание будет достаточно легким по сравнению с выигрышем.

Литература

1. Захаров А. В. Теория игр в общественных науках. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 304 с.

Метод проектов в обучении неродному языку Кузнецова М. М.

*Кузнецова Мария Михайловна / Kuznesova Marija Mihajlovna – кандидат филологических наук,
научный консультант,
Языковой центр «Созвездие», г. Москва*

Аннотация: в статье обобщен опыт организации и проведения проектов со слушателями курсов, изучающими иностранный язык. Назначение статьи – показать целесообразность применения проектных технологий в практике изучения неродного языка.

Abstract: the article summarizes the experience of organizing and conducting projects with courses students studying a foreign language. Appointment of the article - to show the feasibility of the design technology in the practice of studying the non-native language.

Ключевые слова: образование, проектные технологии, метод проектов, неродной язык.

Keywords: education, technology design, project method, non-native language.

Перед современной школой поставлена серьезная задача – не только передать обучающимся фундаментальные предметные знания, но и привить умение целенаправленно, систематически, по собственной инициативе, самостоятельно приобретать необходимую информацию и эффективно использовать ее на практике, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности. Решению поставленной задачи, по мнению Е. В. Гвоздевой, «способствуют проектные технологии, поскольку они дают определенную свободу выбора темы, методов исследования, формы представления результатов выполненной работы. Студенты сами могут выбирать проблемы, интересные и значимые для них, а это позволяет создать творческую, исследовательскую атмосферу, поддерживает интерес к предмету» [2, с. 54]. Кроме того, если говорить о проектной деятельности применительно к обучению иностранному языку, то следует признать, что эта деятельность имеет еще одно преимущество: требует от обучающихся повышенной коммуникативной активности. Каждый участник должен уметь общаться с другими участниками проекта и его координатором, отстаивать свою точку зрения, выслушивать мнение и понимать выбор другого, то есть, выходить из рамок искусственно созданных диалогов в ситуации живого общения. Обучение становится двусторонним процессом, взаимодействием преподавателя и учащегося, при котором последние «являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе» [5, с. 41].

Преподаватели языкового центра «Созвездие» регулярно используют проектные технологии в практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. На начальном этапе участники проекта знакомятся с лексическим материалом, изучают грамматические правила, читают текст. Текст подводит к проблематике проекта. Обучающиеся выражают свои эмоции по поводу прочитанного, задают вопросы, которые помогают выявить проблему. По проблеме возникает дискуссия. Участники дискуссии отстаивают свою точку зрения. В ходе обсуждения вырисовывается тематика проекта. Обучающиеся в зависимости от интересов и психологической совместимости делятся на группы. Перед ними стоит непростая задача: «поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал» [1, с. 26]. Преподаватель помогает определить направления поиска материала.

На следующем этапе слушатели курсов самостоятельно добывают информацию и оформляют итоги в той или иной форме. Преподаватели поощряют творчество своих

учеников, поскольку «образование - это не только передача известной суммы знаний, но и развитие способности к творческой деятельности» [3, с. 60]. Свои результаты обучающиеся оформляют в виде статей, фотоколлажей и фотовыставок, видеофильмов и миниконцертов. Авторы проекта отвечают на вопросы слушателей на иностранном языке, а значит, практикуются в использовании неродного языка, добиваясь логичного построения своей речи и грамотного отбора языковых средств.

Конечно, проект не решает всех проблем современного образования, но он может разнообразить учебный процесс, сделать его полезным, актуальным и интересным для обучающихся. Как отмечает лингвист Е. В. Гвоздева, «студенты в ходе проекта расширяют свои знания, учатся работать в сотрудничестве, они сами могут выбирать темы, методы исследования, формы представления результатов выполненной работы, а это позволяет создать творческую, исследовательскую атмосферу, поддерживает интерес к предмету» [4, с. 187].

Литература

1. Барменкова О. И. О работе над проектом // Иностранные языки в школе, 1997. № 3. С. 25-27.
2. Гвоздева Е. В. Проектные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Научная дискуссия: инновации в современном мире, 2016. № 1-2. С. 54-57.
3. Гвоздева Е. В. Этнокультурное образование в поликультурной среде высшей школы // European research, 2016. № 3 (14). С. 59-61.
4. Гвоздева Е. В. Об опыте организации проектной деятельности при обучении русскому языку как иностранному // International scientific review, 2016. № 2 (12). С. 184-187.
5. Якутина А. Н. Учение через деятельность // Проблемы педагогики, 2015. № 1 (2). С. 40-42.

Коммуникативная составляющая в формировании профессиональной компетентности преподавателя музыкальной школы **Кудрявцева Е. В.**

*Кудрявцева Елена Вячеславовна / Kudryavtseva Elena Vyacheslavovna – преподаватель,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
Детская музыкальная школа, г. Лесной, Свердловская область*

Аннотация: в статье анализируется значение коммуникативной составляющей в профессиональной деятельности преподавателя музыкальной школы.

Abstract: the article analyzes the importance of the communication component of professional work of the teacher of music school.

Ключевые слова: коммуникативность, профессиональная компетентность, преподаватель музыкальной школы.

Keywords: communicativeness, professional competence, teacher of music school.

С 2012 года в России идет реформирование сферы дополнительного образования. Разработанные Министерством культуры России федеральные государственные требования к реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств в 2012 году и Концепция

развития дополнительного образования детей до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г., сформулировали условия развития дополнительного образования в современных условиях. На практике становится все труднее поддерживать профессиональный уровень требований преподавателей к обучающимся, т. к. «дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основной непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» [7, 3]. Иными словами, деятельность преподавателя музыки становится шире в воспитательной сфере за счет решения узких профессиональных задач. В этих условиях есть опасность постепенной утраты традиций отечественной музыкально-исполнительской школы, основанной на передаче секретов профессионального мастерства «из рук в руки».

Важно помнить, что основу музыкального обучения в настоящее время составляет образовательная деятельность, реализуемая по разработанным образовательным программам на основе накопленных десятилетиями методик и технологий. К примеру, методические основы фортепианной педагогики, разработанные до 80-х годов прошлого века замечательными педагогами-пианистами (А. Д. Алексеев, А. Д. Артоболевская, Л. А. Баренбойм, Ф. Д. Брянская, Н. И. Голубовская, А. Б. Гольденвейзер, К. Н. Игумнов, Г. М. Коган, Б. Л. Кременштейн, Е. Я. Либерман, Н. А. Любомудрова, Г. Г. Нейгауз, Л. В. Николаев, Е. М. Тимакин, С. Е. Фейнберг, А. А. Шмидт-Шкловская), до сегодняшнего дня не утратили своей актуальности. «Без повседневного индивидуального изучения-исследования (универсального ключика к разным ученикам нет и быть не может!) музыкально-педагогическая работа становится унылой и тягостной. Истинный педагог не повторяется... Он – диалектик: учит, конечно, «правилам», «законам», «закономерностям», но одновременно – желанию и умению взглянуть на устоявшееся непредвзято, а если нужно, совсем по-новому...» [Л. Баренбойм. За полвека. С. 320].

Музыкальное обучение с его спецификой на основе *репродуктивного метода* передачи знаний и навыков выходит на соответствующий образовательный результат постепенно, тогда как в некоторых областях знаний обновление информации происходит быстрее периода обучения. Ни для кого не секрет, что педагогические коллективы музыкальных школ «стареют». С одной стороны, это неплохо для сохранения традиций музыкально-исполнительского искусства, с другой стороны, подготовка молодых специалистов с некоторой установкой на универсальность не должна понижать уровень профессиональных знаний и исполнительских навыков. Однако главная проблема современной педагогики в целом и музыкального образования в частности – раздробленность сознания человека постиндустриальной эпохи и, как следствие, появление нового вида мышления. Преподаватели музыкальных школ еще четверть века назад не задумывались над проблемой неспособности восприятия передаваемых ими знаний учащимся. Объективная реальность такова, что в настоящее время любая информация поступает мгновенно, восприятие звучащей вокруг музыки также не требует напряжения и работы мысли. В педагогической среде давно сформулировано понятие «клипового мышления» у детей, что, по сути, противоречит развитию музыкального мышления, построенному на принципе *систематичности* и *последовательности* в обучении, соединении эмоциональной и логической составляющих в процессе исполнения музыкального произведения. Особенностью клипового мышления является неспособность к восприятию длительной линейной последовательности, в том числе нотного текста. «Платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» [5].

Итак, преподаватели музыкальных школ, получившие классическое музыкальное образование, балансируют между существующими противоречиями в российской

системе образования и особенностями восприятия окружающего мира молодым поколением. В сложившихся условиях необходимо внутреннее осознание каждого преподавателя своей профессионально-педагогической цели и оптимистический настрой на ее достижение. Цель дополнительного музыкального образования детей - развитие мотивации личности к познанию с последующей реализацией в творчестве. Практические цели многообразны: от приобщения подрастающего поколения к классической музыке, часто с коррекционным характером учебно-воспитательной работы, до выявления наиболее одаренных детей с последующей подготовкой их к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные программы в области музыкального искусства. Ведущую роль в образовательном процессе ДМШ начинает играть *профессиональная компетентность преподавателя*, сочетающая деятельностный и личностный аспекты, активизирующая мотивационную составляющую обучения. Так как общие положения профессионально-педагогической компетентности преподавателя дополнительного образования четко не сформулированы, стоит подробно остановиться на *коммуникативной* составляющей профессиональной деятельности преподавателя ДМШ, мотивирующей творческое развитие личности учащегося.

Коммуникативная деятельность педагога-музыканта предполагает передачу обучающемуся специфической информации, контролируя ее обратную связь с последующей организацией совместной деятельности для достижения определенных результатов. Большинство преподавателей согласятся с тем, что основные трудности возникают на втором этапе – *отсутствие обратной связи* – из-за особенностей детского «клипового» восприятия передаваемых педагогом знаний. На первый план выходит понимание собственных коммуникативных ресурсов и оценка коммуникативных возможностей ученика, т. е. *педагогический самоанализ*. К коммуникативным умениям относится «умение управлять вниманием учащихся, умение прогнозировать последствия своих педагогических воздействий на учеников» [2, с. 48]. Анализирующий сильные и слабые стороны личности ученика преподаватель сумеет найти способы общения, прежде всего на уровне *эмпатии* (способности понять эмоциональное состояние другого человека), чтобы убрать внутренние барьеры общения: *барьер акцентуации характера* и *барьер несоответствия самооценки и оценки окружающих* [3]. Негативная оценка работы ученика преподавателем должна быть направлена на конкретную ошибку, без эмоциональной отрицательной оценки личности. В этом случае большое значение приобретают личностные, психологические и поведенческие качества педагога: доброжелательность, терпимость, психологическая устойчивость, умение контролировать ситуацию и др.

Складывается следующая позитивная картина коммуникативного общения преподавателя и учащегося на уроке в ДМШ:

- на дидактическом уровне (передача информации) – *эрудиция и культура речи* – простота и ясность изложения материала от простого к сложному, выразительность и образность языка;

- на эмпатичном уровне – *педагогический такт* – понять возникающие трудности общения с обеих сторон, определить психологическое состояние ребенка и подобрать верную интонацию для воздействия, сглаживая возможность конфликтной ситуации;

- на рефлексивном уровне (осмысление ребенком и взрослым собственных действий) – *совместная творческая деятельность* – эмоциональный контакт педагога и ученика, общая увлеченность музыкальным процессом, проявление инициативы и самостоятельности учащегося и, как следствие, создание продуктивной творческой атмосферы урока.

Таким образом, позитивная коммуникативная составляющая процесса обучения с опорой на методические основы музыкальной педагогики мотивирует преподавателя и учащегося к совместному познанию музыкального искусства, помогая педагогу

перейти от репродуктивного метода передачи знаний к формированию самостоятельной творческой деятельности ученика.

Литература

1. *Баренбойм Л.* За полвека / Очерки. Статьи. Материалы. Л.: Советский композитор, 1989. 368 с.
2. *Ильин Е. П.* Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
3. *Лукаш Е. Ю.* Профессиональная этика: искусство общения с людьми. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2002. 224 с. [Электронный ресурс]. URL: http://abc.vvsu.ru/books/u_profetika/page0003.asp.
4. *Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П.* Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // ЧиО., 2006. № 4-5. С. 7-14.
5. *Фрумкин К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Г. Фрумкин. [Электронный ресурс]: URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm.
6. *Кудрявцева Е. В.* Проблемы исполнительского музыкального мышления в классе фортепиано // Проблемы современной науки и образования. № 18 (60), 2016. [Электронный ресурс]: URL: <http://ipi1.ru/>.
7. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р Москва. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs/14644/>.

Внеурочная деятельность как нетрадиционный способ обучения младших школьников **Нестерова Е. В.**

*Нестерова Елена Викторовна / Nesterova Elena Viktorovna – учитель начальных классов,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Двулученская средняя общеобразовательная школа,
с. Двулучное, Валуйский район, Белгородская область*

Аннотация: в статье рассматривается, как введение внеурочной деятельности в образовательный процесс ФГОС второго поколения помогает в саморазвитии и самопознании ребенка, в его взаимодействии с окружающим миром.

Abstract: the article examines how the introduction of extracurricular activities in the educational process of the second generation of the GEF helps in self-development and self-knowledge of the child in its interaction with the outside world.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, мелкая моторика рук, развитие творческих способностей.

Keywords: extracurricular activities, fine motor skills of hands, the development of creative abilities.

*Известно:
рука учит мозг – чем свободнее
ребенок владеет пальцами,
тем лучше развито его мышление*

Внеурочная деятельность по программе «Смотрю на мир глазами художника» [1] помогает саморазвитию и самопознанию ребенка в его взаимодействии с окружающим миром. Новые жизненные условия, в которые поставлены современные обучающиеся, вступающие в жизнь, выдвигают свои требования:

- быть самостоятельными, инициативными, мыслящими, вырабатывать свои новые оригинальные решения;

- ориентироваться на лучшие конечные результаты.

Реализация этих требований предполагает человека с творческими способностями. Среди многообразия видов творческой деятельности изобразительное искусство и художественно-творческая деятельность занимают одно из ведущих положений. Этот вид деятельности связан с эмоциональной стороной жизни человека, в ней находят своё отражение особенности восприятия человеком окружающего мира. Развитие и укрепление мелкой моторики рук, так как зачастую наши дети перестали рисовать, лепить, делать аппликации, заменив все это планшетами и компьютерами. А как мы знаем, мелкая моторика - это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем. Часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук. Высокий уровень развития мелкой моторики свидетельствует о функциональной зрелости коры головного мозга и о психологической готовности ребёнка к школе.

Мелкая моторика - основа развития психических процессов; внимания, памяти, восприятия, мышления и речи, пространственных представлений.

При недостатках развития мелкой моторики руки дети испытывают трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента (*цифры, буквы, геометрические фигуры*) при этом страдает письмо. Отсутствует желание рисовать, лепить, заниматься ручным трудом. В школе очень медленный темп письма. Обычными стали ситуации, когда ребёнок учится в 1 классе, а рука его не подготовлена или недостаточно подготовлена к тому, чтобы в течение учебного дня успешно справляться с объёмом письменных заданий учителя. Дети много и долго пишут на уроках в школе. Одни учащиеся ощущают дискомфорт в мышцах доминантной руки, другие – утомление и даже переутомление мышц, как результат их слабости. Это выражается в затекании кисти и пальцев, удерживающих ручку, в лёгком онемении их, возникновении тремора (дрожания), приводящего к написанию вибрирующих линий, букв, цифр и т.д. Такие дети требуют индивидуального подхода. Знание причин трудностей освоения навыка, умение их выделить, своевременная помощь позволяют не усложнять и без того нелёгкий процесс формирования навыков письма. По развитию и совершенствованию «тонких» движений пальцев рук предлагается разнообразная методическая литература:

1. «Пальчиковая гимнастика»;
2. «Пальчиковые игры»;
3. «Система игровых упражнений».

Но с чего начинают дети - это рисование. Курс «Смотрю на мир глазами художника» очень помогает в этом. На занятиях мы развиваем координацию движений кистей рук, используя с обычным рисованием и нетрадиционные техники на листе бумаги, между линиями. Рекомендуемые техники нетрадиционного рисования с детьми:

- рисование пальчиками;
- рисование ватными палочками;
- мазок широкой и тонкой кистью;
- тычок жесткой полусухой кистью;
- рисование ладошками и из ладошек;
- рисование печатками и различными предметами;
- рисование восковыми мелками и свечой;
- печать по трафарету;
- набрызг;
- рисование мятой бумагой;
- рисование пластилином;
- аппликация (разные виды);

- рисование сыпучим материалом (песок, манка, скорлупа и т. д.);
- кляксография с трубочкой;
- печатание различными предметами;
- смятие и скручивание бумаги для скульптур;
- изготовление макетов.

Именно нетрадиционные техники создают атмосферу непринужденности, открытости, раскованности, способствуют развитию инициативы, самостоятельности детей, создают эмоционально-положительное отношение к деятельности, создавая ситуацию успеха.

Таким образом, курс «Смотрю на мир глазами художника» [1] при использовании нетрадиционных техник рисования способствует преодолению моторной неловкости, всесторонне интеллектуально и эстетически развивает младших школьников, логическое мышление, художественный вкус, расширяет кругозор.

Литература

1. Примерная программа по внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. Под ред. В. А. Горского. 2-е издание. М. Просвещение, 2011 (стандарты второго поколения).
2. *Горяева Н. А.* Первые шаги в мире искусства: Из опыта работы: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
3. *Кузин В. С., Кубышкина Э. И.* Изобразительное искусство в начальной школе.
4. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. М.: Просвещение, 2012. 129 с.

Формирование ценностных ориентиров в условиях информатизации общества **Денисов Р. Ю.**

*Денисов Роман Юрьевич / Denisov Roman Yurievich - студент,
физико-математический факультет,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург*

Аннотация: в статье анализируется значение формирования ценностных ориентиров в условиях информатизации общества.

Abstract: the article analyzes the importance of the formation of values in the society informatization conditions.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, информатизация общества, информационные ресурсы.

Keywords: value orientations, information society, information resources.

В условиях стремительного развития информационных технологий происходит пересмотр ценностей в обществе, оказывающий значительное влияние на образ жизни молодого поколения, его аксиологические ориентиры и приоритеты. Чрезмерное освещение в СМИ западного образа жизни влечет за собой девальвацию многих моральных и этических ценностей, традиционно важных для нашего народа.

В общественном сознании важность таких понятий, как бескорыстие, доброта, скромность, честность, совесть перемещается на второй план. Среди учащихся

становятся популярными далеко не самые лучшие образцы поведения: эгоцентризм, понимание человека как товара, которым можно распоряжаться по своему усмотрению, восприятие культуры, природы как средства для удовлетворения сиюминутных нужд и потребностей.

С другой стороны, в нынешних социокультурных условиях совокупность инфокоммуникационных каналов, в том числе и динамично развивающаяся и легкодоступная сеть Интернет, является действенным средством развития и реализации творческого потенциала личности, эффективным способом коллективного взаимодействия, при помощи которого можно решить много общих проблем. В сложившихся условиях будет эффективным выстраивание парадигмы личностного развития, в основе которой находятся коллективные увлечения местных и интернациональных сообществ.

Ценностные ориентации подростка создаются со временем в ходе его социализации посредством вторжения общественной информации в персонально-психологический мир ребенка [1, с. 45].

Информационные технологии в сегодняшнем обществе становятся одним из многочисленных средств постижения подростком окружающего мира, формирования отношения, развития ценностей.

Споры вокруг применения информативных технологий для выполнения уроков, для решения бытовых задач, для общения, для формирования соответственного общественного навыка вынуждают особо отметить ключевые проблемы и постараться ответить на них.

Система ценностной ориентации реализуется поэтапно: потребность – заинтересованность – ценностная ориентация.

Характерной особенностью подросткового самосознания представляется развитие определенного типа молодежной культуры, на которую проявляет влияние все новое, современное, в корне отличное от предыдущих поколений.

Это интересно, это круто, это продвинуто... Современные подростки живут этим, это их жизнь, их обстановка обитания... Взрослым ничего иного и не остается, только лишь следовать за ними в освоении информационных технологий. Современный процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы обеспечивалось удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка, как приобретение опыта самореализации.

Информационные технологические процессы давно существуют во всех областях жизни современного человека. Чтобы контактировать с современным ребенком на понятном ему языке, необходимо повсеместно вводить ИКТ в обучающее звено.

Для современного педагога, воспитателя уже не стоит вопрос ЗАЧЕМ? Задача в другом. Как догнать современного ребенка в области применения информационных технологий, равно как сосредоточить его по дороге осознания и принятия ценностей общечеловеческого смысла.

Какие цели ставит перед собой учитель, используя информационные технологии на уроках и в процессе общения с подростками?

Сложно определить для современного подростка ценностные ориентиры. Мы живем в обществе, сделавшем материальное благополучие и обогащение смыслом и философией своего существования. Это общество формирует соответствующую культуру и жизненные потребности молодых людей.

Основными ценностями, к которым у учащихся должно быть сформировано адекватное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания в конкретном преломлении дает массу новых действительных ценностей (например, мир, дружба, семья, мать, отец, Родина, здоровье, труд, индивидуальность и т. п.).

О духовном мире личности можно судить по тому, на достижение каких целей она направляет свои усилия, какие объекты являются для нее наиболее значимыми, т.е. ценностные ориентации выступают как обобщенный показатель направленности интересов, потребностей, запросов личности, социальной позиции и уровня духовного развития. От того, какие ценности будут сформированы у подростков сегодня, от того, насколько, они будут готовы к новому типу социальных отношений, зависят путь и перспективы развития нашего общества.

На наш взгляд в этих условиях учитель просто обязан приложить усилия к скорейшему освоению и использованию всех полезных новшеств, которые предлагает технический прогресс. Это продиктовано самой жизнью.

В условиях широкого развития СМИ, доступности научно-популярных книг и журналов, всеобщей грамотности монополярная роль школы в распространении знаний утрачена.

Участие подростков не только в личных общениях между собой в социальных сетях, где зачастую идет взаимовоспитание на самом низком интеллектуальном уровне, а привлечение их к участию в конкурсах, конференциях, фестивалях различного уровня [5, с. 144].

Таким образом, использование современных информационно-коммуникационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности – это не дань моде, а необходимость, позволяющая эффективно решать воспитательные задачи и формировать ценностные ориентации.

Можно ли представить другие пути достижения целей воспитания на современном уровне?

В недалеком прошлом одной из самых важных задач советской школы было нравственное воспитание учащихся. Разрабатывалась целая система воспитания нравственности школьников на основе марксистско-ленинского учения о коммунистической морали. Но что-то важное из той, советской, системы воспитания у нас утеряно, что ведёт к печальным последствиям. Дети обзывают друг друга обидными словами, часто бывают грубыми, нет должного уважения к учителю, любому взрослому человеку, не почитается уже и старость. И как следствие – появление и широкое распространение социально значимых заболеваний, таких, как курение, пивной алкоголизм, токсикомания, наркомания среди подростков.

Одной из причин явилась потеря связующей нити систематической работы по нравственному воспитанию: октябрят, пионеры, комсомольцы.

Раньше дети с удовольствием смотрели фильмы, посвященные их сверстникам, они вызвали у них яркие зрительные впечатления, глубокие переживания. Что смотрят наши дети сейчас, как смотрят и сколько? Вопрос очень острый, требующий к себе большого внимания. Родители особо не тревожатся о том, что смотрят их дети, следуя поговорке «Чем бы дитяток ни тешилось, лишь бы не плакало» (не мешало). Через фильмы так же формируются ценностные ориентации. Это не только нравственное здоровье нации, но и физическое [5, с. 174].

Система нравственного воспитания в современных быстро изменяющихся условиях должна опираться на многовековой практический опыт воспитания, закреплённый в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущую мировую и отечественную практику воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов. Задачи другие – оторвать подростка от компьютера, вырвать из социальных сетей.

Существует государственная политика в сфере воспитания – определение задач воспитания и стратегии их решения, разработка законодательства и выделение ресурсов, поддержка воспитательных инициатив, что в совокупности создает необходимые и нередко благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающих поколений в соответствии с позитивными интересами

человека и запросами общества. Существует целый набор социальных ролей, необходимых для реализации функций воспитания:

- 1) организаторы воспитания на федеральном, региональном, муниципальном и локальном (в рамках конкретной воспитательной организации) уровнях;
- 2) воспитатели-профессионалы различной специализации (учителя, воспитатели, тренеры, социальные работники и пр.);
- 3) воспитатели-волонтеры (добровольцы, общественники);
- 4) воспитуемые различного возраста, половой и социально-культурной принадлежности.

На современном уровне все эти структуры могли бы выполнять свои функции, однако, с одной стороны финансирование становится проблемой воспитания современных подростков, с другой стороны покупка компьютера снимает с родителей огромное количество проблем – ребенок занят, не на улице, не мешает, вроде все в порядке и никаких постоянных оплат досуга... Воспитание в таком смысле пущено на самотек [2, с. 14].

Путь достижения цели воспитания современных подростков очень сложен, тернист и должен включать в себя все возможности современного общества.

Не превышает ли отрицательный эффект использования ИКТ в работе с подростками всех достижений?

Негативные моменты использования информационных технологий в воспитании подростков складываются из многих факторов.

Один из этих факторов – индивидуализация. Индивидуализация сводит к минимуму ограниченное в учебном процессе живое общение учителей и школьников, учащихся между собой, предлагая им общение в виде «диалога с компьютером». Это приводит к тому, что обучаемый, активно пользующийся живой речью, надолго замолкает при работе со средствами ИКТ. Орган объективизации мышления человека – речь оказывается выключенным, обездвиженным в течение многих лет обучения. Подросток не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на ясном литературном языке.

Другим существенным недостатком повсеместного использования информационных технологий в воспитании подростков является свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения. Социальные контакты сводятся до социальных сетей, забитых матом, порнографией, жестокостью, насилием.

Колоссальные объемы информации, представляемые некоторыми средствами информатизации, такими как электронные справочники, энциклопедии, Интернет-порталы, также могут отвлекать внимание от истинной причины посещения электронного источника.

Более того, кратковременная память человека обладает очень ограниченными возможностями. Как правило, обыкновенный человек способен уверенно помнить и оперировать одновременно лишь семью различными мыслимыми категориями. Когда школьнику одновременно демонстрируют информацию разных типов, может возникнуть ситуация, в которой он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию.

Применение информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, нередко приводит к негативным результатам. Больше всего при применении подобных средств ИКТ срабатывает характерный принцип экономии сил: взятые из сети Интернет расположенные там проекты, рефераты, отчеты и решения проблем из школьных учебников стали сегодня в школе уже обычным прецедентом, не содействующим увеличению производительности изучения и обучения подростков.

И, в конечном итоге, невозможно подзабывать о том, что излишнее и не оправданное применение большинства средств информатизации отрицательно отражается на состоянии здоровья всех участников воспитательного хода.

Таким образом, ресурсы информативных технологий в работе по развитию ценностных ориентаций подростка включаются в процесс в свойстве «поддерживающих» средств в рамках классических способов исторически сформировавшейся организации обучения. В данном случае ресурсы ИКТ выступают как способ интенсификации воспитательского процесса.

Использование информативных и коммуникационных технологий приведет к увеличению производительности обучения в том случае, если подобное применение будет достаточно соответствовать определенным нуждам формирования организации ценностных ориентаций, если развитие в абсолютном объеме без применения определенных средств информатизации нельзя либо проблемно.

Таким образом, использование современных информационно-коммуникационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности – это не дань моде, а необходимость, позволяющая эффективно решать воспитательные задачи.

Итак, продуктивность учащихся напрямую зависит от того, какие жизненные ценности у них преобладают. От этого зависит окружение ребёнка, его будущие ориентиры на дальнейшую взрослую жизнь.

Литература

1. *Кондратьев П. Б.* Математика и информатика в обществе. Современный этап. ПРИМА-Р. СПб., 2016. 198 с.
2. *Рощина Я. М.* Часть 11. Культурность пользования // Рощина Я. Обществоведение пользования. Учебное руководство. М.: Издательский Дом ГУ-ВШЭ, 2007. С. 108-120.
3. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления// Перевод с франц. и препроводительная публикация С. Зенкина - Комплекс «Рудомино». М., 2006. 112 с.
4. *Иванов А. В., Миронов В. В.* Институтские лекции по метафизике. Идеология. М.: «Современные тетради», 2004. 647 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Индивидуальные возможности равно как возможности саморегуляции // Ученые записки кафедры совокупной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Перед. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Значение, 2006. С. 85-105.
6. *Ганжа А. О., Зотов А. А.* Гуманистическая социология Флориана Знанецкого // Социологические исследования, 2002. № 3. С. 117.
7. *Добреньков В. И.* Современная американская социология. М.: Изд-во МГУ, 2005. С. 38.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

Ребенок – конформист: как так получилось?

Костева Л. А.¹, Деревянкина А. А.²

¹Костева Любовь Алексеевна / Kosteva Lyubov Alekseevna – воспитатель;

²Деревянкина Анна Александровна / Derevyankina Anna Alexandrovna – социальный педагог,
Отделение социальной реабилитации центра для несовершеннолетних,
Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, г. Белгород

Аннотация: в статье рассматривается понятие конформизма среди детей. Анализируются поступки и предпосылки.

Abstract: the article considered notion conformist among children. Actions and conditions are analyzed.

Ключевые слова: ребенок – конформист, характер, система воспитания.

Keywords: child – conformist, character, education system.

Для начала четко необходимо определить понятие конформизма. В широком смысле оно будет обозначать повышенное стремление действовать согласно чужому мнению или стилю поведения, даже если они и расходятся с собственным мнением и поведением человека.

«Этот феномен получил в социальной психологии наименование феномена конформизма. Конформизм - означает приспособленчество. Первым его исследовал С. Аш в 50-е годы. Он пришёл к следующим выводам. Конформное поведение С. Аш поделил на одобрение или внутренний конформизм (человек искренне принимает мнение группы); уступчивость или внешний конформизм (человек демонстрирует согласие с группой, а сам остается при своем мнении); негативизм (человек всегда не согласен с требованиями группы)» [«Социальная психология» Д. Маерса].

Упрекать человека в конформизме, как и хвалить за него, во всяком случае, не рекомендуется.

Конформистское поведение в некоторых ситуациях является самым рациональным выбором. Оно не только может помочь человеку приспособиться, но иногда и добиться определенных успехов в жизни. Однако раз на раз не приходится, и жизнь обычно любит и выбирает тех, кто пробует, не боится, отличается активной жизненной позицией и предприимчивостью. Поэтому человеку, выбравшему конформизм стилем поведения, обычно приходится нелегко в современном быстром и требовательном обществе, которое перманентно находится в поиске новых идей.

Однако все дети разные, и некоторые будут больше зависимы от чужих мнений, чем другие. Из одних вырастут инициативные и предприимчивые люди, другие станут взрослыми конформистами и всю оставшуюся жизнь проживут, приспособляясь к миру.

Скорее «пожизненными» конформистами станут те дети, которые отличались повышенной тревожностью с самого детства, у которых вдоволь комплексов и страхов, не раскрытая индивидуальность, с низкой самооценкой и неуверенных в себе.

Все эти негативные черты качества характера можно искоренить и предупредить, если постоянно заниматься еще с маленьким человечком, слушать его, хвалить, поощрять, советоваться с ним и стараться не подчинять его своим желаниям и планам.

Мы готовим детей к взрослой жизни в большом и таком непонятном даже для взрослых мире. А что бы выжить в нашем обществе, надо иметь хорошие мозги, то есть надо доказать ребенку, что нужно учиться и получить образование. Что мы и делаем. Если Антон это понимает, то стремится к получению аттестата, где-то зажимая себя, а Ване каждый день приходится доказывать, что без аттестата, тебе будет трудно устроиться в жизни.

Нашим детям порой не хватает интеллекта и жизненного опыта, они «чувствуют душой», это подразумевает в общении с ними открытость и доверие. Мальчики со своими проблемами, сомнениями и страхами доверяются нам. Если при родителях алкоголиках они не были приучены делать домашние задания к школе, даже не поняли смысла обучения, то конечно трудно ожидать от них высоких результатов.

Но они обладают житейской смекалкой, о чем все время и с гордостью рассказывают - это тот же Ваня, Кирилл, Вова. Они имеют узкий кругозор, с большими пробелами. Что требует долгой и кропотливой работы с ними.

Страх показаться несостоятельными будет мешать, им сосредоточиться, и они хотят показать, что они умеют и знают больше, чем есть на самом деле. Даже Терехов Дима будет доказывать, что он умнее некоторых. И большинство наших мальчишек «с пеной у рта» будут доказывать свою правоту и значимость.

Они, можно сказать, боролись за выживание дома, поэтому учеба для них не на первом месте.

Я все это опять же к тому, что жизнь заставляет идти по пути наименьшего сопротивления, формируя из детей конформистов. Потому что повседневный опыт доказывает, что для преуспевания надо не заучивать формулы, а развивать фантазию, характер, способности творить и познавать себя.

Чем старше становятся мальчики, тем они обучаются скрывать свои чувства, носить маску благополучия, но уровень тревожности резко возрастает. И наша задача в общении с проблемными детьми - установление безопасных спокойных отношений с ребенком. Нельзя кричать, но и нельзя питать слабость.

Наши воспитанники пытаются управлять нами «упирая на жалость», поддаться - значит оказать плохую услугу. Бывает так, что у наших воспитанников нет ни знаний, ни навыков самостоятельной жизни, ни желания чему-либо учиться. И все равно нельзя кричать, подавлять, устрашать. Лучший выход – чувство юмора, оно не оскорбляет, но заставляет почувствовать необходимость выхода из состояния. Не надо сочувствовать и проявлять жалость, это загонит их переживания еще глубже или спровоцирует жалость к себе и обиду на весь мир. А состояние обиды не может быть позитивным – это всегда позиция неудачника.

Нужен подход сотрудничества - попробуй, ты же справишься, ты сможешь. Некоторая доза принуждения, тем не менее, необходима, важны результаты, похвала. Давление должно быть четко организованным, порождать азарт преодоления, а не отчаяние и сомнение в собственных силах.

Работая с воспитанниками, я с одной стороны - работаю над гуманным воспитанием, развитием самостоятельности, а с другой – жесткий контроль, коллективная ответственность. Это конечно противоречия, но в нашей работе, как говорится, все средства хороши, благодаря которым достигается положительный результат.

Наши воспитанники, находясь в состоянии постоянной трансформации, они просыпаются сегодня, не помня, что было вчера, с новыми надеждами, но часто и со старыми страхами. Они жаждут измениться, но цепляются за старое и привычное. Они хотят доказать свою уникальность и непохожесть, но в словах, поступках и одежде проявляют подражательность другим.

А вообще конформистское поведение характеризуется зависимостью ребенка от группы, его малой инициативностью и некритичностью, приспособленчеством, социальной инактивностью, отсутствием оригинальности и креативности мышления, банальностью интересов и вкусов.

«Конформность» - податливость человека реальному или воображаемому давлению группы; проявляется в изменении его поведения и установок соответственно первоначально не разделявшей им позицией большинства.

Эффект конформизма. Это изменение поведения или мнения человека в результате реального или воображаемого давления группы» [«Социальная психология» Д. Маерса].

Сознание ребенка текуче. Каждый день оставляет в нем новые отпечатки. Новые, поверх старых. И не понять, что окажется не важным, что всплывет через десять лет, а что перевернет представление о мире уже сегодня. И тут нет мелочей. Вопрос «большой» - какого будущего мы желаем для своих детей?

Каждая система воспитания, если она исходит из интересов ребенка, должна быть основана на реальной оценке общества, в котором ребенку придется жить.

Конформный тип ребенка, в частности в нашей группе – демонстрирует бездумное, а часто просто подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Этот тип приспособленца, который ради своих интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но чтобы он не совершил, всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко не одно.

И сейчас очень актуальна задача – воспитание у подрастающего поколения готовности к успеху и безопасности.

Потому что конформистское сознание носит автоматизированный характер, в нем отсутствует чувство ответственности, разграничение между добром и злом, человек становится автоматом, готовым выполнять любые распоряжения сверху. И мы должны приложить все усилия, чтобы было меньше «конформистов» или по другому, «немое большинство», пока у детей еще не все потеряно, не так засорено мышление, пока из них можно вылепить что-то другое.

Чем страшны конформисты - тем, что они пассивно участвуют или могут участвовать в травле других, в избиении или издевательствах и прочем. Ведь не зря считают трудными детьми, детей с девиантным поведением и конформистов.

Следует отметить, что характер определяется и формируется в течение всей жизни человека. Образ жизни включает в себя образ мыслей, чувств, побуждений, действий в их единстве. Поэтому по мере того, как формируется определенный образ жизни человека, формируется Я, сам человек. Большую роль здесь играют общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства, в которых проходит жизненный путь ребенка, на основе его природных свойств и в результате его деяний и поступков.

С возрастом расширяется круг значимых для ребенка людей, в него постепенно включаются новые взрослые и новые сверстники. Соответственно, расширяется и социальная база поощрений и наказаний, под влиянием которых формируется и развивается характер ребенка.

Литература

1. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.

Основные принципы педагогики А. С. Макаренко в реабилитации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра Орлов Е. Е.

*Орлов Евгений Евгеньевич / Orlov Evgenij Evgen'evich – воспитатель,
отделение социальной реабилитации,*

*Областное специализированное государственное бюджетное учреждение
социального обслуживания системы социальной защиты населения*

Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, г. Белгород

Аннотация: статья посвящена опыту реабилитационной работы с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации, в условиях областного социально-реабилитационного центра. В статье рассматриваются основные принципы воспитательной системы А. С. Макаренко, используемые в работе областного социально-реабилитационного центра.

Abstract: the article is devoted to the experience of rehabilitation work with juveniles who are in a difficult situation in terms of regional social rehabilitation center. The article discusses the basic principles of the educational system A. S. Makarenko used in the work of the regional socio-rehabilitation center.

Ключевые слова: Макаренко, областной социально-реабилитационный центр, трудная жизненная ситуация, воспитанники, система воспитания, реабилитационный процесс.

Keywords: Makarenko, regional social and rehabilitation center, a difficult life situation, students, education system, the rehabilitation process.

85 лет назад вышла «Педагогическая поэма» Антона Семеновича Макаренко. Широко известное и наиболее значительное произведение советского педагога и писателя раскрывает основные принципы работы с «трудными» подростками, актуальные и в настоящее время.

Символично, что Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних расположен на улице Макаренко. Система работы известного педагога лежит в основе реабилитационного процесса с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации. Концепция Антона Семеновича носит универсальный характер, поскольку позволяет работать с несовершеннолетними независимо от того, в какой социальной среде они были воспитаны. В областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних поступают дети как из благополучных семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, так и из неблагополучных, социально опасных семей.

Из богатого наследия А. С. Макаренко выделим следующие основные принципы, которые реализуются в областном социально-реабилитационном центре с целью социализации детей «группы риска» в обществе.

Ведущий принцип воспитательной системы А. С. Макаренко – принцип «педагогического коллектива». Антон Семенович писал: «должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода, там не может быть никакого воспитательного процесса» [3, с. 66]. Работа коллектива областного социально-реабилитационного центра построена на основе командующего принципа. В ходе заседания психолого-медико-педагогического консилиума специалисты учреждения совместно с администрацией формируют единый подход к реабилитации каждого воспитанника, разрабатывают и утверждают программу оказания социальных услуг несовершеннолетнему.

Программа оказания социальных услуг несовершеннолетнему предполагает решение таких задач, как: укрепление здоровья воспитанника, развитие личности и коррекцию самооценки, формирование и расширение познавательных интересов, кругозора детей, представлений о социальной и природной среде, развитие коммуникативных умений и навыков, восстановление статуса несовершеннолетних в школе и в кругу сверстников. Эти задачи, исходящие из реальных проблем социально дезадаптированных детей, для каждого ребенка носят индивидуальный характер.

Эффективное решение поставленных задач возможно только при реализации принципа «уважения личности», т. е. создания особых отношений между воспитанниками и воспитателями, где воспитатель в первую очередь – член коллектива, а уже потом наставник [1]. Установление контакта с воспитанником, нахождение с ним общего языка, формирование доверия и права помогать – самое сложное в период адаптационного периода несовершеннолетнего в центре.

Именно поэтому с первого дня нахождения воспитанника в реабилитационной группе воспитатель взаимодействует с ребенком на основе понимания и доверия, возвышения личности подростка и поддержки малейшего его успеха. Педагог постоянно побуждает воспитанников к самостоятельности и справедливо оценивает усилия. Ребенок не выслушивает советы и наставления, а становится собеседником, чувствует себя наравне со взрослым, раскрывается, а педагог сопереживает в трудные моменты или радуется его удаче. Роль воспитателя – это роль друга-собеседника и наставника, вовлекающего воспитанника в различные виды деятельности (спортивную, трудовую, творческую и познавательную), поддерживающего и помогающего преодолеть трудности.

Важная задача специалистов центра помочь воспитанникам в осознании того, что они обязаны принимать самое деятельное участие в решении своих проблем, создании собственного благополучия. В результате подросток приобретает опыт решения тех жизненных проблем, которые еще недавно казались ему неразрешимыми. По программе «Подготовка детей к самостоятельной жизни» проводятся занятия с воспитанниками, в которых формируются ценностные отношения к своей жизни, к семье, экономическая и правовая культура несовершеннолетних.

В ходе реабилитационной работы воспитанники приобщаются к жизни в нормальном социуме, посещают социокультурные учреждения г. Белгорода и области (музеев, кинотеатров, храмов, библиотеки, зоопарки и спортивные клубы). Принимают активное участие в художественной самодеятельности, в спортивных кружках Центра, в различных городских и Всероссийских конкурсах.

С успехом применяется в областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних концепция А. С. Макаренко о «проектировке личности», где педагог прогнозирует будущий образ личности воспитанника, т.е. воспринимает его в настоящее время таким, каким хочет видеть в будущем [1]. Реализация данной концепции возможна как в ходе групповых программ социальной реабилитации (формирование культурно-гигиенических норм, успешность в трудовой и учебной деятельности, сформированности нравственных ориентиров), так и в ходе реализации индивидуальных программ, рассчитанных на конкретного ребенка, предусматривающих раскрытие его личностных способностей и интересов.

Главное место в системе А. С. Макаренко занимает трудовое воспитание [2]. В областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних процесс реабилитации неразрывно связан с трудовой деятельностью (программа по трудовой деятельности «Добрый дом», комплексная программа «Подготовка детей к самостоятельной жизни»).

Воспитанники сознательно принимают участие в самообслуживании и общественно-полезной работе. Подростки дежурят по группе, занимаются мелким ремонтом личных вещей, заготовкой продуктов на зимний период, принимают

участие в благоустройстве прилегающей территории, работают в теплице, ухаживают за цветами.

Система Антона Семеновича Макаренко предполагает формирование личности воспитанника в коллективе и через коллектив [1]. В областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних формируется первичный коллектив из детей разного возраста, объединенных одной целью. Так, занимаясь по программе «Физкультура и досуг», воспитанники получают положительный опыт от рационального проведения свободного времени. Коллективная деятельность помогает подросткам, имеющим скрытые лидерские качества, раскрыть и проявить свои способности. Ребята-лидеры организуют и направляют других воспитанников к поставленной цели. Опыт взаимодействия строится на уважительном отношении к сверстникам, общей поддержке со стороны всей группы. Подростки получают опыт положительного социального отношения и позитивного общения, опыт доверия к окружающим и ответственности за собственные действия, становятся толерантным к сверстникам.

По мнению А. С. Макаренко, помимо коллектива центральное место в формировании личности занимает семья [2]. Оздоровление семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, мобилизация внутренних ресурсов семьи для выхода из кризисного состояния, укрепление детско-родительских отношений – важные задачи областного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Специалисты центра составляют и реализуют индивидуальные программы по работе с семьями воспитанников. Педагоги-психологи, социальные педагоги проводят лектории, сетевые встречи, консультации. Родители приглашаются на праздничные и досуговые мероприятия, проводимые в центре. Это позволяет им увидеть своего ребенка в новой роли, в ситуации успеха, укрепляет детско-родительские отношения.

Таким образом, вопросы социального воспитания А. С. Макаренко актуальны и сегодня. Реабилитация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации – процесс сложный, требующий как внедрение инновационных технологий, так и опоры на методики, результативность которых доказана временем.

Литература

1. *Козлов И. Ф.* Педагогический опыт А. С. Макаренко. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 158 с.
2. *Макаренко А. С.* О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
3. *Макаренко А. С.* Сочинения в восьми томах. Педагогические работы 1936-1939. Том 4. «Святой Макаренко». Марбург, 1984. 146 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.booksonline.coom.ua/> (дата обращения: 23.08.2016).

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

Гендерные особенности развития физических качеств старших дошкольников (ловкости, быстроты, гибкости)

Расстановова Е. А.

Расстановова Евгения Александровна / Rasstanova Evgeniya Aleksandrovna - магистрант, кафедра теории и технологии дошкольного образования, факультет педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел

Аннотация: в статье анализируются вопросы гендерных особенностей развития физических качеств старших дошкольников (ловкости, быстроты и гибкости). Предложены различные методики оценки уровня развития физических качеств с учетом гендерных особенностей.

Abstract: the article analyzes questions of gender features of development of physical qualities of the senior preschool children are analyzed (dexterity, speed and flexibility). Various techniques of assessment of the level of development of physical qualities taking into account gender features are offered.

Ключевые слова: гендер, особенности, физические качества, ловкость, быстрота, гибкость, старшие дошкольники.

Keywords: gender, features, physical qualities, dexterity, speed, flexibility, senior preschool children.

Изучение проблемы воспитания и обучения детей с учётом половых различий является актуальной задачей дошкольной педагогики и детской психологии. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. На фоне этих изменений меняются и внутренние психологические позиции детей, их сознание: девочки становятся агрессивными и грубыми, а мальчики принимают женский тип поведения.

Большинство дошкольных учреждений физическое воспитание детей, как и все дошкольное воспитание, ориентирует на «условного» ребенка, а не на мальчика или девочку: те же упражнения, та же нагрузка, та же методика обучения. На протяжении последних нескольких лет педагоги дошкольных учреждений ищут пути осуществления дифференцированного подхода. Это и послужило основанием учитывать в процессе занятий физической культурой половые особенности детей и осуществлять формирование полоролевого поведения у мальчиков и девочек.

Гендерная принадлежность ребенка дошкольного возраста не ограничивает его половые принадлежности. Социальная природа самого термина объясняет несовпадение поведенческих характеристик человека того или иного пола с ожиданиями общества. С одной стороны, ребенок несет в себе полоролевые стереотипные черты: мальчик – сильный, храбрый, выносливый, агрессивный; девочка – ласковая, ведомая, ожидаемая, нежная, а с другой – гендерная типология проявляется в ситуативном доминировании маскулинности (фемининности) и степень проявлений не регламентируется половой принадлежностью. Мальчик в некоторых

ситуациях может вести себя по женскому типу, проявлять мягкость и сговорчивость, а девочка бывает агрессивной и показывает свое лидерство.

Различия в скорости развития мужского и женского организмов видны уже на стадии эмбриона. У девочек развитие скелета идет быстрее. После рождения они на 1-2 недели опережают мальчиков в формировании костей. В то же время по длине и весу мальчики при рождении больше девочек на 2-3%. Мальчики немного превосходят девочек в длине тела – до 10 лет, а в массе – примерно до 8,5 лет.

По данным Петуховой Т. В., начиная уже с 3-4 лет эффективность выполнения легкоатлетических упражнений у мальчиков выше, чем у девочек [2].

Исследователи в области физического воспитания большой интерес проявляют к проблеме дифференцированного подхода в процессе физического воспитания мальчиков и девочек. Однако, вопрос о дифференцированном подходе к мальчикам и девочкам в процессе занятий физическими упражнениями, поставленный еще в 60-е годы XX в., и сегодня не имеет однозначного решения. Большинство исследователей считают, что подход к физическому воспитанию мальчиков и девочек не должен быть одинаковым. Об этом свидетельствуют работы О. Недригайлова, Ц. Какабадзе, В. Урицкой, Н. Шишниншвили, И. Попова - 60-70-е гг. XX века; Г. Шальгиной, Э. Вильчковского, М. Руновой, М. Королевой, В. Мануйловой, В. Зуева, Н. Ефименко, Н. Бочаровой и др. – 80-90-е гг. XX века; В. Баландина, Т. Банниковой, Б. Курдюкова, Т. Петухова, Ю. Чернышенко, В. Яцык и др. – XXI век.

У мальчиков по сравнению с девочками установлены: большая скорость бега, выносливость к динамическим и статическим усилиям, сила кистей руки, становая сила.

Э. С. Вильчковский приходит к выводу о том, что различия в становлении физических качеств у мальчиков и девочек до 7 лет не столь существенны, чтобы учитывать это обстоятельство при выборе средств для их развития [3].

Но в чем должны проявляться отличия: в средствах, нагрузке, требованиях, распределении ролей, организации занятий и т.п., - до конца не определено.

По данным физиологов, различия в физиологических функциях между мальчиками и девочками отчетливо проявляются с началом полового созревания (к 11—12 годам). В настоящее время уже уверенно можно говорить о том, что различия в подготовленности и темпе развития мальчиков и девочек к этому возрасту определяются в основном их половыми особенностями. В отношении периода дошкольного детства однозначного ответа на этот вопрос пока нет, вместе с тем половые различия в динамике формирования основных движений, физических качеств и двигательной активности у детей до семи лет есть, но весь вопрос в их величине [1].

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования всех органов и систем организма и сензитивным периодом психического развития. Именно в дошкольном детстве развиваются те физические качества, двигательные навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития.

Становится очевидным, что в основе тактики дифференцированного подхода лежит изучение особенностей физического развития детей. Ловкость, быстрота и гибкость представляют собой психофизические качества, основа развития которых закладывается именно в дошкольном возрасте (Е. Н. Вавилова, М. Ю. Кистяковская, Э. С. Вильчковский и др.).

Развитие физических качеств является неотъемлемой стороной физического воспитания дошкольников, что в дальнейшем будет непосредственно связано с обучением в школе. Следует создавать условия для параллельного развития и совершенствования двигательных умений и физических качеств.

В работе «Диагностика физической подготовленности детей 4-7 лет: проблемы и пути их решения» Березина Н. О и Лашнева И. П. (2003) указывают, что тестирование физической подготовленности позволяет определять уровень развития физических качеств ребёнка на каждом этапе возрастного развития. Очень важно, чтобы тесты,

используемые в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), соответствовали состоянию здоровья и функциональным возможностям детей.

В настоящее время широко распространяются различные авторские педагогические методики тестирования физической подготовленности детей, которые не прошли гигиенической экспертизы. Практика работы в ДОУ различного вида показала, что для диагностики физической подготовленности дошкольников необходима система тестирования с учетом не только возрастно-половых особенностей, но и состояния здоровья и развития детей.

Литература

1. *Бочарова Н.* Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек // *Дошкольное воспитание*, 1997. № 12. С. 72-75.
2. *Микушева Т. В.* Раздельное воспитание: за и против / Т. В. Микушева // *Обруч*, 1998. № 6. С. 6-8.
3. *Вильчковский Э. С.* Развитие двигательной функции у детей. Киев, 1983.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Организация и проведение педагогического эксперимента по изучению рефлексии Султаналиева Ш. К.

*Султаналиева Шайыркул Карыпбековна / Sultanaliyeva Shaiyrkul Karypbekovna – старший преподаватель,
кафедра педагогики и технологии обучения,
Нарынский государственный университет имени С. Нааматова,
г. Нарын, Кыргызская Республика*

Аннотация: в данной статье описываются ход и этапы педагогического эксперимента по изучению рефлексии студентов – будущих педагогов. Приводятся результаты определения уровней рефлексирования учителей начальных классов, участвовавших в констатирующем эксперименте. Определяется соотношение уровней рефлексирования и педагогического стажа учителей начальных классов.

Abstract: this article describes the course and stages of teaching students to study the reflection of the experiment - the future teachers. The results determine the levels reflexing primary school teachers involved in ascertaining experiment. Determine the ratio of reflexing levels and experience in teaching primary school teachers.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная деятельность, учитель начальных классов, уровни рефлексии, педагогический стаж.

Keywords: reflection, reflective activity, a primary school teacher, the levels of reflection, teaching experience.

Для эффективного решения задачи формирования у студентов – будущих педагогов основ рефлексивной деятельности надо провести педагогический эксперимент, который был своевременно и успешно проведен.

В соответствии с целью и задачами нашего научного исследования педагогический эксперимент был проведен в три этапа:

Первый этап. В целях определения исходного состояния научной проблемы в педагогическом эксперименте было проведено тестирование среди учителей начальных классов, прошедших курсы повышения квалификации в Центре повышения квалификации и переподготовки при НГУ имени С. Нааматова.

Второй этап. С целью определения комплексных знаний по педагогике (Педагогика 1) проведено исследование среди студентов первого курса, обучающихся по направлению «Педагогика и методика начального образования» в Иссык-Кульском государственном университете имени К. Тыныстанова, Нарынском государственном университете имени С. Нааматова и Кыргызско-узбекском университете. Кроме этого, проведено исследование по определению уровня рефлексии студентов.

Третий этап. С целью определения комплексных знаний по педагогике (Педагогика 2) проведено исследование среди студентов второго курса, обучающихся по направлению «Педагогика и методика начального образования» в Иссык-Кульском государственном университете имени К. Тыныстанова, Нарынском государственном университете имени С. Нааматова и Кыргызско-узбекском университете. Провели диагностику изменений уровня рефлексии у студентов экспериментальных и контрольных групп.

В рамках социологического исследования среди учителей начальных классов, прошедших курсы повышения квалификации в 1999-2000 учебном году и в 2000-2001 учебном году, было проведено анкетирование. В указанных учебных годах различия в

результатах тестирования учителей были минимальны, поэтому общие результаты даны по двум учебным годам. Разделение учителей начальных классов, участвовавших в социологическом исследовании по педагогическому опыту, дано в таблице 1.

Таблица 1. Учителя, участвовавшие в анкетировании

Общее количество участвовавших учителей	Педагогический стаж			
	до 5 лет	с 6 до 10 лет	с 11 до 15 лет	больше 16 лет
123	18 (15 %)	33 (27%)	43 (35%)	29 (23 %)

Учителям, участвовавшим в анкетировании, в целях определения уровня рефлексивной деятельности, был предложен тест А. В. Карпова [1]. В этом тесте всего 27 вопросов, направленных на всестороннее раскрытие рефлексивных умений и навыков человека.

Определение результатов теста, разработанного А. В. Карповым, осуществляется следующим образом. 15 вопросов из предоставленных 27 вопросов являются прямыми. Они: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 вопросы. А остальные 12 вопросов являются обратными. В определении результатов ответы прямых вопросов слагаются, ответы обратных вопросов слагаются с учетом их отражения (обратности) [1, с. 42-43].

Таблица 2. Интервалы определения уровней рефлексии

Интервал		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Балл	от	до 80	81	101	108	114	123	131	140	148	157	выше 176
	до		99	107	113	122	130	139	147	156	171	

Рефлексию разделяют на три уровня:

1. Низкий уровень, если результаты приходятся к 4 интервалу или интервалу ниже от него.
2. Средний уровень, если результаты приходятся от 5 до 7 интервала.
3. Высокий уровень, если результаты приходятся к интервалу выше 7.

Согласно этой методике было определено, что уровни рефлексирования учителей начальных классов зависят от их педагогического стажа. В нашем случае были получены следующие результаты, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни рефлексирования учителей начальных классов, участвующих в анкетировании

№	Педагогический стаж	Уровни рефлексирования, в %			
		низкий	средний	высокий	очень высокий
1	До 5 лет	36	44	20	
2	От 6 до 10 лет	22	48	23	7
3	От 11 до 15 лет	28	46	21	5
4	Выше 16 лет	30	48	19	3
Всего		29	47	20	4

Как показывают результаты эксперимента, уровни рефлексирования учителей начальных классов изменяются в зависимости от их педагогического опыта. Большинство молодых учителей, только приступивших к работе в школе (до 80%) не анализируют свою деятельность регулярно, непрерывно. Ни один из них не может проводить рефлексию на самом высоком уровне. Рост педагогического опыта учителей начальных классов сначала оказывает положительное влияние на

рефлексию, но к сожалению, обнаруживается, что педагогический опыт после десяти лет отрицательно влияет на рефлексивную деятельность. Значит, в деятельности по рефлексированию, молодые учителя и учителя с многолетним стажем испытывают трудности.

Литература

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. 303 с.

Предпосылки исследования профессиональной рефлексии студентов – будущих учителей начальных классов Султаналиева Ш. К.

*Султаналиева Шайыркул Карыпбековна / Sultanalieva Shaiyrkul Karypbekovna – старший преподаватель,
кафедра педагогики и технологии обучения,
Нарынский государственный университет имени С. Нааматова,
г. Нарын, Кыргызская Республика*

Аннотация: в данной статье рассматриваются предпосылки исследования профессиональной педагогической рефлексии студентов – будущих учителей начальных классов. Проводится экскурс истории изучения рефлексии в системе науки. Особое внимание уделяется формированию рефлексии у студентов в процессе обучения.

Abstract: this article discusses the research background of professional pedagogical reflection of students - future teachers of initial classes. There are guided tours exploring the history of reflection on the system of science. Particular attention is paid to the formation of reflection among students in the learning process.

Ключевые слова: рефлексия, студент – будущий педагог, профессиональная рефлексия, рефлексивная деятельность, педагогическая рефлексия.

Keywords: reflection, the student - the future teacher, professional reflection, reflective activity, pedagogical reflection.

В последнее время в психолого-педагогических исследованиях возрастает интерес к профессиональной рефлексии в педагогической деятельности преподавателей общеобразовательных школ, в том числе и учителей начальных классов. Эта актуальная проблема современной педагогики активно изучалась в Российской Федерации, результаты исследований публиковались, и это создало весьма благоприятные предпосылки для проведения исследований в данном направлении. Например, Б. З. Вульфов, Н. И. Гуткина, Г. И. Давыдова, Г. П. Звенигородская, А. В. Карпов, В. В. Пономарева, Е. Н. Ткач, Т. Ф. Ушева, Г. П. Щедровицкий и многие другие ученые в своих трудах исследовали различные аспекты рефлексии, рефлексивной деятельности. Однако корни этого понятия уходят в древние, глубинные слои философской мысли человечества.

В философской литературе интересующему нас понятию дается следующее определение: «РЕФЛЕКСИЯ – понятие философского дискурса, характеризующее форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека» [2, с. 445]. Таким образом, рефлексия охватывает внутренний мир человека, его деятельность по

самопознанию, она содействует интеллектуально-духовному развитию личности. Поэтому свой интерес к этому явлению выражали многие светлые умы человечества в течение многих веков, и своими размышлениями, умозаключениями по поводу рефлексии постепенно создавали благоприятную почву для исследования психолого-педагогической природы профессиональной рефлексивной деятельности человека, особенно учителей всех ступеней системы образования.

В древности, к проблеме рефлексии обращались Сократ, Платон, Аристотель, Плотин и др. Сократ считал самопознание наиболее важной задачей человека, Платон отмечал важность самопознания как знание самого себя, а Аристотель полагал, что разум мыслит самого себя. В средние века, Августин, Иоанн Скотт Эриугена, Фома Аквинский и др. раскрывали различные свойства рефлексии. Августин называл наиболее достоверным знанием человека о собственном бытии и сознании, Эриугена считал созерцание высшим актом творения, а Фома Аквинский отмечал необходимость рефлексии над собственными мыслительными действиями. Так сформировался фундамент для дальнейших научных поисков по проблемам рефлексивной деятельности личности.

В Новое время углублялись человеческие знания по различным аспектам рефлексии. Это стало возможным благодаря теоретическим размышлениям таких видных философов, как Декарт, Локк, Лейбниц, Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель и др. По мнению Канта, рефлексия связана с исследованием основ познавательной способности человека. Он различает логическую и трансцендентальную рефлексия. А Гегель рассматривает рефлексия как движущую силу развития духа личности. Он считает рефлексия способом взаимного отображения и единения противоположностей. Таким образом, философы Нового времени обратили особое внимание на позитивную роль рефлексии.

Если обратиться к последующим представителям философской мысли, то можно наблюдать уникальность их размышлений по поводу рефлексии. Так, Гуссерль придает рефлексии универсальную методологическую функцию. По его выражению, рефлексия – это «общая рубрика для всех тех актов, в коих становится очевидно схватываемым и анализируемым поток переживания со всем многообразно встречающемся в нем» [1, с. 164]. А по Хайдеггеру, «Субъектность, предмет и рефлексия взаимосвязаны...» [4, с. 184].

Наш короткий и частичный экскурс истории проблемы показывает важность рефлексии в жизнедеятельности человека. Сегодня роль рефлексии возрастает в связи с глубокими изменениями в обществе. Рефлексия превратилась в одно из основных категорий системы наук. Она широко распространяет свое влияние на психолого-педагогические дисциплины в системе наук. В то же время она стала свойством личности, охватывающей его отношение к внешнему миру, себе, своим внутренним чувствам.

В нашей республике, к сожалению, не проводились и не проводятся научно-экспериментальные исследования по проблемам рефлексии и профессиональной рефлексивной деятельности. Поэтому мы сочли вполне допустимым проведение экспериментального исследования по формированию рефлексивной деятельности у студентов – будущих педагогов, обучающихся по системе бакалавриата. В наших предварительных опросах, направленных на выяснение наличия у студентов – будущих педагогов рефлексивных умений и навыков, было определено отсутствие у некоторых из них даже знаний о рефлексии и рефлексивной деятельности. Таким образом, стала ясной необходимость формирования в процессе обучения у студентов – будущих педагогов умений и навыков рефлексирования над своими действиями в учебном процессе.

Справедливости ради, надо отметить, что в августе-ноябре 2011 года доктор педагогических наук, профессор Т. М. Сияев через 1 канал телевидения Кыргызской Республики провел серию теле-тренингов по формированию и развитию профессиональной педагогической компетентности учителей. Эти теле-тренинги

охватывали следующие направления: рефлексия, стимул и мотив, эмоция и эмпатия, коммуникативная компетентность, креативность. Впоследствии, признавая важность формирования и развития у действующих и будущих педагогов способностей к профессиональной рефлексии и рефлексированию, он составил научно-популярный труд, посвященный различным аспектам рефлексии. В своем труде он дал весьма необходимую для всех педагогов информацию о теоретических основах рефлексии, об основании и развитии категории «рефлексия», о месте и роли категории «рефлексия», о видах и уровнях рефлексии, кроме этого, включил в этот труд тренинг по рефлексированию упражнения для всех возрастных групп, тесты для определения рефлексии [3]. Мы считаем, что этот труд также может служить предпосылкой для проведения научного исследования по профессиональной педагогической рефлексии.

Данное исследование ставит целью определение педагогических основ формирования рефлексивной деятельности студентов в процессе обучения. В соответствии с обозначенной целью, мы предполагаем решить следующие исследовательские задачи:

- проведение анализа подготовки учителей начальных классов по системе бакалавриата;
- определение состояния рефлексивной деятельности студентов – будущих учителей начальных классов;
- разработка модели формирования рефлексивной деятельности студентов – будущих педагогов;
- разработка дидактических средств, направленных к формированию рефлексивной деятельности студентов в процессе обучения;
- проведение педагогического эксперимента по формированию у студентов рефлексивной деятельности и научная интерпретация результатов проведенного научного эксперимента.

В проведении такого исследования нужно обратить особое внимание к следующим категориям: педагогической рефлексии, педагогической рефлексивной деятельности и рефлексии в педагогике. В педагогической рефлексии акцентируется внимание к педагогической деятельности, в связи с этим возникает необходимость различения педагогической рефлексии от социологической, философской и психологической рефлексии. Если исследуются особенности педагогической рефлексии, то сущность деятельности рассматривается через взаимодействие в педагогическом процессе. Таким образом, профессиональная педагогическая рефлексия педагога резко отличается от рефлексии учащегося или административного сотрудника.

В ходе исследования проводится анализ психолого-педагогической литературы и практических исследований, на основе этого мы можем определить рефлексии как важное профессиональное качество будущего педагога, можем выяснить виды деятельности, относящиеся к каждому аспекту рефлексии, определим педагогические условия формирования рефлексивной деятельности студентов – будущих педагогов.

Литература

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: ДИК, 1999. 311 с.
2. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. III. М.: Мысль, 2010. 692 с.
3. Сияев Т. М. Ийгилик булагы. Б.: Из-Басма, 2016. 88 б.
4. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

Структура и значение системы оценки экономико-управленческих компетентностей в колледже

Лепешкина А. Б.

Лепешкина Анна Борисовна / Lepeshkina Anna Borisovna – аспирант,
кафедра психолого-педагогического образования,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Аннотация: в статье представлены основные современные подходы к системе оценивания результатов обучения по ФГОС СПО третьего поколения. Описывается содержание структуры фонда оценочных средств. Отражены задачи текущего и рубежного контроля, промежуточной аттестации. Представлены требования к оценочным средствам для проверки сформированности компетенций.

Abstract: the article presents the main modern approaches to the system of assessing learning outcomes for GEF ACT third generation. It describes the content structure of the fund evaluation tools. Problem current and boundary control, intermediate attestation is recorded. The requirements for assessment tools to check the formation of competencies are presented.

Ключевые слова: система оценивания, основная профессиональная образовательная программа, контрольно-измерительные материалы, контрольно оценочные средства.

Keywords: evaluation system, basic professional educational programs, measurement and control materials, control evaluation tools.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 35.02.07 «Механизация сельского хозяйства», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.05.2014 г. № 456, устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования [2, с. 41-58]:

1) **личностным**, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

2) **предметным**, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами;

3) **метапредметным**, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Система оценки результатов освоения образовательных программ, по определению, может быть реализована только посредством изучения образовательных результатов, демонстрируемых учащимися.

Система оценки результатов освоения образовательных программ предполагает использование как персонифицированных (как правило, аттестационных), так и неперсонифицированных (как правило, мониторинговых) процедур оценки [4, с. 112].

Система оценивания, формируемая в рамках модели обеспечения качества образования, предполагает использование, наряду с внутренней оценкой педагога и образовательным учреждением, системы внешних оценок, которые наиболее целесообразно использовать на этапе итоговой аттестации, а также в процессе аттестации образовательных учреждений.

Обеспечение качества образования посредством системы оценивания означает, что как внешняя, так и внутренняя оценка должна строиться на критериальной основе, адекватно отражающей основные требования стандарта к результатам образования.

Главным условием успешности разработки является необходимость выражения требований в таких формах, которые понимались бы предельно однозначно всеми участниками образовательного процесса и по возможности не требовали бы дополнительных толкований.

Для достижения данной цели необходимо задать требования в предметно-деятельностной форме, а также подобрать (разработать) их таксономию, включающую такие действия или деятельности, которые возможно зафиксировать, измерить и оценить.

Обучающиеся имеют следующие права и обязанности (из требований ОПОП – основной профессиональной образовательной программы по специальности) [3, с. 42-44]:

1) при формировании своей индивидуальной образовательной траектории обучающийся имеет право на перезачет соответствующих дисциплин и профессиональных модулей, освоенных в процессе предшествующего обучения (в том числе и в других образовательных учреждениях), который освобождает обучающегося от необходимости их повторного освоения;

2) в целях воспитания и развития личности, достижения результатов при освоении основной профессиональной образовательной программы в части развития общих компетенций обучающиеся могут участвовать в развитии студенческого самоуправления, работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов и т. п.;

3) обучающиеся обязаны выполнять в установленные сроки все задания, предусмотренные основной профессиональной образовательной программой;

4) обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса.

Требования к оценке качества освоения ОПОП [5, с. 87]:

1. Оценка качества освоения основных профессиональных образовательных программ должна включать текущий контроль знаний, промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию обучающихся.

2. Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения.

3. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

✓ оценка уровня освоения дисциплин (КИМ – контрольно-измерительные материалы);

✓ оценка компетенций обучающихся (КОС – контрольно-оценочные средства).

КИМы — это тесты, задания которые создаются и утверждаются предметными комиссиями.

Основная особенность КИМов в том, что в них присутствуют задания открытого типа – с выбором ответа.

Задачи КИМов:

1) проверить уровень обученности студента по предмету на основе заданий разного уровня сложности. Эта сложность определяется не на глазок, а по законам математики;

2) считается, что на базовые вопросы могут ответить все, на трудные – очень немногие. В итоге результаты по неумолимым математическим законам «стекаются» к среднему результату;

3) каждый вариант должен содержать несколько десятков заданий, сформулированных в трех специальных формах.

Задания с выбором ответов – базовый уровень. Каждому из таких заданий прилагаются по три или четыре равнопривлекательных варианта ответов. Обучающийся должен указать один, по его мнению, верный ответ из них. В заданиях такого типа теоретически возможно случайно угадать верный ответ. Такие задания считаются простыми и не должны представлять трудности для обучающихся.

Задания с кратким ответом, который должен быть кратко сформулирован и записан в бланке ответов в виде слова или числа. Угадать при этом верный ответ практически невозможно. Данный вид заданий считается трудным и не каждый обучающийся справится с ним. Задания носят сравнительный характер, требуют сопоставление данных, выстраивания логической последовательности события.

Задания с развернутым ответом – предлагают обучающемуся записать ответ в развернутой форме. Фактически это небольшая письменная контрольная работа, которая проверяется по эталону ответа. С данными заданиями могут справиться далеко не все обучающиеся, а лишь те, которые специально и стремятся написать его на максимальное количество баллов. Задания требуют аргументации, обоснования и рассуждения, анализа фактов и событий.

КИМы должны быть составлены в единой логике по всем дисциплинам и понятны студентам (корректность). КИМы могут быть тематические или итоговые. Текущие проверочные, самостоятельные, контрольные работы должны быть составлены по представленным формам. Оценочная шкала рассматривается и утверждается на заседании ПЦК (предметно–цикловой комиссии).

Для оценки качества подготовки обучающихся и выпускников необходимо подробно рассмотреть структуру контрольно-оценочного средства [1, с. 139].

Декомпозиция ОПОР (основных показателей оценки результата) до элементарных знаний и умений и элементов практического опыта в соответствии с требованиями ФГОС СПО путем кодирования, обозначающего логические связи: знание – умение – практический опыт – компетенция по следующей форме. Для паспорта КОС учебной дисциплины декомпозиция ОПОР представлена в таблице 1.

Таблица 1. Декомпозиция ОПОР до элементарных знаний и умений и элементов практического опыта

Код и наименование основных показателей оценки результатов (ОПОР)	Результаты обучения (освоенные умения, усвоенные знания)	Код и наименование элемента умений	Код и наименование элемента знаний
		У1.....	З1.....

Следующим этапом является разделение ОПОР на две группы для «внутренней» и «внешней» систем оценки. В группе «внутренней» системы оценки выделяются ОПОРЫ, предназначенные для текущего контроля и промежуточной аттестации, а в

группе «внешней» системы оценки – для государственной (итоговой) аттестации.
 Для паспорта КОС учебной дисциплины ОПОРы, предназначенные для текущего контроля и промежуточной аттестации, представлены в таблице 2.

Таблица 2. ОПОРы, предназначенные для текущего контроля и промежуточной аттестации для паспорта КОС

Код и наименование элемента умений или знаний	Виды аттестации	
	Текущий контроль	Промежуточная аттестация
У1.....	+	+
У2.....	+	
З1.....	+	+
З2.....	+	
.....	...	...

В соответствии с кодификатором оценочных средств оформляются содержательно–компетентностные матрицы оценочных средств отдельно для текущего контроля, контроля результатов учебной/производственной практики, промежуточной и государственной (итоговой) аттестаций, в которых содержится информация по распределению типов и количества оценочных средств либо по элементам знаний и умений, либо по ОПОР в контексте содержания учебного материала [7, с. 307].
 Для паспорта КОС учебной дисциплины (текущий контроль) макет содержательно–компетентностной матрицы представлен в таблице 3.

Таблица 3. Макет содержательно–компетентностной матрицы учебной дисциплины (текущий контроль)

Содержание учебного материала по программе УД	Код оценочного средства										Количество оценочных средств по типам									
	31	32	У1	У2	31	У1	У2	.....	n.n	2	3	4	5	6	7	8	...	9		
Раздел 1. Тема 1.1	2							.....		1										
Раздел 1. Тема 1.2		9						.....										1		
Раздел 1. Тема 1.3.					8			.....								1				
Раздел 1. Тема 1.4						3	9	.....			1							1		
Раздел 1. Тема 1.5								.....												
.....																				
Раздел п. Тема п.1								.....												
Всего								.....		1	1					1		2		

Оценочные средства распределяются на виды по их функциональной принадлежности по кодификатору оценочных средств (таблица 4).

Таблица 4. Распределение оценочных средств на виды по их функциональной принадлежности по кодификатору оценочных средств

Тип оценочного средства	Функциональная принадлежность оценочного средства	Код оценочного средства
1	2	3
Проектное задание	Выполнение проекта (курсовой, исследовательский, обучающий, сервисный, социальный, творческий, рекламно-презентационный т. п.)	1
Реферативное задание	выполнение реферата	2
Расчетное задание	Контрольная работа, индивидуальное домашнее задание, лабораторная работа, практические занятия	3
Поисковое задание		4
Аналитическое задание		5
Графическое задание		6
Задание на программирование		7
Тест	Тестирование, письменный экзамен	8
Экзаменационное задание	Письменный/устный экзамен	9
Практическое задание	Лабораторная работа, практические занятия, практический экзамен, учебная/производственная (преддипломная) практика	10
Ролевое задание	Деловая игра	11
Исследовательское задание	Исследовательская работа	12
Задание на ВКР дипломный проект	Выпускная квалификационная работа СПО	13
Задание на ВКР дипломная работа	Выпускная квалификационная работа СПО	14
Задание на ВКР письменная экзаменационная работа	Выпускная квалификационная работа НПО	15
Задание на ВКР выпускная практическая квалификационная работа	Выпускная квалификационная работа НПО	16

Для паспорта КОС учебной дисциплины (промежуточная аттестация) макет содержательно–компетентностной матрицы представлен в таблице 5.

Таблица 5. Макет содержательно–компетентностной матрицы учебной дисциплины (промежуточная аттестация)

Содержание учебного материала по программе УД	Код оценочного средства									Количество оценочных средств по типам		
	31	32	33	У2	31	У1	У2	.....	n.n	3	8	9
Раздел 1. Тема 1.1				3				.....		1		
Раздел 1. Тема 1.2		9						.....				1
Раздел 1. Тема 1.3			8		8			.....			2	
Раздел 1. Тема 1.4						3	9	.....		1		1
Раздел 2. Тема 2.1	3	3						.....		2		
Раздел 2. Тема 2.2					8			.....			1	
.....						8		.....			1	
Раздел n. Тема n.1							9	.....				1
Всего	...	...	...	...	...	...	...	.....		4	4	3

Для определения структуры банка КОС оформляется таблица, в которой сводятся данные из содержательно–компетентностных матриц оценочных средств текущего контроля и промежуточной аттестации (таблица 6).

Таблица 6. Сводные данные из содержательно–компетентностных матриц оценочных средств текущего контроля и промежуточной аттестации

Код оценочного средства	Тип оценочного средства	Количество оценочных средств	Ориентировочное время выполнения одного оценочного средства, час	Общее время выполнения, час
1	Проектное задание № 1	3	3	9
2	Проектное задание № 2			
3	Реферативное задание № 1	4	2	8
4	Реферативное задание № 2			
...	...	...	...	...
Промежуточная аттестация				
8	Тестирование	80	0,2	4
Всего				...

В таблице 6 проставляется ориентировочное время выполнения каждого оценочного средства и определяется общее время выполнения оценочных средств по текущему контролю и промежуточной аттестации.

Обязательным требованием является то, что количество вариантов каждого типа оценочного средства должно быть не менее 5 шт. Это позволит повысить достоверность результатов аттестации путем исключения несанкционированных действий со стороны аттестуемых [6, с. 204].

Следующим шагом является разработка оценочных средств. Допускается подбор и адаптация оценочных средств из числа имеющихся в образовательном учреждении или опубликованных в открытом доступе.

Решение комплексных контрольных заданий требует от аттестуемого выполнения сложных действий:

1) по разделению информации на взаимозависимые части, выявлению взаимосвязей между ними, осознанию принципов организации целого и т. п. (анализ – литера А);

2) по интерпретации результатов, творческому преобразованию информации из разных источников, созданию продукта/гипотезы, системного объяснения/решения и иной новой информации, объясняющей явление или событие, предсказывающей что-либо и т. п. (синтез – литера С);

3) по оценке значения объекта/явления для конкретной цели, определению и высказыванию суждения о целостности идеи/метода/теории на основе проникновения в суть явлений и их сравнения, и т. п. (оценка – литера О).

В таблице 7 представлена классификация выполнения сложных действий аттестуемого.

Таблица 7. Классификация выполнения сложных действий аттестуемого

Категория действий аттестуемого	Литера категории действий	Конкретизация объектов контроля по характеру действий аттестуемого	Альтернативные глаголы дескрипторов задач/вопросов на выполнение аттестуемым контролируемых действий
1	2	3	4
Осознанное воспроизведение информации	В	простые действия по изложению знаний понятий, определений, терминов, законов, формул и т. п. с пониманием смысла изученного материала	Определить, описать, выявить, обозначить, перечислить, подобрать (пару), назвать, кратко обрисовать, отобрать, изложить, различить, объяснить, расширить, обобщить, дать примеры, заключить, перефразировать, переписать
Применение информации	П	простые действия, характеризующие элементарные умения применять информацию для решения задач; применение (фактов, правил, теорий, приемов, методов) в конкретных ситуациях, соблюдение принципов и законов	изменить, вычислить, продемонстрировать, узнать, манипулировать, видоизменить, действовать, подготовить, получить (какой-то результат), связать, показать, решить, использовать, превратить, защитить
Анализ	А	сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения разделять информацию на взаимозависимые части, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого	Анализировать, изобразить, дифференцировать, распознавать, разъединять, выявлять, иллюстрировать, намечать, указывать, устанавливать (связь), отобрать, отделять, подразделять, классифицировать
Синтез	С	сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения интерпретировать результаты, осуществлять творческое преобразование информации из разных источников, создавать продукт, гипотезу, объяснение, решение и иную новую информацию, объясняющую явление или событие, предсказывающую что-либо и т. п.	Категоризировать, соединять, составлять, собирать, создавать, разрабатывать, изобретать, переписывать, подытоживать, рассказывать, сочинять, систематизировать, изготавливать, управлять, формализовать, формулировать, находить решение, описывать, делать выводы

Оценка	О	сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения, оценивать значение объекта/явления для конкретной цели, определять и высказывать суждение о целостности идеи/метода/теории на основе проникновения в суть явлений и их сравнения	Оценить, сравнить, сделать вывод, противопоставить, критиковать, проводить, различать, объяснять, обосновывать, истолковывать, устанавливать связь, подытоживать, поддерживать
--------	---	---	--

Простые контрольные задания в основном состоят из задач/вопросов типа В и П. Комплексные контрольные задания, как правило, состоят из задач и вопросов типов А, С и О.

В определенных случаях, когда знания и умения проверяются в комплексе, комплексные контрольные задания могут включать в себя задачи и вопросы типа В и П. При этом количество задач/вопросов типа А, С и О в них должно быть не менее 60%.

Общее количество задач/вопросов в контрольном задании рекомендуется определять не менее пяти.

Таким образом, развитие системы оценки качества образования способствует:

1) включению потребителей образовательных услуг в оценку деятельности системы образования через развитие механизмов внешней оценки качества образования и государственно–общественного управления;

2) обеспечение современного уровня надежности и технологичности процедур оценки качества образовательных результатов;

3) формирование культуры оценки качества образования на уровне регионов, муниципалитетов и отдельных организаций через повышение квалификации кадров системы образования в области педагогических измерений, анализа и использования результатов оценочных процедур;

4) создание системы поддержки сбора и анализа информации об индивидуальных образовательных достижениях;

5) создание системы мониторинговых исследований качества образования;

6) формирование унифицированной системы статистики образования на основе международных стандартов.

Литература

1. *Алексеева Л. Ф.* Психолого–педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов / Л. Ф. Алексеева. Томск, Изд-во «СФТ», 2010. С. 139.
2. *Ауров О.* Не только Болонский процесс: субъективные заметки о высшем образовании России в эпоху деиндустриализации и «вертикали» / О. Ауров // Свободная мысль. Б.м., 2010. № 1 (1608). С. 41–58.
3. *Бердашkevич А. П.* Образовательные стандарты и непрерывное образование / А. П. Бердашkevич, Н. В. Тихомирова // Российское образование. Б.м., 2011. № 3. С. 42–44.
4. *Звонников В. И.* Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Изд-во «Логос», 2012. 280 с. С. 112.
5. Методика преподавания экономических дисциплин: Учеб. пособие / Н. Хужаев, П. З. Хашимов, Т. Т. Джураев, О. Б. Гимранова: Ташкент. Изд-во «Ташкентский Государственный Экономический Институт», 2009. 140 с. С. 87.
6. *Морева Н. А.* Педагогика среднего профессионального образования: учебник для

- студ. высш. учебных заведений: в 2 т. Т. 1: Дидактика / Н. А. Морева. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 432 с., С. 204.
7. Соколова И. Ю. Педагогическая психология: Учебное пособие. / И. Ю. Соколова. Томск: Изд-во «Томского политехнического университета», 2011. 307 с.

Принципы организации групповой формы в системе профессионального обучения

Николаенко А. В.

Николаенко Александр Викторович / Nikolaenko Alexandr Victorovich – соискатель, кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Аннотация: в статье рассматриваются примеры реализации групповой формы в системе профессионального обучения. Наибольший интерес вызывает работа малых групп. Одного обучающего слушают два и более обучаемых. Высокий уровень активности слушателей и возможность индивидуализированного подхода в обучении способствует популяризации групповой формы обучения при отработке задач однотипного характера.

Abstract: in the article the examples of realization of group form in the system of vocational training are considered. The largest interest is caused by work of small groups. One training is listened to two and more trained. High level of activity of students and opportunity of individualized approach in training promotes popularization of group form of training at optimization of tasks of the same type nature.

Ключевые слова: форма, групповая работа, система профессионального обучения, малая группа, индивидуализированный подход.

Keywords: form, group work, the system of vocational training, small group, individualized approach.

Исторические периоды бурного развития цивилизации неизменно сопровождалась инновационными изменениями в образовательной деятельности. Конец XV - начало XVI веков ознаменовались открытием Колумбом Америки, поиском морского пути в Индию, кругосветными путешествиями. Подобные эпохальные события привели к росту знаний по обустройству мира и его культурных наследий. С наступлением «Нового времени» мануфактурное производство сменяет ремесленный труд, стимулируя рост всех сфер жизни общества. Стремительный всплеск знаний завершается изобретениями в области книгопечатания. Разработанный И. Гутенбергом печатный станок и внедрение технологии изготовления металлических печатных штампов спровоцировали рост издательской деятельности.

С конца XVI в. всё острее встаёт вопрос в интеллектуальном развитии общества, всё более явно проявляется дефицит учителей. Бурное развитие производства и необходимость обучения большой массы подрастающей молодёжи требовали внесения изменений в образование. Парная форма обучения уже не справлялась с нарастающей нагрузкой. В результате формируется новая концепция – групповое обучение.

Групповая форма подразумевает соответственно групповое общение. Одного обучающего слушают два и более обучаемых, причём в качестве первого в ходе занятий могут выступать «по очереди разные люди или же на протяжении длительного времени – один и тот же человек» [3, с. 35]. Количество слушателей может меняться, возрастать, падать, но никак не ниже трёх. Не вдаваясь в частности,

групповая форма обучения сводится к формуле: «один человек обучает одновременно многих, группу» [7, с. 115].

Наиболее ярким проявлением групповой формы обучения стала классно-урочная форма, теоретически разработанная и апробированная Я. А. Коменским в XVII в. По истечении почти 400 лет она продолжает оставаться преобладающей в образовательных учреждениях.

Цель исследования – роль групповой формы в системе профессионального обучения.

Задачи исследования:

- определиться с терминологией групповой работы;
- сформулировать принципы организации групповой формы обучения в условиях формирования малых групп в системе профессионального обучения;
- выявить преимущества и недостатки групповой формы организации процесса обучения.

В основе групповой формы находится группа обучаемых. Группа – «относительно обособленное объединение определенного количества людей (двое и более), взаимодействующих, взаимозависимых и взаимовлияющих друг на друга для достижения конкретных целей, выполняющих разные обязанности, зависящих друг от друга, координирующих совместную деятельность и рассматривающих себя как часть единого целого» [5, с. 166].

В значительной степени эффективность работы группы определяется её численным составом. Так, в 1798 году в Англии, а в последующем в Индии при возникновении Белл-Ланкастерской системы взаимного обучения, направленной на реализацию запроса крупных машиностроительных предприятий по подготовке значительного количества квалифицированных специалистов, численность обучаемых на одного учителя доходила до 200-300 человек. Однако, ряд исследований в области комплектации групп указывает на оптимальный состав порядка 5-8 обучаемых. Критичная численность с точки зрения функционирования самой группы – до 25 человек. Такой состав соотносится с понятием «малая группа – относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами» [2, с. 155].

Функционирование группы строится на принципе: все участники «взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждое лицо влияет и подвергается влиянию каждого другого лица» [4, с. 6].

По результатам представленных выкладок мы выходим к финальному понятию наших рассуждений. Групповая работа – «работа над определёнными частями учебного материала, выполняемая учащимися коллективно, в малых группах» [2, с. 61].

В настоящее время групповая форма в системе профессионального обучения занимает до 80 % аудиторных занятий. Остальные 20 % – индивидуальная и парная форма (работа с автоматизированными и компьютерными обучающими системами, консультации и т.д.). В условиях ограниченного лимита времени преподавательский состав вынужден элементарно вычитывать материал программы. Подобное положение дел сводит «групповую работу» к работе преподавателя с группой, фактически фронтальной, при полной пассивности её членов. Продуктивность образовательной деятельности становится ничтожной. Причины – дефицит квалифицированной рабочей силы после утраты системы профессионально-технических училищ и низкий уровень оплаты труда при начальных разрядах. Предприятия вынуждены принимать на работу молодых рабочих, изначально превышая разряды, дабы удержать «специалистов». Тем самым нарушается принцип непрерывного фирменного профессионального образования. Требуется не менее двух лет, чтобы вырастить из выпускника образовательного учреждения полноценного производственника. В результате этого учебные центры, занимающиеся ускоренной профессиональной подготовкой, вынуждены навёрстывать время, выдавая огромные объёмы информации, теряя качество подготовки.

Классическая форма организации процесса обучения предусматривает несколько иной подход. «Работая в группе, ученики пытаются совместно выполнить поставленную задачу, а задания строятся таким образом, чтобы выполнение носило групповой характер, чтобы активно работал каждый участник группы в течение определенного времени» [1, с. 139].

Рассмотрим опыт работы с использованием групповой формы обучения на двух примерах.

Во-первых, это работа с группой численностью до 20-25 человек. Активизировать такую численность слушателей представляет определённые сложности. Довольно часто эта форма реализуется при финальной проработке какой-то темы. Для закрепления пройденного материала преподаватель выносит на обсуждение группы контрольные вопросы. Каждый обучаемый по порядку высказывается по своему, очередному вопросу, и так все слушатели группы, отрабатывая весь перечень. Несмотря на то, что группа активизируется, продуктивность продолжает оставаться довольно низкой. С точки зрения психологии взрослого человека, фигурирует боязнь выглядеть некомпетентным среди своих сокурсников. Слушатели просчитывают порядок своего вопроса и концентрируются на подготовке своего материала. По завершении собственного ответа остаточный эмоциональный фон какое-то время так же не позволяет обучаемому внимательно слушать своих товарищей. При явно выраженной активности отдельных членов группы имеет место пассивность группы в целом. Получая какие-то дивиденды от организации процесса обучения мы не реализуем конечную цель групповой формы – все участники «взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждое лицо влияет и подвергается влиянию каждого другого лица» [2, с. 6].

Во-вторых, рассмотрим работу с малыми группами из 4 человек. Весь состав слушателей по истечении нескольких аудиторных занятий разбивается на отдельные подгруппы. Принцип деления может быть произвольным и довольно часто по желанию самих слушателей. К этому времени они уже непроизвольно сформировали свои мелкие анклавы вокруг явных лидеров по принципу совместной работы, возрастных объединений или каких-либо иных общих интересов. Не стоит ломать уже оформившиеся структуры, дабы они возникли на добровольной основе и в них фигурирует элемент свободного волеизъявления. Если людям изначально комфортно в их единении, то это позволит раскрепостить их в совместной последующей деятельности.

Во вводной части занятия преподаватель прорабатывает со всем списочным составом слушателей какую-то типовую проблемную задачу, давая пояснения и отвечая на возникающие вопросы. В основной части каждой группе предлагается решить подобные задачи из расчёта, например, 8 заданий на четверых обучаемых. Задания могут как совпадать для всех групп, так и различаться. Это определяется исключительно возможностями самого преподавателя и объёмом подготовленного им дидактического материала.

Группа совместно прорабатывает все 8 заданий. Катализатором деятельности выступает тот факт, что по окончании работы группа защищает свои работы. На каждого обучаемого приходится по два, произвольно выбранных преподавателем, задания.

Держать ответ внутри «малой группы» и отвечать за подготовку всех её членов ко многому обязывает и стимулирует. Первоначально, со стороны видно, как целая группа структурируется в мелкие подгруппы и самоорганизуется. Её члены абстрагируются от внешнего мира и концентрируются на решаемых задачах. В случае критичной ситуации и невозможности самостоятельно найти ответ по каким-либо вопросам начинает развиваться процесс консолидации и взаимообмена информации между отдельными подгруппами, тем самым увеличивая интеллектуальный запас знаний.

Рассмотренный вариант групповой работы показал очень высокую результативность и продемонстрировал рост коллективизма среди всего списочного состава слушателей. Несмотря на наличие явных лидеров, активность проявляют все члены «малой группы».

Групповая форма организации процесса обучения, заняв свою нишу в образовательном процессе, обладает своими плюсами и минусами. Она позволяет формировать у обучаемых способность совмещать коллективный и индивидуальный стиль работы и смотреть на результаты своей деятельности с позиции всей группы. Как продемонстрировали предыдущие примеры «групповая форма организации производственного обучения, особенно эффективна при выполнении обучающимися каких-либо простых операций или при углубленном изучении какого-либо комплекса упражнений, носящих однотипный характер» [6, с. 235].

Процесс организации групповой работы может строиться как по единым для всех заданиям, так и с позиции дифференцированного подхода. При этом необходимо и возможно использовать не только усреднённый, но и индивидуализированный подход к отдельным слушателям.

Групповая форма обучения формирует навыки делового общения и сотрудничества, очень хорошо зарекомендовав себя в группах с оперативно-ремонтным персоналом по обслуживанию технологического оборудования.

Среди недостатков – неоднородность слушателей по возрастным критериям и предшествующему опыту, что сказывается на отставании более слабых и торможении активности сильных. Это не позволяет обучаемым проявить свои индивидуальные способности, а, следовательно, полноценно реализовать весь образовательный процесс до его логического конца.

Отдельные проявления групповой формы обучения с различного рода инновационными изменениями возникали в конце XIX в. на территории США – Батавская система избирательного обучения и в Европе – Маннгеймская система. Однако, они не прижились и не нашли должной реализации.

Несмотря на все имеющиеся нарекания в отношении групповой формы организации процесса обучения, она продолжает занимать лидирующие позиции в образовательном процессе.

Литература

1. *Алексеева Е. Н.* Групповая форма обучения как способ совершенствования педагогического мастерства / Акмеология профессионального образования: материалы 12 Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 12 - 13 марта 2015 г. // ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2015. 323 с.
2. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. *Дьяченко В. К.* Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
4. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.
5. Организационное поведение: Учебник для вузов / Под ред. Г. Р. Латфуллина, О. Н. Громовой. СПб.: Питер, 2004. 432 с.: ил. (Серия «Учебник для вузов»).
6. *Пальчук М. И.* Проблемы организации форм производственного обучения и его занятий в педагогическом наследии Батышева С. Я. // Первые международные научные чтения, посвященные памяти академика Сергея Яковлевича Батышева: Сборник научных трудов. Николаев: «Илион», 2003. С. 231-237.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 512 с.



problemspedagogy.ru
admbestsite@yandex.ru



+7(910)690-15-09



153008. Россия. г. Иваново
ул. Лежневская, д. 55, 4 эт.