



ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2016

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ
«ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2016»,
ПОСВЯЩЁННОЙ ГОДУ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОДРУЖЕСТВЕ НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

КРАСНОЯРСК, СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

15-25 АПРЕЛЯ 2016 Г.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Сборник материалов
Международной конференции студентов,
аспирантов и молодых учёных
«Перспектив Свободный-2016»,
посвящённой Году образования
в Содружестве Независимых Государств

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2016 г.

Красноярск, 2016



ПЕРСПЕКТИВ СВОБОДНЫЙ-2016

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2016 г.

«Образование, социализация и взросление в современном мире»



КЛУБ «ДЕСАНТНИК» КАК ФОРМА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Бауэр В. Е.

научный руководитель – канд. пед. наук Симонова А. Л.

Сибирский федеральный университет

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, патриотизм.

Военно-патриотическое воспитание школьников всегда являлось одним из главных факторов повышения качества образования, максимального его приближения к требованиям времени. Философы, социологи, педагоги, психологи и другие ученые постоянно обращаются к исследованию различных факторов военно-патриотического воспитания школьников в процессе образования.

На становление и развитие патриотизма в настоящее время оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние – связаны со сменой ценностно-нравственных ориентиров. Внешние факторы проявляются во влиянии общемировых глобализационных процессов на социокультурную ситуацию в социуме, что повлияло на процесс формирования патриотизма в целом.

Как свидетельствует анализ национальных источников, патриотическое воспитание зависит от учета следующих факторов:

- взаимодействие государственных структур в системе патриотического воспитания: повышение эффективности этой системы, функциональных возможностей ее основных субъектов, готовности к достойному служению Отечеству;
- информационное обеспечение: утверждение патриотизма, конституционного долга; активное использование в этих целях средств массовой информации;
- научно-методическое обеспечение: усовершенствование традиционных и использование инновационных методов передового педагогического опыта; обновление содержания воспитательной работы посредством использования исторического, культурного, нравственного компонентов.

С точки зрения содержания, формирование патриотизма школьников осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Духовно-нравственное – осознание личностью высших ценностей, идеалов и ориентиров, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении.
2. Историческое – познание исторических корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков, современного поколения и исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве.
3. Политико-правовое – формирование глубокого понимания конституционного долга, анализа политических и правовых событий в обществе и государстве.

Как организовать военно-патриотическое воспитание на базе общеобразовательной школы? Это является одной из важнейших проблем современного общества.

Патриотическое воспитание представляет собой неотъемлемую часть воспитательного процесса. По мнению Гасанова З.Т., оно неразрывно связано с гражданским, нравственным, трудовым воспитанием, но обладает относительной самостоятельностью.

Ю. Галанин убежден, что под патриотическим воспитанием следует понимать формирование в ребенке приверженности важнейшим духовным ценностям. Воспитание патриотических чувств, заботы об интересах страны, готовности ради Родины к самопожертвованию, гордости за героическое прошлое Отечества, за научно-технический и культурный вклад России в мировую цивилизацию [2].

А.И. Попова считает, что при реализации патриотического воспитания школьников необходимо использовать методы, способствующие ориентации на продолжительный процесс накопления знаний и умений в сфере формирования патриотических чувств; формированию у воспитанников собственной позиции, оценки явлений окружающей жизни, действий, поступков, имеющих патриотическую направленность; учету изменений, которые произошли в ценностных ориентациях детей, и тщательному отбору примеров и образцов гражданской деятельности [1].

В настоящее время можно выделить противоречие между необходимостью повышения уровня патриотического воспитания у школьников, обусловленного современным социальным заказом, и недостаточностью теоретически обоснованных методик и условий для реализации военно-патриотического воспитания детей на базе общеобразовательной школы.

Одним из способов разрешения данного противоречия может стать организация деятельности военно-патриотического клуба на базе общеобразовательной школы, которая предполагает разработку специального организационно-педагогического обеспечения.

Предполагается, что деятельность военно-патриотического клуба на базе общеобразовательной школы будет организационно-педагогически обеспечена, если команда педагогов:

- обновляет содержание военно-патриотического воспитания школьников;
- использует различные формы теоретической, строевой, физической, военной подготовки;
- организует информационно-коммуникационное сопровождение школьников в процессе подготовки;
- реализует взаимодействие с общественными организациями городского и краевого уровня.

Деятельность клуба, направленная на повышение уровня военно-патриотического воспитания школьников, регламентируется положением военно-патриотического клуба как структурного подразделения образовательной организации, а также программой. Учебно-методическое сопровождение предполагает использование специально разработанных материалов для педагога и обучающихся, которые представляются в информационно-коммуникационной среде клуба и используются в процессе учебных занятий и самостоятельной деятельности его членов.

Педагогический эксперимент по повышению уровня военно-патриотического воспитания школьников планируется провести в процессе реализации программы деятельности клуба «Десантик» на базе школы №72 г. Красноярск в соответствии с изложенными положениями.

Список литературы

1. Попова А.И. Воспитание патриота России // Начальная школа. 2007. - № 10. – С. 21-24
2. Галанин Ю. О. патриотическом воспитании в кадетском корпусе МЧС // Воспитание школьников. 2002.
3. Гасанов З.Т. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости // Педагогика. 2001. - № 4. — С. 24-30.



ВЛИЯНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.

Белкина Е.Н.

научный руководитель канд. биол. наук. доц. Чистохина А.В.,

Сибирский федеральный университет

Одна из центральных задач специальных (коррекционных) учреждений – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития в соответствии с его индивидуальными особенностями. Поэтому необходимо организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к дальнейшей жизни с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

У многих детей с умеренной степенью умственной отсталостью отмечается недостаточность двигательных навыков:

1) скованность, плохая координация, неполный объем движений, нарушение их произвольности;

2) недоразвитие (грубое нарушение) мелкой моторики: неловкость, несогласованность движений рук и ног.

Дошкольный возраст — важнейший начальный период формирования жизненного ресурса ребенка. Особенно значим этот период жизни детей, имеющих отклонения в умственном развитии. Научкой доказано, что из всех функциональных отклонений в состоянии здоровья человека по социальным последствиям умственная отсталость является наиболее распространенным и тяжелым дефектом развития. Современные требования общества к развитию личности детей, имеющих отклонения в развитии, диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающего степень тяжести их дефекта, состояние здоровья, индивидуально-типологические особенности. Речь идет о необходимости оказания комплексной дифференцированной помощи детям, направленной на преодоление трудностей овладения знаниями, умениями и навыками.

Поэтому, одним из наиболее значимых направлений в работе с умственно отсталыми детьми, особенно дошкольного возраста является занятия по адаптивной физической культуре, она выступают тем фактором, который способствует развитию жизненно важных двигательных умений и навыков, которые необходимы ребенку в дальнейшей жизни. Развитие социально- бытовых навыков происходит у детей именно через включение в содержательную деятельность, понятную для них. Исходя из этого при обучении детей с нарушением интеллекта рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности.

Обучение детей дошкольного возраста с умеренной степенью умственной отсталости в процессе занятий по адаптивной физической культуре должно носить наглядно действенный характер. При этом взрослый на первом этапе проявляет максимальную активность, демонстрируя ребёнку упражнения, показывая способ выполнения его, сопровождая свои действия словесными пояснениями. Затем действия осуществляются совместно. В данном случае речь взрослого выполняет контролирующую функцию: педагог постоянно напоминает ребёнку цель работы и способы её выполнения, чтобы предотвратить неправильное выполнение задания, а также избежать ситуаций неудач.

Существуют основные принципы построения занятий:

- системность и последовательность подачи материала;

- наглядность обучения;
- доступность;
- развивающий характер учебного материала.

Особенности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, в частности быстрая утомляемость, отвлекаемость, требуют внесение в занятия игровых моментов, частой смены форм работы, перерывов для отдыха, и, кроме того, постепенного вовлечения их в практическую деятельность с постоянным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Занятия по адаптивной физической культуре автором статьи проводятся по следующей структуре (каждое занятие состоит из 3 частей).

Вводная подготовительная часть состоит из упражнений, которые выполняются детьми на месте и в движении (построения, перестроения, упражнения в ходьбе и беге, упражнения в прыжках), выполнение упражнений осуществляется по показу взрослого, также даются упражнения корригирующей направленности и упражнения с музыкальным сопровождением.

Разминка выполнение специальных обще - развивающих упражнений с предметами и без предметов. Упражнения могут проводится как индивидуально с каждым , так и в парах, тройках и т.д. Упражнения могут проводиться с речевым сопровождением. Задача разминки – поднять общий тонус, настроить детей на активную работу, подготовить организм ребенка к дальнейшим физическим нагрузкам.

Основная часть состоит из более конкретных заданий. Все задания направлены на развитие и формирование социально – бытовых умений и навыков (работа на гимнастической стенке, ползание и лазание, работа с инвентарем, разнообразные прыжковые задания, перешагивание через предметы, игры, задания на равновесие, ориентировку в пространстве.), Например лазание по гимнастической стенке направлено на овладение навыком ходьбы по лестнице, упражнения с мелким инвентарем (пластмассовые шарики, гимнастические палки и т.д) направлены на развитие мелкой моторики и формирует умения в уборке игровой комнаты (правильное умение держать тряпку и вытирать пыль), а также направлено на формирование умений в застегивании пуговиц, шнуровке обуви, застегивании кнопок; упражнения при ползании и ходьбе по ограниченной опоре позволяют развивать координацию движений, это направлено на закреплении навыка в одевании и раздевании.

Заключительная часть – даются упражнения на релаксацию, сопровождающиеся расслабляющей музыкой и позволяющие успокаивать детей, снимать мышечное и эмоциональное напряжение. Заканчивается занятие ритуалом прощанием педагога с детьми и подведение итогов (обязательное поощрение каждого ребенка и выделение того, что у ребенка получилось лучше всего).

Занятия по адаптивной физической культуре позволяют ненасильственными способами продвигать ребенка в развитии, корректировать и частично компенсировать ограничения в его развитии.

Занятия по адаптивной физической культуре дают позитивные результаты. Ребятишки радуются своим успехам и готовы к новым победам.

Список литературы

1. Баряева Л. Б. и др. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью //СПб.: Издательство «СОЮЗ». – 2001.
2. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. — СПб : КАРО, 2005 — 304 с.



3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта Методические рекомендации //М.: Просвещение. – 2009.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Владос, 2001.
5. Кириллова Ю. А. Физкультурные упражнения и подвижные игры на свежем воздухе для детей средней логопедической группы (ОНР): Пособие для практических работников детских садов — СПб : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. — 144 с.
6. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника. – М., 2004. – С.45-54.
7. Назарова, И. Б. Возможности и условия адаптации сирот / И. Б. Назарова // Социологические исследования. – 2011. - №4. – С. 46-49.
8. Фуряева Т. В., Старосветская Н. А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество //Краснояр. гос. пед. ун-т. им. ВП Астафьева. – 2005.



ОБРАЗ РОССИИ В СОЗНАНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ

Бурнакова Е.В.

научный руководитель канд. филос. наук, проф. Лукина А.К.

Сибирский федеральный университет

Характерной особенностью является значительный рост интереса к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности. Стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребностей в духовно-нравственном совершенствовании, от уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России.

Н. Г. Чернышевский писал: «Историческое значение каждого русского человека измеряется его заслугами Родине, его человеческое достоинство – силой его патриотизма». Вырастить действительно достойных граждан своей страны, которые будут хранить нравственные ценности, доставшиеся им по наследству от предыдущих поколений – в этом состоит наша главная задача. И воспитание любви к Родине может осуществляться ежеминутно – родителями, чтением “классики”, просмотром наших кинофильмов, телепередач, рассказывающих о событиях и людях, которыми мы можем гордиться, о вечных ценностях: любви к своей земле, национальных корнях.

Учитывая актуальность и значимость проблематики формирования гражданской и патриотической позиции школьной молодежи, осенью 2015 года было проведено социологическое исследование исследовательской группой кафедры общей и социальной педагогики в рамках гранта «Исследование условий формирования общероссийской идентичности у учащейся молодежи средствами образования», в котором участвовали 264 старшеклассника (9-11 класс) и 41 преподаватель из 8 красноярских школ. Целью опроса было выявление особенностей становления сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения и образа России, стереотипов её восприятия в мире.

Основой гражданственности выступает базовый миф, который включает в себя героев, праздников, событий, общее прошлое народа, и поэтому опрос состоял из открытых вопросов о значимых для общества символах, героях, праздниках.

По опросу видно, что респонденты важнейшим символом России считают медведя (Таблица 1), и это не случайно, ведь косолапый на российских просторах всегда считался царем леса. При этом одни считают символом России, что это бурый медведь, другие уверены, что на роль символа больше подходит белый мишка, а третьи подразумевают символ московской Олимпиады 1980 года.

Таблица 1 – Символ России (%)

Варианты ответов	Педагоги	Старшеклассники
Медведь	9,7	29,9
Водка	4,9	21,2
Путин В.В.	4,9	10,9
День Победы – 9 мая	4,9	4,5

Так же немаловажным символом считают водку. Ведь водка в России всегда являлась не только неотъемлемым атрибутом важнейших жизненных событий, но и частью истории Великой страны. И поэтому водку считают универсальным и незаменимым продуктом, про нее пишут романы и стихи, о ней поют песни и слагают легенды.

А теперь оценим, кем же гордятся наши подростки и преподаватели. По результатам опроса, патриотизм и гражданственность в сознании российского школьника и педагога являются политические деятели, как наш президент В.В. Путин и великий преобразователь Петр I (Таблица 2). Выбирая политических деятелей, мы можем говорить о потребности для народа «сильной руки», ведь реформы Петра I вывели Россию на новый этап развития. Новое проявилось повсюду – в экономике и науке, в культурной жизни и быту, в структуре государственного аппарата, создании новой армии, во внешней политике. А в наше время, выбор Путина В.В., как гордость за страну влияет присоединение Крыма в Россию и увеличение уровня рождаемости в России.

Таблица 2 – Гордость России (%)

Варианты ответов	Педагоги	Старшеклассники
Путин В.В.	12,2	41,3
Петр I	12,2	8,7
Пушкин А.С.	4,9	7,2
Суворов А.В.	4,9	1,5
Екатерина II	4,9	1,2

И почему в сознании старшеклассников и педагогов нет позитивного отношения к Родине? Ведь мы можем гордиться: природой, великими людьми, грандиозными открытиями и т.д. Вот даже взять полет в космос, ведь первым космонавтом покоривший космос был наш соотечественник – Юрий Алексеевич Гагарин. А наш российский конструктор стрелкового оружия - Михаил Тимофеевич Калашников изобрел автомат, который является эталоном надежности и простоты обслуживания. И немногие знают, что автомат Калашникова даже стал изображаться на гербах некоторых государств. Первым государством, где автомат Калашникова перешел на флаг страны, стал Мозамбик. Это произошло в 1975 году.

Переключимся на празднование дат. Исследование показало, что школьники хорошо знают даты лишь некоторых государственных праздников. Наибольшим признанием, судя по данным опроса, пользуются Новый год и День Победы (Таблица 3).

Таблица 3 – Всенародные праздники России (%)

Варианты ответов	Педагоги	Старшеклассники
Новый год	12,2	41,1
День Победы, 9Мая	9,7	24,2
День России - 12июня	9,7	12,9
День Единства – 4 ноября	14,6	2,6
Масленица	4,9	1,9

Выбор празднования 9 Мая подтверждает, что ученики не забывают о великих событиях, культуре и уважении к Родине. Но и вызывает некоторую тревогу, поскольку «навязчивый» патриотизм влечет за собой негативное представление о будущей нашей страны. В быстро меняющемся российском обществе уже нет того единодушия по поводу патриотизма, который формировала советская пропаганда. Полезно вспомнить и ещё об одном предостережении Льва Толстого: зная русский характер, он говорил о том, что навязчивое навязывание патриотизма, национальное высокомерие развивают в народе агрессию и ведут в конечном счёте к войнам. Новой России нужен не разрушительный, а конструктивный патриотизм.

Общие праздники как элемент культуры также размываются и теряют свое закрепляющее для народа значение. И В формировании патриотизма учащихся, естественно, большую роль играют школьные педагоги, но как видно из опроса, значимыми днями для педагогов являются не совсем патриотичные праздники, это праздники – День народного единства и Нового года. Наше мнение такого, что выбор таких праздников предоставляет народу дополнительные выходные, а что именно празднуем в этот день, не может внятно ответить практически ни один человек.

Перейдем к составляющей базового мифа, то есть к важнейшим событиям в истории России. По результатам опроса мы видим, что важным событием для старшеклассников и педагогов является - отмена крепостного права (Таблица 4), это событие мы интерпретируем, как следствие активной либерализации, как идею освобождения. Ведь согласно либерализму, государственная власть существует только для блага граждан, и политическое руководство страной может осуществляться только на основе общества.

И здесь же событие, как Крещение Руси, интерпретируется как вхождение России в Европу, а это содействовало проникновению культуры. Ведь культура народа является важной частью гражданственности и патриотизма.

Так же выбор современных подростков живо откликаются на события, которые действительно вызывают чувство гордости за страну, за большую и "малую" Родину, как победа в великой отечественной войне. Это показывает, что молодое поколение принимает Россию, как могущественное государство.

Таблица 4 – Важные события в истории России (%)

Варианты ответов	Педагоги	Старшеклассники
Отмена крепостного права	7,3	10,6
Крещение Руси	7,3	1,9
Принятие конституции	4,9	1,2
Победа ВОВ	2,4	6,4

Список литературы

1. Левашов В.К., Глобализация и патриотизм. Опыт социологического исследования. М РИЦ ИСПИ РАН 2006г. 176с
2. ПРОНИНА Е. И., Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов, <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/09/20/1267451007/Pronina.pdf>
3. Собкин В. С., Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997.



БОРЬБА МОТИВОВ КАК ПРИЗНАК ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**Волчѣк М. В.****научный руководитель канд. психол. наук Аникина М. А.***Сибирский федеральный университет*

Процесс формирования личности есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение [2, с. 196]. В рамках данной работы личность рассматривается не в широком смысле уникальности телесной организации, совокупности физиологических и психологических особенностей человека с момента его рождения, но как продукт социализации индивида [5, с. 257-258]. Согласно такой концепции, личностью человека можно назвать лишь с определенного момента его развития. С того момента, когда индивид принимает социальные нормы и ценности как мотив собственного поведения. Устанавливаются первые иерархические отношения мотивов, первые подчинения непосредственных побуждений социальным нормам [2, с. 196]. С этого момента общественно значимые нормы начинают восприниматься как имеющий ценность для конкретного человека внутренний регулятор поведения [5, с. 257-258]. Такой процесс усвоения и присвоения социальных норм начинается в дошкольном возрасте и является первым этапом формирования личности. Вторым же этапом, согласно школе А. Н. Леонтьева, является процесс пересмотра сложившейся иерархии мотивов в подростковом возрасте.

В данной работе мы рассматриваем первый этап формирования личности. В частности, интерес представляет степень иерархизации мотивов к концу дошкольного, началу младшего школьного возраста. Существует позиция, согласно которой, современные дети, получая больший объем информации, в более короткие сроки и на более ранних этапах жизни, обнаруживают более высокий уровень интеллектуального развития, но при этом, меньшую психологическую зрелость, чем их ровесники 30 лет назад [1, с. 3]. Предположительно, это можно связать с изменением социальной ситуации развития детей дошкольного, младшего школьного возраста. Дети очень рано и достаточно легко осваивают компьютерную технику, посредством просмотра телепередач получают самую разнообразную информацию об окружающем мире. Благодаря популяризации развивающих программ и дидактических игрушек дети значительно раньше знакомятся со счетом, чтением, письмом, знанием иностранных слов. Примерно с 4-5 лет, детей начинают интенсивно готовить к школе.

Таким образом, в период дошкольного детства, когда ведущей деятельностью является игра, значительная часть времени детей отдается деятельности, которая характерна для следующего возрастного периода – учебе [7, с. 105]. В процессе игровой деятельности у ребенка возникают личностные механизмы поведения, формируется мотивационная сфера, произвольная сфера (самоконтроль, саморегуляция), развиваются социальные и нравственные чувства. Игровая деятельность сворачивается [6, с. 10]. Исчезает база для формирования перечисленных структур психики, при этом в рамках другой деятельности они в полной мере сформироваться не могут.

Так в общих чертах можно охарактеризовать современную ситуацию развития детей дошкольного, младшего школьного возраста. В таких условиях происходит первое «рождение» личности [3, с. 79]. В качестве внешнего признака формирования личности часто называют «феномен горькой конфеты» (А.Н. Леонтьев) [3, с. 100]. Этот феномен явился следствием следующего опыта. Ребенку дошкольного возраста было

дано задание взять предмет, не вставая с места. Получив задание, испытуемый остался один. Ребенок пытался решить задачу, соблюдая правила. Ничего не вышло. Тогда он нарушил правило - встал с места, взял предмет и сел обратно на место. Экспериментатор вернулся, похвалил ребенка и предложил в награду конфету. Испытуемый отказался от награды, а когда экспериментатор стал настаивать, ребенок заплакал [4, с. 448].

Данный пример иллюстрирует столкновение двух разных мотивов поведения ребенка: с одной стороны - желание выполнить требование взрослого (социальный мотив), с другой - взять предмет (непосредственное побуждение). В отсутствии взрослого, первый мотив утратил свою силу, но по возвращению экспериментатора снова обрёл свою значимость, причем в большей степени, чем второй, не исчезающий, мотив. Между этими мотивами возник конфликт, и полученная ребенком конфета «оказалась «горькой» по своему личностному смыслу» [5, с. 259-260]. Таким образом, разные мотивы ребенка начинают приобретать различную силу, значимость, то есть начинается процесс соподчинения, мотивов, усвоения социальных норм [2, с. 197].

Нами был воспроизведён описанный выше опыт. В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста (7 лет), так как предполагается, что к этому возрасту у ребенка уже сформирована некоторая система мотивов.

Для разрешения ставились следующие вопросы:

1. Будет ли наблюдаться «феномен горькой конфеты» у испытуемых?
2. Произошла ли иерархизация мотивов у испытуемых?
3. Какие мотивы лично направленные или социально направленные наиболее значимы для испытуемых?

В процессе работы было исследовано две группы первоклассников, 13 детей в каждой группе. Нами были получены следующие данные.

В первой группе, каждому ребенку индивидуально предлагалось выполнить задание по условиям, описанным в работе А.Н. Леонтьева, т.е. достать удаленный предмет (кубик), не вставая со своего места. Из 13 человек, 9 достали кубик, 4 – нет. Все дети взяли вознаграждение, не демонстрируя никаких негативных эмоций. Из 9 детей, взявших кубик, 1 ребенок показал, как он достал кубик, при этом, считал, что он не нарушал правил, так как не вставал с дивана, а встал коленками на него и, опираясь руками о стол (на манер «мостика»), взял кубик.

Из 4 детей, не взявших кубик, 1 ребенок совсем не предпринял попыток достать предмет. Все дети, не доставшие кубик, с самого начала сказали, что это не возможно или, что у них не получится.

Во второй группе, детям за правильное выполнение задания была сразу обещана и показана конфета, в остальном, условия эксперимента были аналогичны, предлагаемым в первой группе. Из 13 детей второй группы, 5 детей взяли кубик, 8 детей – нет. Все дети взяли вознаграждение, не демонстрируя никаких негативных эмоций. Из детей, взявших кубик, 1 ребенок признался, что применил тот же способ «мостика», еще 1 ребенок признался, что достал кубик ногами.

Из детей, не доставших кубик 3 ребенка еще до начала попыток сказали, что не смогут выполнить задание, но попытки делали все дети.

«Феномена горькой конфеты» мы не обнаружили.

Предпринимая попытки достать кубик, дети кидали в него свою обувь, чтобы сбить кубик. Так же дети пододвигали к себе стол или двигали диван вместе с собой, таким образом, не нарушая требование оставаться на месте. Один ребенок пытался достать предмет при помощи мотка скотча (был в кармане). Один ребенок стал, подошел к кубику, взял его и положил поближе, потом сел на место и достал кубик, не вставая с места. И так, дети, взявшие кубик, не столько прямо нарушали правило,

сколько пытались его «обойти», найти способы решения задачи, формально не нарушая договоренности.

Если подходить к вопросу формально, то из 26 детей, нарушили правила - 14 детей (53,85%), при этом ни один из них не проявил никаких признаков огорчения, легко взяв вознаграждение. В зависимости от конкретных условий воспитания и отношений, складывающихся у ребенка с взрослыми, на первый план могут выступать одни или другие мотивы, подчиняя себе остальные. Если главными мотивами поведения становятся социально значимые мотивы, соблюдение нравственных норм, ребенок, как правило, будет действовать под их влиянием. Преобладание же мотивов, направленных на получение личного удовольствия может привести к нарушениям правил поведения. Исходя из указанных результатов, можно предположить, что почти половина испытуемых, не взяв предмет, демонстрирует приоритет социального мотива, другая же половина – приоритет личностно направленного мотива.

Столкновения между мотивом непосредственного интереса к содержанию деятельности, побуждением ребенка и прямым требованием взрослого действовать по заданному образцу (мотив общественного значения), в процессе опыта не происходило. Не многим больше половины детей либо явно пренебрегало указаниями взрослых, при чем не испытывая никаких угрызений совести, либо прибегало к различным манипуляциям с целью удовлетворить непосредственное побуждение, при этом оставаясь в рамках требования взрослых. Вероятно, социально значимый мотив изначально не является достаточно сильным для этой группы детей. Однако и дополнительная мотивация детей вознаграждением до начала опыта, не увеличила количество «нарушителей», стало быть, не обрела в глазах детей характера дополнительного мотива для нарушения правил.

Именно в процессе игровой деятельности дошкольник учится подчинять свои поступки предлагаемым образцам; усваивать образцы поведения, связанные с их оценкой взрослыми. В нашем же случае, мы можем обнаружить у части детей усвоение образцов поведения направленных на удовлетворение личностно значимых, а не общественно значимых мотивов.

Список литературы

1. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций : учебное пособие / Ю. Б.Гиппенрейтер. - Москва : ЧеРо : Юрайт, 2001. - 332 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - Москва : Политиздат, 1975. - 304 с.
4. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] : Учебное пособие для вузов, обуч. по спец. "Психология" / А. Н. Леонтьев; Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. - Москва : Смысл, 2000. - 511 с.
5. Общая психология: В 7 т. / Под ред. Б.С. Братуся. Том 1. 0-28 Соколова Е. Е. Введение в психологию: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 352 с.
6. Смирнова Е.О. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей [Электронный ресурс] // Социология дошкольного образования. Режим доступа: <http://www.socioedu.ru/userfiles/file/274.pdf>
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.



ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Гейдт Е.В.

Сибирский федеральный университет

Современные экономические условия выдвигают новые требования к профессионалу: он должен обладать профессиональной адаптивностью и гибкостью, мобильностью профессионального поведения, способен креативно решать организационные задачи, заинтересованностью и умением планировать собственный карьерный путь [3].

В свою очередь, система образования должна готовить таких специалистов, которые бы могли выстраивать свой карьерный путь в изменяющихся условиях рынка труда [2]. Если человек хочет планировать свой карьерный путь, с учетом личных особенностей и изменений условий рынка, о карьере необходимо задумываться как можно раньше. На наш взгляд именно в школьном возрасте необходимо готовить учащихся к определению своих карьерных ориентаций.

Тема профессионального самоопределения давно разрабатывается в отечественной науке [1]. Если говорить о карьерных ориентациях, то наиболее полно раскрыл данное понятие американский психолог Эдгар Шейн. Он определил карьерные ориентации как «якоря карьеры», которые содержат в себе основные ценности, способности и умения человека, определяющие его дальнейший профессиональный и жизненный путь [4].

В исследовании акцент сделан на выявление специфики и динамики карьерных ориентаций в период юности. Базой исследования стала средняя общеобразовательная школа №82 г.Красноярска. Была поставлена цель изучить особенности карьерных ориентаций старшеклассников с помощью опросника Дж. Холланда, теста-опросника Л.Н. Кабардовой, методики «Якоря карьеры» Э. Шейна. В исследовании принимали участие ученики 9 и 10 классов в возрасте от 15 до 17 лет, всего 62 респондента.

Опросник Дж. Холланда позволяет оценить совместимость личности с определенной профессиональной средой. Выделяется шесть профессионально ориентированных типов личности. Каждый тип личности ориентирован на определенную профессиональную среду: реалистический — на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств; интеллектуальный — на умственный труд; социальный — на взаимодействие с социальной средой; конвенциональный — на четко структурированную деятельность; предпринимательский — на руководство людьми и бизнес; художественный — на творчество.

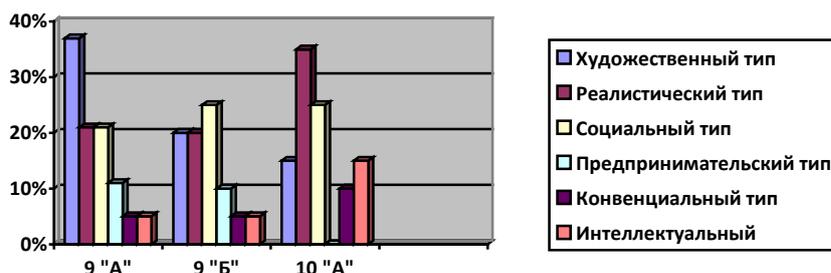


Рис. 1 – результаты, полученные по опроснику Дж. Холланда

В 9 «А» классе 6 человек (37%) относятся к художественному типу, к реалистическому типу относятся 4 человека (21%), к социальному – 4 (21%), к предпринимательскому – 2 (11%), к конвенциональному – 1 (5%), к интеллектуальному – 1 (5%). В 9 «Б» классе 5 человек (25%) относятся к социальному типу, к художественному – 4 (20%), к реалистическому также 4 человека (20%), к предпринимательскому – 2 (10%), к конвенциональному – 1 (5%), к интеллектуальному – 1 (5%). В 10 «А» классе 6 человек (35%) относятся к реалистическому типу, к социальному типу – 5 ч (25%), к художественному – 3 (15%), к интеллектуальному – 3 (15%), к конвенциональному – 2 (10%). В 10 «А» классе отсутствует предпринимательский тип.

Таким образом, опросник Холланда помогает соотнести склонности, способности и интересы школьников с различными конкретными профессиями, более точно определить круг запросов в профессиональной сфере и оказывает содействие при планировании профессиональной карьеры.

Тест-опросник Л.Н. Кабардовой определяет профессиональную готовность человека. Выделяется пять сфер профессиональной деятельности. Так сфера «человек-природа» включает в себя такие профессии как: зоолог, ботаник, зоотехник и т.д. «Человек-техника», профессии, связанные с техническими системами, аппаратами: радиомеханик, инженер и т.д. Сфера «человек-человек» непосредственно связана с людьми: педагог, медик, продавец и т.д. «Человек-знаковая система» сфера, в которой работа связана с условными знаками, кодами, таблицами: программист, корректор, статистик и т.д. «Человек-художественный образ» включает в себя такие профессии как: артист, музыкант, художник и т.д.

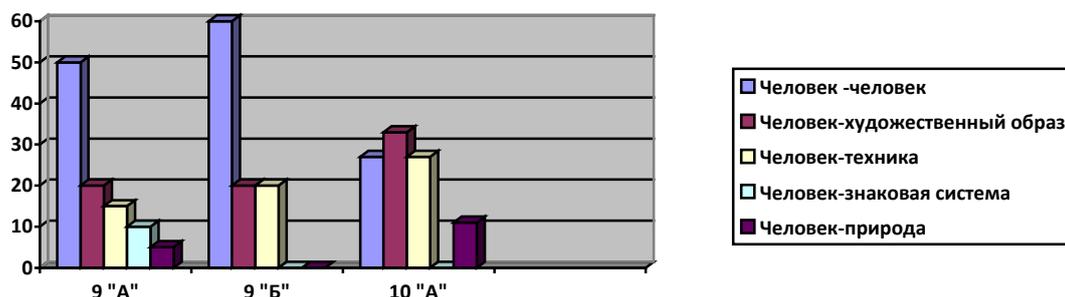


Рис. 2 – результаты опросника Л.Н. Кабардовой

В 9 «А» классе 10 человек (50%) относятся к сфере «человек-человек». К сфере «человек - художественный образ» относится 4 человека (20%), «человек-техника» – 3 (15%), «человек-знаковая система» – 2 (10%), «человек-природа» – 1 (5%). В 9 «Б» классе 12 человек (60%) относятся к сфере «человек-человек», «человек-художественный образ» – 4 (20%), «человек-техника» – 4 (20%). В 9 «Б» классе отсутствует тип людей относящихся к сферам «человек-знаковая система» и «человек-природа». В 10 «А» классе 6 человек (33%) относятся к сфере «человек-художественный образ», «человек – человек» – 5 (27%), «человек-техника» – 5 (27%), «человек-природа» – 2 (11%).

Методика «Якоря карьеры» Э.Шейна позволяет выделить карьерные ориентации и доминирующую ориентацию в выборе карьеры. В методике представлены 9 «якорей карьеры», по которым можно определить ключевые ценности, по которым человек выстраивает карьеру. Такая ориентация как «профессиональная компетентность» свойственна для людей, которые хотят быть мастерами своего дела, при этом быстро теряют интерес к той работе, которая не позволяет развивать собственные способности,

даже если это высокопоставленная должность. Для людей с ориентацией «Менеджмент» главенствующим является управление: людьми, проектами, бизнес-процессами. Люди с ориентацией «автономия» испытывают трудности с соблюдением установленных правил, дисциплины, формой одежды и т.д. Главное для них - работать самостоятельно. Ориентация «стабильность работы» привлекает людей испытывающих потребность в безопасности и защите. Такие люди ответственность за управление своей карьерой перекладывают на нанимателя. Для людей с ориентацией «стабильность места жительства» важно оставаться на одном месте жительства, чем получить новую работу в другой местности. Ориентация «служение» характерна для людей стремящихся приносить пользу людям, обществу. Ориентация «вызов» относится к людям, которые ориентированы на заведомо сложные задачи. Карьера, с ориентацией «интеграция стилей жизни» интересна для людей, которым важно, чтобы все было уравновешенно – карьера, семья, личные интересы и т.д. Ориентация «предпринимательство» свойственна для людей, которым нравится создавать новые организации, товары, услуги. Вершина карьеры в их понимании – собственный бизнес.

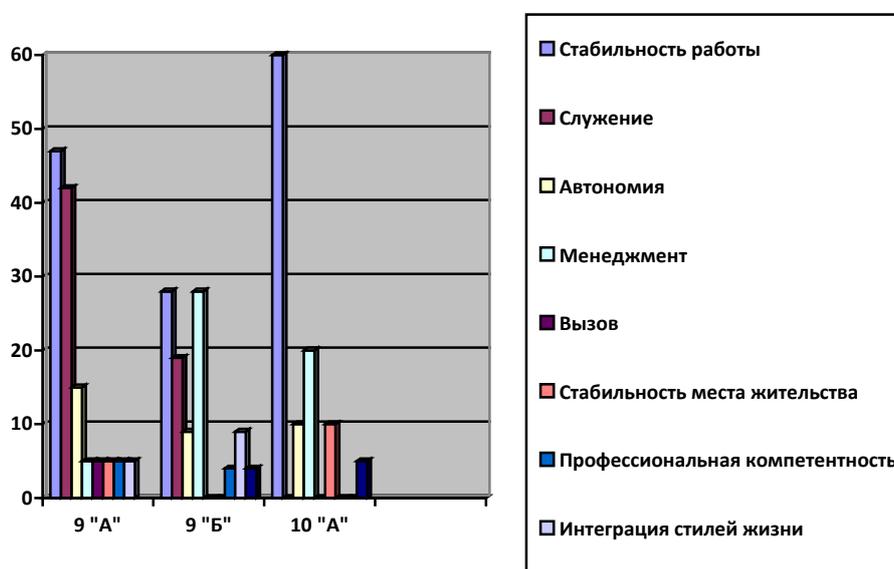


Рис. 3 – результаты опросника Э.Шейна «Якоря карьеры»

В 9 «А» классе 9 человек (47%) ориентированы на «стабильность работы». На «служение» ориентированы 8 человек (42%), на «автономию» – 3 (15%). На такие ориентации как: «менеджмент», «вызов», «стабильность места жительства», «профессиональная компетентность», «интеграция стилей жизни», ориентированы по одному человеку.

В 9 «Б» классе на «стабильность работы» ориентированы 6 человек (28%), также как и на ориентацию «менеджмент» – 6 человек (28%). На «служение» ориентированы 4 человека (19%). На «автономию» и на ориентацию «интеграция стилей жизни» ориентированы по 2 человека на каждую (18%). Такие ориентации как «предпринимательство» и «профессиональная компетентность» ориентированы по 1 человеку на каждую ориентацию (8%).

В 10 «А» классе 12 человек (60%) ориентированы на «стабильность работы», на «менеджмент» – 4 (20%). На «автономию» ориентированы 2 человека (10%), «стабильность места жительства» – 2 (10%), на предпринимательство – 1 (5%). Десятиклассники оказались равнодушными к ориентациям «служение», «вызов», «профессиональная компетентность», «интеграция стилей жизни».

Тот факт, что большинство старшеклассников ориентированы на «стабильность работы» и остаются практически равнодушны к «предпринимательству», возможно, связан с чрезвычайно сложными условиями предпринимательства в нашей стране. Понимая это, старшеклассники отдают предпочтение стабильной работе в государственных или частных компаниях. На втором месте ориентация «менеджмент», это означает, что старшеклассники стремятся быть управленцами и руководить процессами, проектами, людьми и т.д. На третьем месте ориентация «автономия», это значит, что старшеклассники ориентированы на свободу при выполнении работы. Тот факт, что старшеклассники не отдают предпочтение ориентации «профессиональная компетентность», свидетельствует о том, что возможность быть профессионалом своего дела не является для них ценностью.

Таким образом, карьерные ориентации выражают направленность личности на определенные нормы и ценности в области карьеры. Старшеклассники в основном ориентированы на материальное благосостояние, а не возможность творческой или профессиональной самореализации. Многие школьники отметили, что им достаточно сложно осуществить выбор профессии, они также нуждаются в помощи при выборе профессии и планировании карьеры. Представление о карьерном пути должно выстраиваться как можно раньше, поскольку неправильный выбор способен негативно сказаться не только на конкретном человеке, но на экономике региона и страны в целом.

Список литературы

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Монография. М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
3. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации в старшем школьном и студенческом возрасте // Образовательные технологии. №3. 2014г. С. 59 - 68
4. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century // Academy of Management Executive. - 1996. - Vol. 10, № 4. -P.80 - 89.



УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.

Головкина А.Д.

научный руководитель доц. Лутошкина В.Н.

Сибирский федеральный университет

Стиль педагогического общения – это очень важная дефиниция в работе учителя, так как от стиля общения педагога зависит: личность ребёнка, психологический климат в классе, успеваемость и много другое.

Будучи категорией социально и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Мы провели исследования, в котором опросила 54 педагогов. В результате нашего исследования мы получили следующие сведения: 80% педагогов имеют общее представление о основных характеристиках демократического стиля педагогического общения (Адекватная оценка, проявление доверия и уважения). Для 20% демократический стиль связан с законом («это возможно действовать в рамках закона», «когда учитель и ученик имеют равные права»). Однако сотрудничество, как способ демократического стиля общения, отметили только 10% опрошенных педагогов. Для 45% учебное сотрудничество – это делать вместе, а для 55% это «сходить вместе в зоопарк», «взаимодействие между учениками и педагогом». 100% опрошенных педагогов не дали полного определения. 35% имеют отдалённое представление и писали в актах некоторые характеристики, но 65% педагогов не знают о таком средстве, как учебное сотрудничество.

Рассмотрим, стиль педагогического общения, который считается позитивным, приветствуется в общении с детьми: демократический.

Характеристики демократического стиля педагогического общения – это широкий контакт с воспитанниками; проявление доверия и уважения к ним; воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребёнком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки.

Так же рассмотрим стили педагогического общения, которые принято считать негативными. Авторитарный, который характеризуется избирательностью по отношению к детям, они значительно чаще используют запреты и ограничения в отношении детей, злоупотребляют отрицательными оценками; строгость и наказание — основные педагогические средства: педагог проявляет ярко выраженные установки.

Попустительский (либеральный), характеризуется безынициативностью, безответственностью, непоследовательностью в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог «забывает» о своих прежних требованиях и через определенное время способен предъявить полностью противоположные, им же самим ранее данным требованиям. Склонен пускать дело на самотек, переоценивать возможности детей. Не проверяет выполнение своих требований.

В связи с этим бытует мнение, что в деятельности педагога приоритетным стилем педагогического общения должен быть демократический. Это фактически уже превратилось в аксиому, но до сих пор возникает вопрос: каким образом реализуется демократический стиль? Через какие средства?

Этот вопрос остаётся и по сей день. Очень часто, педагог не зная, через какие средства реализуется демократический стиль, переходит на попустительский

(либеральный) стиль, боясь сделать замечания; боясь строить систему контроля и оценивания; стараясь дружить с ребёнком.

С другой стороны, когда педагог, в рамках демократического стиля начинает понимать, что ему не достаточно средств, для контроля управления, он начинает переходить на авторитарный стиль.

Как же педагогу удержаться в рамках демократического стиля и при этом обеспечить процесс управления образовательным процессом и построить взаимодействие таким образом, чтобы у детей была возможность формирования самостоятельности и ответственности? Этому и посвящается наша статья.

Нахождение средств не возможно без понимания того, что входит в основу демократического стиля педагогического общения:

1. Школьная самостоятельность - это «умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне» («Делай вот это...», «Делай вот так...»). Оно связано с потребностью человека выполнять действия по собственному осознанному побуждению («Я хочу это сделать...», «Мне нужно это сделать...», «Мне интересно это делать...»). То есть на первый план выходят такие особенности ребенка, как познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать свою работу. Помощь взрослого - в том, чтобы заставить эти качества проявиться в полной мере, не подавлять их постоянной сверхопекой.

2. Педагог делегирует учебную деятельность, оставаясь лидером и при этом, ученик остаётся субъектом учебной деятельности. Это даёт возможность, научиться работать в группах, понимать границу своего знания/ незнания.

Очень многое требуется от педагога с демократическим стилем общения. И даже если педагог стремиться к такому стилю он не сможет долго его придерживаться, так как вопрос со средствами до сих пор остаётся открытым.

На наш взгляд средствам, позволяющим педагогу реализовать демократический стиль в взаимодействии, является учебное сотрудничество.

Учебное сотрудничество, по определению, данному Г.А. Цукерман, - это «взаимодействие, в котором учитель:

а) создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия,

б) организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому,

в) вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает всё возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании».

На наш взгляд преимущество учебного сотрудничества состоит в том, что ребёнок не боится действовать. Учебное сотрудничество позволяет ему взять на себя ответственность и включиться в деятельность, а как мы знаем, главным в демократическом стиле педагогического общения является то, что педагог делегирует задачу (действие) вместе с ответственностью и с возможностями.

Педагог организует деятельность (это не только вместе делаем), в комфортных условиях, в условиях сотрудничества.

Мы описали условия учебного сотрудничества:

1. Ребёнок не боится действовать и пробовать, а с другой стороны он берёт ответственность за себя и свои действия.

2. Педагог выступает организатором учебного процесса.

3. Обсуждение, что не получается.

4. Групповая работа



5. Освоение учащимся, прежде всего, механизмом целеобразования и смыслообразования

6. Умение учиться.

7. Включение в совместную деятельность.

8. Взаимодействие строится между: ученик-учитель, ученик – ученик, учитель в системе межпредметных связей.

Педагог не сколько сам сотрудничает, сколько создаёт условия для такого общения и между детьми и детей с друг другом и между педагогом и детьми.

Не подстраивается под детей, не дружит с детьми, а создаёт условия.

Учебное сотрудничество формирует, такое необходимое качество, как учебная самостоятельность. «Формирование учебной самостоятельности - желания и умения учиться, связанных с расширением границы возможностей обучающихся, в том числе за счет использования инструментов работы с информацией и доступа в контролируемое, но открытое информационное пространство».

После всего вышеизложенного можно сказать, что учебное сотрудничество может являться средством демократического стиля педагогического общения. Учебное сотрудничество позволит педагогу придерживаться демократического стиля общения и создавать условия для успешного образовательного процесса.

Список литературы

1. Поливанова, К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни/ К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман. - Москва: 2003.

2. Слободчиков, В.И. Психология человека/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - Москва: 2009. - 412 с.

3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении./ Г.А. Цукерман – Москва: 1993.

4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения./ В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996.

5. Цукерман Г.А., Елизарова Н.А. и др. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии.- 1993.- №2.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Донос Н. А.

научный руководитель канд. пед. наук Пеленков А. И.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В современном обществе все больше внимания уделяется обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения. Именно в дошкольном детстве, в процессе социально-организованной и стимулированной деятельности, происходит становление психических процессов, развиваются качества личности (П. П. Блонский, Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Огромное значение в образовании, развитии, социальной адаптации и подготовке к школьному обучению принадлежит формированию математических представлений у дошкольников. В связи с этим первоначальное знакомство с текстовыми задачами, приобретает особую значимость, поскольку именно эта форма работы является наиболее эффективной для ребёнка.

В детском саду дети решают самые простые задачи. Содержание задач и их количественные данные направлены на то, чтобы познакомить детей с окружающей жизнью [2; 316]. Цель, которая ставится при обучении дошкольников решению простых текстовых арифметических задач - научить находить то арифметическое действие, которыми они решаются. Решая простейшие задачи, дошкольники знакомятся с арифметическими действиями сложения и вычитания, учатся рассуждать, выполнять основные умственные операции.

Отмечая важность знакомства дошкольников с понятием текстовой задачи, специалисты отмечают одну из сложностей в том, что условие задачи ребёнком воспринимается на слух, поэтому ему трудно сразу с первого раза запомнить описанную в задаче ситуацию и установить зависимость между происходящим. Именно поэтому первоначальное знакомство с текстовой задачей должно преследовать цель не выделять в ее условии количественные характеристики объектов, а научиться увидеть зависимость между ними, определить тот способ, каким можно воспользоваться при нахождении правильного решения.

В своей опытно-экспериментальной работе мы постарались использовать две классификации текстовых задач, используемых для обучения детей дошкольного возраста [4; 187]:

По содержанию задачи различают:

- на нахождение суммы и разности;
- на нахождение неизвестных компонентов;
- на установление разностных отношений.

По характеру используемого материала различают:

- задачи – драматизации (дети составляют задачу о своих действиях или действиях других детей) на примере таких задач дети лучше понимают ее структуру;
- задачи – иллюстрации (в качестве иллюстрации используется фланелеграф и изображения предметов, где ярко выражены сюжет и числовые данные) эти задачи развивают воображение и тем самым подводят детей к составлению устных задач;
- устные задачи развивают память, воображение, речь, наглядность не используется.

Изучая методическую литературу по обозначенной нами проблеме, нами выделен ряд приёмов и методов, позволяющих осуществлять первоначальное знакомство дошкольников с текстовой задачей. К таким приемам нами отнесены: формулировка вопроса в задаче; узнавание текстовой задачи среди других видов текстов (загадка, стихотворение, поговорка и т.д.); формулировка текста рассказа по картинке или предметной модели; проверка правильности выполненного действия (проведение обратного действия для проверки правильности решения задачи); изменение расположения условия и требования в задаче.

Используя в работе с детьми приемы сравнения и системы вопросов, предлагаемые Н.Б. Истоминой и Г.Г. Шиковой (чаще используемые при работе с младшими школьниками), мы отметили, что данные приёмы могут быть использованы и в период дошкольного обучения. Мы проверили опытным путем значение этих приемов. В частности они помогают ребёнку ещё не умеющему читать, лучше запомнить информацию, произвести повторение условия задачи, использовать разъяснение некоторых моментов с помощью наводящих вопросов, которые были ему непонятны.

Так в качестве одного из приемов нами был выделен *прием узнавания текстовой задачи среди других видов текстов*. На наш взгляд, чтобы успешно сравнивать между собой тексты нескольких задач, и находить между ними схожесть ребенок должен достаточно хорошо владеть навыками чтения, а это у него отсутствует. Однако использование данного метода (приёма) возможно, если зачитывая текст с помощью картинки или какой-либо модели проводить иллюстрацию условия задачи, а затем сравнивать её с другой.

Еще один прием, выделенный нами – это *формулировка текста рассказа по картинке или предметной модели*, позволяющий наглядно видеть условие задачи, определять отношения между объектами. Использование данного приема акцентирует внимание детей на лучшее понимание смысла предлагаемой задачи, осуществлять поиск её решения. Также был использован *прием изменения расположения условия и требования в задаче* [1; 167-170].

Первые результаты, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, убедили нас в том, что некоторые приемы знакомства с текстовыми задачами в начальной школе с частичными видоизменениями и доработками могут быть использованы и при обучению решению задач с детьми дошкольного возраста. При этом нетрадиционные приёмы решения задачи с изменением в ней структуры, позволят ребёнку внимательней слушать задачу и целенаправленно устанавливать связи между данными и искомым с целью осознанного выбора действия. Также данный метод решения задачи хорошо использовать с применением наглядности, что позволит ребёнку лучше понять смысл предлагаемой задачи. Кроме того, нами были созданы предпосылки для развития словесно-логического мышления.

Список литературы

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 400 с.
2. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0311/5_0311-316.shtml
3. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.i-gnom.ru/books/formirovaniye_math_predstavleniy/mathematic25.html



ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Ермолаева А.А.

научный руководитель Кузьмин Д.Н.

Сибирский федеральный университет

С появлением сети Интернет, стали появляться социальные сети, так называемые виртуальные миры, предназначенные для общения между людьми в любой точке земного шара с помощью Всемирной паутины. Появление социальных сетей для современного человека стало прорывом 21 века. С одной стороны, люди свободно могут общаться через Интернет друг с другом, заводить новые знакомства, с другой стороны, у современного человека стали появляться проблемы с собственной информационной безопасностью.

Личность ребенка, во время использования социальных сетей, находится незащищенной от больших объемов информации, следовательно, появляется необходимость внедрения в процессы обучения компонентов, которые повлияют на формирование информационной безопасности.

Информационная безопасность гражданина подразумевает исключение каких-либо угроз во время информирования. Формирование информационной безопасности подразумевает умение адекватно реагировать на информацию, избавляться от необдуманных поступков, прогнозируя ситуацию и учитывая возможные последствия.

Достаточно полное определение дают В. Бетелин и В. Галатенко, которые полагают, что «информационная безопасность – это защищенность информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, способных нанести ущерб владельцам или пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры».

Понятие «социальных сетей» употребляется в довольно широком смысле, что нередко приводит к размытости термина. К социальным сетям зачастую относят форумы, веб-сайты знакомств, онлайн-игры, а еще веб-сайты, где есть вероятность сотворения собственного профиля. В более похожем определении рассказывается: «Социальная сеть (social network) – это многопользовательский сайт, наполнением которого промышляют сами члены сети». К свойственным характеристикам социальных сетей, позволяющим отличить данные ресурсы от иных, относят: 1. Вероятность сотворения персональных профилей пользователя; 2. Вероятность взаимодействия юзеров (просмотр профилей, личной почты и т.д.); 3. Вероятность достижения общей цели методом кооперации; 4. Вероятность обмена ресурсами; 5. Вероятность удовлетворения собственных потребностей за счет скопления ресурсов.

Подросток, испытывающий дефицит общения в реальной жизни, не осознавая того, переносит общение из виртуального общения в повседневную жизнь. Дети не видят каких-либо угроз, которые присутствуют в сети, в связи с отсутствием жизненного опыта. Многие родители не способны помочь собственным детям, так как плохо разбираются в современных цифровых устройствах, компьютерах, а также компьютерных играх и веб-сайтах, которые не предназначены для детского пользования.

Существуют определенные виды онлайн-угроз, представляющие опасность для физического, психического, нравственного здоровья ребенка, а также для их полноценного развития.

1. *Обилие материалов сексуального характера.* Многочисленные видеоматериалы и изображения, на которых присутствуют порнографические элементы, могут дезориентировать ребенка, искалечить его психику.

2. *Виртуальные знакомства и друзья.* Среди виртуальных друзей могут оказаться педофилы, извращенцы, мошенники и хулиганы, а также виртуальное хамство и розыгрыши могут закончиться виртуальным преследованием и унижением, принося жертве множество страданий.

3. *Информация, способная нанести серьезный вред здоровью и безопасности.* На просторах глобальной сети можно найти ресурсы, содержащие материалы экстремистского и террористического характера.

4. *Религиозные секты.* Особую опасность для детской психики представляют деструктивные религиозные секты.

5. *Спамеры, компьютерные мошенники, фишеры.* Школьники скачивают неизвестные файлы, которые могут содержать вирусы, содержать незаконную информацию. Не проинформированный ребенок может сообщить мошеннику номер кредитной карты родителей, пароль от электронного кошелька, адрес проживания и прочую личную информацию, которая будет использована против него.

6. *Пропаганда наркотиков, насилия, жестокости, аборт, суицидального поведения.* В сети находится немало сомнительных развлечений, именуемых онлайн-играми, пропагандирующие жестокость и насилие, которые также требуют финансовых вложений. Зачастую дети бывают вовлечены в азартные онлайн-игры.

7. *Интернет-зависимость.* Психологи отмечают, что у многих школьников отмечается интернет-зависимость, проявляющаяся в навязчивом желании неограниченно продолжать виртуальное общение.

Для формирования информационной защищенности подростков требуются определенные условия, которые создадут возможности взаимодействия и взаимопонимания между педагогом и учащимися на основе тщательно продуманного содержания занятий по информационной защищенности.

Обстоятельства, которые будут содействовать действенному формированию информационной защищенности:

1) Содержательное, включает систему внеклассных мероприятий, нацеленных на умение находить информационную угрозу;

2) Процессуально-технологическое, нацеленное на эффективность применения способов, приемов и средств проведения занятий с учетом индивидуального развития школьников;

3) Психолого-педагогические, такие как гуманно-ориентированное и доброжелательное взаимодействие учителя и учащегося.

Особенностью проведения занятий является: создание условия, направленных на нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, наличие наглядных пособий. Помимо этого, особенность развития информационной защищенности школьника состоит в учете некоторых особенностей: доверие детей к взрослым, сверстникам, недостатке навыков в осознании возможностей удовлетворения собственных потребностей, личных прав в любой ситуации, в появлении обстоятельств, которые могут помешать их реализации.

В национальной стратегии действий в интересах детей, подписанной Президентом Российской Федерации в 2012 году также перечислены меры, направленные на обеспечение информационной безопасности детей:

Создание и внедрение программ обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в интернет-пространстве, профилактики интернет-зависимости,

предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность, порнографию, участие во флешмобах.

Создание правовых механизмов блокирования информационных каналов проникновения через источники массовой информации в детско-подростковую среду элементов криминальной психологии, культа насилия, других откровенных антиобщественных тенденций и соответствующей им атрибутики.

Внедрение системы мониторинговых исследований по вопросам обеспечения безопасности информационно-образовательной среды образовательных учреждений, а также по вопросам научно-методического и нормативно-правового обеспечения соблюдения санитарно-гигиенических требований к использованию информационно-компьютерных средств в образовании.

Создание порталов и сайтов, аккумулирующих сведения о лучших ресурсах для детей и родителей стимулирование родителей к использованию услуги «Родительский контроль», позволяющей устанавливать ограничения доступа к сети Интернет.

Список литературы

1. Арсентьев М.В. К вопросу о понятии «информационная безопасность» Текст./ М.В.Арсентьев // Информационное общество: сб. науч.тр. М., 1997-№4-6, С.50.
2. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство? (результаты российских исследований) Текст./Н.И. Гендина//Школьная библиотека: сб. науч. тр.-М.: 2005, №3.
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты/ Г.В. Грачев.- М.: 1996.
4. Бетелин, В. Информационная безопасность в России:опыт составления карты / В. Бетелин, В. Галатенко // Jet Info№ 1. – 1998.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОЙ СТУПЕНИ

Зверева Т.Ю.

научный руководитель доц. Лутошкина В.Н.

Сибирский федеральный университет

Проблема формирования лидерской позиции и лидерских качеств, становится актуальной именно в подростковом возрасте. Постоянное взаимодействие подростка с товарищами порождает у него стремление занять достойное место в коллективе общества. Это является одним из доминирующих мотивов поведения и деятельности подростка. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток способен на многое. В связи с этим вопрос об условиях формирования лидерских качеств подростков становится значимым.

Переходный возраст, который переживают подростки в этот период, очень сильно сказывается на их эмоциональном состоянии. Именно этот возраст связан с потребностью детей быть услышанными, в возможности высказать свою точку зрения, в возможности реализовать себя. Исходя из этого, можно сказать, что потребность в общении очень возрастает. Школьники не всегда четко могут выразить и представить те сферы деятельности, где они могут проявить себя, показать свою индивидуальность [2]. В связи с этим подросток пытается выйти на новый уровень общения, не школьный, а тот, в котором он будет чувствовать себя комфортно. В том случае если ребенок не может проявить себя среди своих одноклассников, он часто выражает эти потребности через демонстративное нарушение правил и возрастает риск дивергентного поведения. Это связано с тем, что ребенок пытается выделиться среди одноклассников, среди значимой референтной группы.

Под понятием лидерство и лидер мы подразумеваем не просто человека, который готов вести, за собой сворачивая гор на своем пути, а личность, которая готова нести ответственность за свою жизнь, за свои поступки и действия и за других людей. Наша работа была посвящена обсуждению проблемы формирования лидерских качеств и лидерской позиции и определению педагогических условий, при которых эти качества будут формироваться. На наш взгляд, одним из условий для формирования лидерских качеств может стать правильно построенное пространство для детских инициатив. Такое представление о необходимости развития лидерских качеств и организации пространства было представлено на базе Гимназии «Универс». Но мы хотели, что бы такое пространство становилось постоянно действующим и работающим и мы предположили, что для системной работы по формированию лидерских качеств необходимо не просто пространство, а место, которое организовано как социально значимый проект. В названии, которого будет отражаться именно путь или стремление к достижению цели, он может называться как «Моя инициатива» или «Дорога к высотам».

Проектная деятельность учащихся является одним из методов обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления. В деятельности проектирования, по мнению К.Н. Поливановой [1], ребенок может приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находить способы реализации своего "проекта". Наиболее

существенной частью проектной деятельности является мысленное прогнозирование, составление замысла, предвосхищающее его последующее практическое воплощение. Преимуществом проектной работы является то, что школьники сами ставят цели своего проектирования. Их предполагаемый продукт может быть и фантастическим. Тогда в результате проектирования обнаружится нереалистичность замысла, что также является продуктом проектирования.

Следующим важным условием, которое мы выделяем, является, то что в этом проекте поставленные задачи будут решаться в рамках социально значимых задач. Одним из условий формирования лидерской позиции и лидерских качеств подростка мы считаем решение им позитивно направленных социально значимых задач. У детей будет возможность предлагать различные варианты замыслов и идей через презентацию. И в подростковой среде идет не просто выбор симпатий, а тем самым появляется возможность реально просматривать каждый из предложенных вариантов, сравнивать эти проекты и анализировать их, выделяя различные варианты для реализации этих проектов. Ребенок может не просто предложить идею и замысел, но и стать куратором проекта, но и в ходе презентации найти и организовать своих единомышленников. Это представлено на модели.

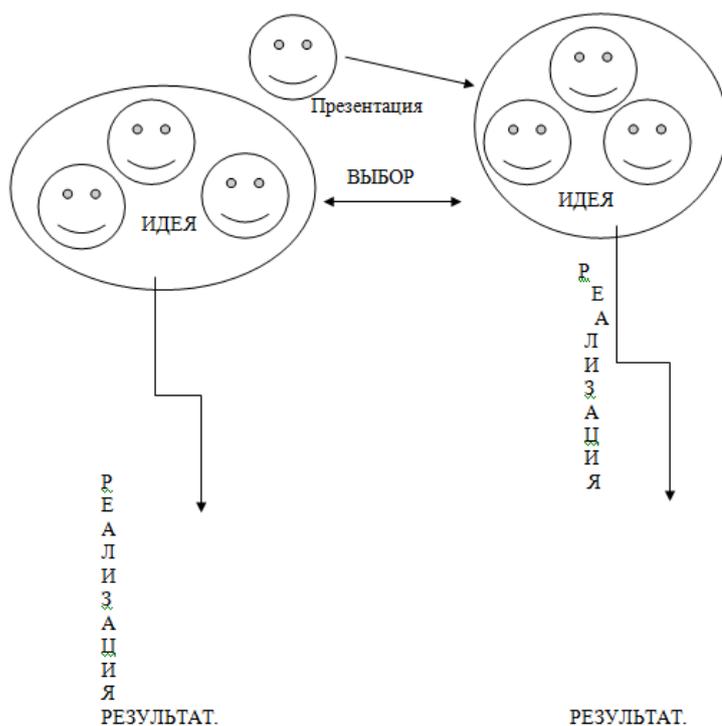


Рис.1

Таким образом, в наше время метод проекта актуален и очень эффективен. Он дает школьнику возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2.-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для ст. высш. пед. учеб. заведений. М: Издательский центр "Академия", 2010, 184 стр.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К МОЛОДЕЖНЫМ СУБКУЛЬТУРАМ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ К РАЗВИТИЮ ЛОЯЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

Зиннурова Н. Н.

научный руководитель д-р социол. наук Волковская Н. М.

Новосибирский государственный университет экономики и управления

На сегодняшний день молодежь развивается и реализует себя через различные сферы жизнедеятельности. Одним из способов самореализации для молодежи являются молодежные субкультуры. Именно участие в таких объединениях зачастую становится способом социализации индивида в период взросления, так как традиционные формы самовыражения не всегда являются приемлемыми и актуальными для молодого поколения.

Для глубоко изучения феномена молодежной субкультуры мы опирались на феноменологический подход по Э. Гуссерлю, предполагающий, что содержание всех культур определяется структурами человеческого сознания. Так же в работе мы будем опираться на постмодернистскую концепцию Е. Л. Омельченко^[2], структурно-функционалистскую парадигму – Ю. Волков, Ю. Зубок. Также молодежная субкультура в нашей работе представлена как «Молодежная культура, которая вырабатывает ценности, инверсные по отношению к миру взрослых, который ассоциируется с работой на производстве, комфортностью, рутиной и ответственностью» - по Т. Парсонсу^[3].

Не смотря на большую долю представителей субкультур во всей численности молодежи – до 33%^[1], такие показатели говорят о необходимости глубоко изучения данного феномена, так как актуализируется проблема влияния таких объединений на общество. Явление молодежных субкультур остается неопределённым и спорным как для общества в целом, так и для научного познания. Поэтому тема изучения молодежных субкультур в данной работе очень актуальна.

Цель работы: изучение особенностей феномена молодежных субкультур; изучение отношения к молодежным субкультурам; выявление проблем и тенденций по развитию лояльного отношения к молодежным субкультурам.

В ходе исследования нами было опрошено 50 студентов Новосибирского государственного университета экономики и управления посредством раздаточной анкеты. Для обработки результатов использован машинный способ обработки информации, с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics.

Была выдвинута следующая гипотеза-основание: Большинство студентов положительно относятся к существованию молодежных субкультур.

Анализ литературы по проблеме позволил выявить, что молодёжная субкультура далеко не всегда чужда по отношению к другим формам культуры. Поэтому понимание молодежных субкультур не всегда однозначно. По данным нашего исследования были получены следующие результаты: большинство студентов указали, что субкультуру они воспринимают как «форму самовыражения» - 66%, вторым по большинству выбранных ответов стало представление о субкультуре как просто «временном увлечении» - 36%. Такое распределение ответов показывает существование неоднозначного понимания молодежной субкультуры: с одной стороны как временное, с другой стороны как постоянное жизненное увлечение.

Также исследование позволило выявить наиболее известные для студентов молодежные субкультуры. На рисунке 1 представлены наиболее узнаваемые субкультуры.

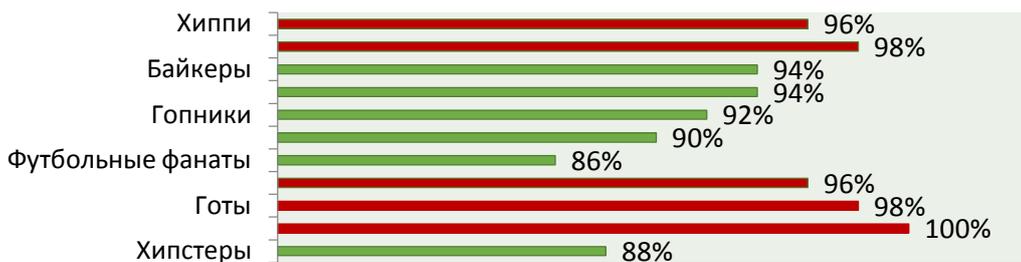


Рис. 1 – Распределение ответов на вопрос: «Какие из перечисленных субкультур вы знаете или хотя бы слышали о таких?»

Ответы на вопрос о наиболее вероятном возрасте вступления человека в молодежную субкультуру распределились следующим образом (Рис. 2):

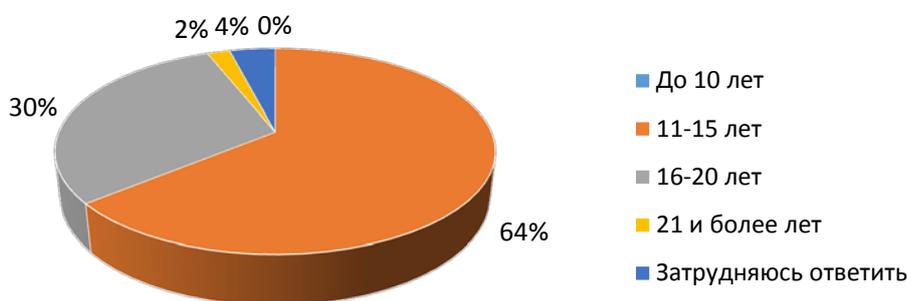


Рис. 2 - Распределение респондентов в зависимости от представления о наиболее вероятном возрасте вступления в субкультуру

Выделение большинством респондентов возраста с 11 до 15 лет как наиболее вероятного для вступления в молодежную субкультуру обусловлено тем, что именно в этот период подростки становятся более самостоятельными, и пытаются реализовать себя в каких-либо группах.

В литературе выделяются как положительное, так и отрицательное влияние молодежных субкультур на ее участников. Чтобы проверить поставленную гипотезу: «Больше половины респондентов считают, что основной формой влияния участия в субкультурном объединении является возможность самореализоваться» представим распределение ответов относительно влияния причастности к субкультурам на молодежь. Большинство респондентов выбрали вариант «возможность обрести новых друзей» – 46%, поэтому данная гипотеза не нашла своего подтверждения. Вместе с тем целых 42% считают, что причастие к субкультуре заменяет традиционные ценности сомнительными идеалами.

Чтобы выяснить, влияет ли участие в субкультуре на учебный процесс отдельного человека, был задан соответствующий вопрос. В результате большинство респондентов посчитали, что влияние определено существует – 40% и «существует незначительное влияние» - 26%. Далее мы выяснили, как именно, по мнению респондентов, проявляется такое влияние. Результаты представлены на рисунке.



Рис. 3 - Распределение респондентов в зависимости от выбора формы влияния участия в субкультуре на учебный процесс.

Отношение к молодежным субкультурам также зависит от отношения человека к возможности вступить в какую-либо субкультуру. Поэтому респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Предположим, что Вам предложили стать участником какого-либо субкультурного объединения, какова могла бы быть Ваша реакция?». Результаты показали, что большинство респондентов отказались бы от данного предложения из-за нехватки времени – 44%. Напротив целых 26% опрошенных были бы не против вступить в субкультуру. Отказались бы от вступления в субкультуру, потому что считают их странными и подозрительными - 20% опрошенных. И лишь у 4% опрошенных был неудачный опыт вступления в такие группы, из-за которого они отказались бы вновь вступать в такое объединение.

Интересными стали результаты ответов на следующий вопрос: «Хотелось ли бы Вам больше узнать о молодежных субкультурах?». Среди ответивших, 68% сказали, что не имеют никакого интереса, а 28% хотели бы ближе познакомиться с данным молодежным направлением. Из тех, кто заинтересован больше узнать о субкультурах целых 60% выразили свое желание стать участниками какой-либо субкультуры, 27% опрошенных отметили, что хотят познакомиться с представителями какой-либо субкультуры. Такие результаты, говорят о положительном отношении к молодежным субкультурам и о возможности улучшения отношения к субкультурам в целом.

Для того чтобы проверить гипотезу: «Большинство респондентов выберут такие субкультуры как футбольные фанаты, гопники и скинхеды, как наносящие вред общественному порядку» мы проанализировали ответ на вопрос: «Из списка выберите те субкультуры, чья деятельность может наносить вред общественному порядку?». Наиболее опасными для общества были выделены субкультуры гопников – 83%, скинхедов – 75% и футбольных фанатов – 58%. Таким образом, гипотеза полностью подтвердилась.

Большинство проблем было уже обозначено в ходе анализа результатов исследования, поэтому выделим самые главные:

1) Существует тенденция на негативное восприятие молодежных субкультур, анализ данных показал скорее отрицательное отношение к таким группам у 26% опрошенных. При этом общественность не всегда осознает значимость данных объединений, как важных инструментов социализации индивидов. Так, на вопрос «Какое влияние на молодежь оказывает причастность к субкультуре?» только 28% респондентов выделили «возможность реализовать себя». Но при этом 16% опрошенных посчитали, что причастность к субкультуре отделяет ее участника от всего общества.

2) Негативная оценка молодежных субкультур в целом часто связана с существованием субкультур, ведущих резко девиантный образ жизни. Данные

показали, что ряд субкультур, не смотря на их безобидное поведение в обществе, все равно были выделены респондентами как «наносящие вред общественному порядку». Были отмечены такие субкультуры как альтернативщики – 10%, хипстеры – 6%, хип-хоп – 4%, треш модели – 6%, толкиенисты – 6%.

3) Также проблемой является отсутствие желания как-либо узнавать о существовании таких молодежных объединений, что влечет за собой полное безразличие и отсутствие поддержания молодежных субкультур. Необходимость поддержки молодежных субкультур с целью их развития обозначили лишь 2% от общего числа респондентов.

4) Недооценивается положительное влияние молодежных субкультур на развитие общественных инициатив. Появление различных групп, проявляющих свой альтернативный взгляд на окружающую реальность, дало толчок для развития некоторых общественно полезных объединений, защищающих окружающую среду, животных, права человека.

Таким образом, проблемы отношения к молодежным субкультурам получают свое отражение в окружающей нас действительности. Поэтому необходимо выявление тенденций, позволяющих минимизировать последствия рассмотренных проблем. По результатам исследования удалось выделить некоторые тенденции:

1) Полученные данные говорят о неоднозначности в восприятии феномена субкультуры. Ответы респондентов относительно вопроса о том, что они подразумевают под субкультурой распределялись: субкультура как форма самовыражения – 66% опрошенных, стиль жизни – 30%, понимание молодежной субкультуры как временного увлечения – 36% ответивших и как протест общественному порядку – 10% респондентов.

2) Также выявлена тенденция на восприятие субкультуры как полезного инструмента социализации индивида. 14% опрошенных выделяют возможность расширения кругозора у представителя субкультуры как положительную форму влияния.

3) Выявлена тенденция неоднородного восприятия разных по характеру деятельности субкультур. Удалось получить результаты, согласно которым по всей совокупности субкультур: «положительно влияет на участника» – 30%, «отрицательно влияет на участника» – 32%, «никак не влияет на участника» – 26%. Поэтому, тенденция положительного представления о влиянии субкультуры на человека не относится ко всем субкультурам, а в сознании людей каждая из них имеет свои положительные и отрицательные стороны влияния.

Резюмируя вышесказанное можно сказать, что анализ полученных данных, позволяет сделать вывод скорее о нейтральном отношении студентов к молодежным субкультурам. Но при этом отмечается негативная оценка, которая зависит в частности от определенного типа субкультуры. Также, мнения по поводу влияния субкультур на ее участников в большинстве случаев разделяются. Поэтому следует сказать, что существует основа для дальнейшего формирования как минимум нейтрального отношения к молодежным субкультурам и формирования представления о них в первую очередь как о попытке молодежи интегрироваться в общество.

Список литературы

1. Левикова С.И. Неформальная молодежная субкультура: Монография. М: Вузовская книга, 2010. С. 384.
2. Омельченко Е. Л. Молодежная культура и субкультуры./М., 2000. – С. 14.
3. Парсонс Т. Молодежь в контексте американского общества [Текст] / Т. Парсонс // 1965. - С. 238.



РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ

Иванникова Т.О.

научный руководитель канд. биол. наук Чистохина А.В.

Сибирский федеральный университет

Понятие «синдром раннего детского аутизма» ввел психиатр Л. Каннер, который в 1943 году в собственной клинике наблюдал 11 сходных между собой случаев. Аутизм - состояние предельного, экстремального, одиночества ребенка, сниженной способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социального развития. Характерными чертами для аутизма при этом являются трудности установления визуального контакта, взаимодействия взглядом (взгляд сквозь объект), мимикой, жестом, интонацией. Обычными считаются сложности в выражении ребенком собственных эмоций и понимании эмоциональных состояний других людей. Трудности установления контакта эмоциональных связей проявляются даже в отношении с близкими людьми. Ребенок может реагировать смехом на расстройство и слезы матери, а на улыбку реагировать агрессивными вспышками.

Формирование социальных навыков

Говоря о формировании социальных навыков с точки зрения социальной педагогики, мы имеем в виду становление у ребенка механизмов интеграции во внешний, социальный, мир.

Рассматривая формирование социальных навыков, нельзя обойти стороной такой термин как «социализация». По мнению Д.И.Фельдштейна, «социализация» - это вхождение в мир социальных связей и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это освоение ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в социальном взаимодействии, в самоопределении себя в социокультурном пространстве, и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше ребенок социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется.

У детей с аутизмом не сформировано или не до конца сформировано чувство субъективности, ощущения себя частью мира. Таким образом, у детей-аутистов не существует понятия индивидуализации.

Между тем, в социальных навыках поведения зафиксирован наиболее ценный личный опыт, приобретенный в системе взаимодействия с окружающими, который нашел свое позитивное подтверждение на практике и позволил получить положительный результат. Таким образом, социальные навыки - не только знания как таковые, но и их применение, использование норм и правил ролевого поведения, социальных функций, традиций.

Формирование социальных навыков у ребенка происходит за счет совокупности некоторых факторов. Первый, важный фактор – социальная среда. Это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его жизни, формирования и деятельности. В узком смысле, будучи элементом социальной среды в целом, включает социальное окружение человека - семью, учебный и другие коллективы и группы.

Второй фактор формирования социальных навыков – активность, деятельность человека. Человек посредством творческой активности, деятельности изменяет социальную среду вокруг себя, соответственно меняются и люди вокруг. Растет уровень коммуникативных компетенций, соответственно, социальные навыки развиваются.

Следующим фактором является социальное взаимодействие во всем многообразии взаимодействия с другими людьми.

Отдельное внимание нужно уделить биологическому фактору формирования социальных навыков. К нему относятся физиологические особенности человека и, в первую очередь, биологический пол индивида, особенности общих и специфических типов ведущей нервной деятельности, своеобразии морфологии мозга, развития его отдельных функциональных структур, наличие тех или иных нарушений, аномалий, в работе мозга.

Ранний детский аутизм в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст охватывает промежуток возраста от 3 до 7 лет. Основоположником этого этапа развития является так называемый кризис трех лет. Переход от раннего детства именно к этому возрастному периоду охватывает целый ряд сложных и многомерных явлений. У обычных детей в это время происходит становление личности ребенка, формирование собственного «Я». Так, ребёнок желает больше обособиться, начинает чувствовать себя отдельным полноценным человеком, который может совершать некоторые «взрослые» действия самостоятельно.

Социальная ситуация развития - отношение между ребенком и окружающей его, прежде всего социальной, действительностью - в дошкольном возрасте определяется как ребенок – общественный взрослый. На этом этапе развития ребенок постигает основы социальных норм и взаимодействия с людьми. И именно взрослый человек – родитель или воспитатель в детском саду является учителем, наставником и примером для подражания в этой сфере жизнедеятельности ребенка.

Разберем некоторые характеристики аутичных детей, которые влияют на становление социальных контактов. Первым, хотелось бы выделить стереотипность в поведении. Проявляется она в поглощенности однообразными действиями – моторными и речевыми. Раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними. Трясение, постукивание, разрывание, верчение; увлечение одной и той же игрой, одной темой в рисовании, многократные речевые повторения.

«Зачастую аутичный ребенок бежит от всего окружающего, пытается спрятаться от невыносимого для него потока впечатлений» - описывает свое состояние Грэндин Тэмпл.

На данный момент я занимаюсь с ребёнком 5 лет, который в порыве стереотипии раскачивается и приподнимается на пятках, сидя на поперечном шпагате. Эти действия всегда сопровождаются активными взмахами кистями рук. Посредством таких рефлекторных движений ребёнок пытается себя обезопасить от возможных угроз из внешней, окружающей, среды.

Второй характеристикой, является аутичный страх. Страхи аутистов зачастую могут быть непонятны окружающим, так как непосредственно связаны с особой сенсорной ранимостью таких детей. Испытывая страх, они как правило не могут объяснить, что именно их пугает, но позже, при установлении эмоционального контакта и развитии способов коммуникации, ребенок может рассказать, что именно вызывало его пугливость.

Другой ребёнок, с которым я также провожу занятия, может несколько раз подряд смотреть один и тот же мультфильм, но в определённый момент его что-то пугает, и он с криком убегает в соседнюю комнату, закрывая при этом уши.

Из предмета аутичного страха может вытекать агрессивное поведение, что представляет собой третью характеристику, присущую детям с аутизмом. Агрессия может отражать раздраженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться

в форме влечений, нести функцию защиты от непереносимых воздействий, исходящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт.

Вернемся к описанию проблематики социальных контактов у аутичных детей. Каким же образом можно развивать социальные навыки у детей дошкольного возраста с аутизмом? Это можно реализовать при комплексной работе с тремя важными звеньями в развитии ребёнка. Особенности ведущего типа деятельности у детей дошкольного возраста, ближайшего окружения ребёнка и формирование схемы собственного тела, см. Рисунок 1.



Рис. 1 – звенья для модели формирования социальных навыков

Выше в статье указано, что отдельные психические процессы и действия, в том числе и социальные навыки, формируются и развиваются в рамках ведущего типа деятельности конкретного возрастного промежутка. В дошкольном возрасте это происходит внутри сюжетно-ролевой игры. Также для ребёнка необходимо активное присутствие ближайшего взрослого для более эффективного развития социальных навыков. Также, по моему мнению, развитию социальных навыков способствует оформление в сознании ребёнка устойчивого представления о своём теле. Иначе говоря, карты тела. В подтверждении моих слов можно обратиться к уровневой системе регулярного обеспечения активности. Это 4 структурных уровня: регуляторное обеспечение двигательной активности, программирование и контроль, рефлексивно-волевая регуляция, регуляторное обеспечение межличностных коммуникаций. Все уровни взаимозависимые, причем каждый предыдущий уровень переходит в последующий и фактически включен в него, проявляется в нем.

Уровень регуляции обеспечения двигательной активности проявляется в качественно разных движениях: простых и сложных (многоступенчатых) двигательных программ. У аутичных детей притуплен этот уровень регуляции. Например, аутичным детям крайне сложно выполнять две двигательные задачи одновременно. Аутичным людям трудно хлопать в ладоши или надевать носки, колготки или штаны, так как здесь необходима координация движений двух рук сразу.

Уровень программирования и контроля определяет регуляторное обеспечение психических процессов и функций, включенных в первую очередь в познавательную деятельность.

Уровень рефлексивно-волевой саморегуляции вытекает из предыдущего уровня. Но эта ступень намного сложнее, в нее включена уже осознаваемая (рефлексивная) и вербально оформленная регуляция вначале только с элементами волевого усилия, а затем все более осознанными волевыми актами.

Уровень межличностных коммуникаций отвечает за регуляцию поведения ребенка в социуме, за уровень социализации, развития социальных навыков. У аутичных детей очень слабый уровень социализации. Им сложно вступать в непосредственный контакт с окружающими людьми.

В соответствии с вышеприведенной системой, я предположила, если развить у ребёнка уровень регуляции обеспечения двигательной активности – сформировать схему собственного тела, будут несомненно развиваться социальные навыки соответственно. Нельзя забывать и про близких людей – маму и папу – и игровую деятельность. Таким образом, я провожу совместные занятия ребёнка с родителем по формированию ориентирования в просторах тела. Организованы занятия в формате телесно-ориентированных игр.

Описывая тот или иной возрастной период развития нельзя пропускать ведущий тип деятельности. Ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. Мир взрослых людей, мир их отношений так интересует ребенка, что он хочет активно действовать в этом мире. Но напрямую это невозможно, и ребенок находит способ действовать, но не в прямой, а в опосредованной связи с этим миром. Взяв на себя определенную роль, ребенок сознательно стремится воспроизвести движения, характерные для определенного персонажа, намеренно передает эти движения. Игра представляет собой первую доступную для дошкольников форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и совершенствование новых движений. В этом отношении развитие моторики в игре является прологом к сознательным физическим упражнениям школьника.

Помимо этого, на каждой стадии развития формирование отдельных психических процессов и действий происходит не изолированно, а внутри ведущего типа деятельности ребенка. В частности, развитие двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности. Развитие социальных навыков ребенка происходит также в рамках сюжетно-ролевой игры. Благодаря игровым приемам ребенок принимает на себя роль взрослого и моделирует в игре их межличностные отношения. Таким образом, ролевая игра, объединяя общение и предметную деятельность, обеспечивает их совместное влияние на развитие ребенка.

Список литературы

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. «Аутичный ребенок. Пути помощи»: Теревинф; Москва; 2007
2. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности/под общ. ред. М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011г. 138-181с.
3. Грэндин Тэмпл «Отворяя двери надежды»



К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ ТЕЛЕСТУДИИ

Ильин О.С.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Колокольников З.У.

*Лесосибирский педагогический институт - филиал
Сибирского федерального университета*

Современный мировой социально-экономический и политический уклад диктует свои условия. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что для России неизбежно и жизненно необходимо вхождение в мировое информационное сообщество. В концепции формирования информационного общества в России написано, что «использование материальных и духовных благ информационной цивилизации может обеспечить населению России достойную жизнь, экономическое процветание и необходимые условия для свободного развития личности» [3]. Информационное общество отличается свободным доступом граждан к разнообразной информации, высоким уровнем развития средств для создания, хранения, переработки и воспроизведения информации, всеобщей компьютеризацией, стремительным ростом различных видов коммуникации [3]. Все обозначенные выше условия существования и развития современного общества приводят к тому, что изменяются требования к качественным характеристикам мышления человека. Одной из таких характеристик выступает критичность мышления, которая позволяет человеку не «утонуть» в большом объеме информации.

Издавна тема мысли и мышления интересовала умы философов, педагогов, психологов и т.д. Один из крупнейших философов Р. Декарт выдвинул формулу «Я мыслю, значит, я существую» эта формула явно выдвигает мышление на первый план в жизни человека, ничто, по его мнению, так убедительно не доказывает существования человека как акт мышления [4]. По мнению Д. Халперн, «Те, кто по-настоящему умеют думать, знают, зачем им это нужно, и готовы приложить усилия, которые требуются для планомерной работы, сбора информации и проявления определенного упорства, когда решение не очевидно или требует нескольких шагов» [10] подтверждая тем самым идею важности мышления как целенаправленного акта человеческой жизни.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике активно исследовали проблему мышления такие ученые как: Выготский Л. С., Блонский П. П., Леонтьев А. Н., Дж. Дьюи., М. Липман и др. В связи с этим определений термина «мышление» великое множество. Мы же, вслед за отечественными психологами, будем придерживаться следующего определения: «мышление является отражением объективного мира в его связях и отношениях» [8].

Современный мир развивается и движется вперед с огромным ускорением. Ежедневно люди делают открытия, появляется что-то новое в науке, технике, образовании и быденной жизни. Все это благодаря развитию информационных технологий становится доступным каждому человеку, и объем этой информации увеличивается с каждой минутой. Для того чтобы познать окружающий мир в его связях и проявлениях человек прилагает множество усилий, и, в итоге, его можно даже ассоциировать с губкой, впитывающей в себя все, что только увидит, услышит или просто почувствует. В связи с этим, у человека получающего образование, возникает проблема: как, в таком большом объеме информации, найти нужную, разобраться в ней и запомнить?

При всей доступности информации в современных условиях, проблемой является ее достоверность и человеку необходимы не только умения находить, понимать и запоминать информацию, но и проверять ее на достоверность.

Практически всякое знание смешанно с нашими ошибками, убеждениями, мечтами, словами и действиями других людей. В этой ситуации человеку остается лишь искать истину из всего того что есть. Поиск и устранение ошибок происходит посредством критики теорий и догадок. Незаменимым в такой ситуации становится критическое мышление.

Современные исследователи в области методов развития критического мышления, как на Западе (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Р. Пауль, Дж. Дьюи, Р. Беринджер и др.), так и в России (С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, М. В. Кларин, И. В. Муштавинская, А. Е. Петров, А. Веретенникова, и др.) под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя.

По А. Е. Петрову, критическое мышление определяется как рефлексивное мышление, т. е. мышление, обращающее внимание на самого себя, проверяющее свою правильность [6]. А. Веретенникова определяет критическое мышление как «систему психических состояний, процессов и свойств, направленных на продуцирование оценки» [6]. Р. Пауль работал над проблемой обоснования важности развития критического мышления, рассматривал его существенные черты и социальную составляющую [7; 12]. По его мнению, критическое мышление можно определять разными способами, не противоречащими друг другу. Он предложил такое рабочее определение: «Критическое мышление – это мышление о мышлении, когда вы рассуждаете с целью усовершенствовать своё мышление» [7].

Существует обобщенная характеристика критического мышления, и она определяется как один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю [10].

Критическое мышление характеризуется как нечто отличающееся обоснованностью и целенаправленностью - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, вероятностной оценке и принятии решений, формулировании выводов. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [1].

Если критическое мышление приобретает императив требования современного общества к личности современного человека, то на наш взгляд, формирование критического мышления должно выступать как необходимая составляющая подготовки будущего педагога. Условия для формирования критического мышления у студентов педвуза формируются как на занятиях по предмету, при чтении и анализе оригинальных текстов, при подготовке и проведении учебных дискуссий и круглых столов, при решении задач и кейсов. Особое значение при формировании критического мышления играет специально-организованная внеучебная среда: научные кружки, клубные формы работы, объединения по интересам. В малой группе, при тесном взаимодействии с педагогом, происходит качественное погружение в «интересующее дело», доверительное обсуждение проблематики различного рода, поиск решений и их реализация в жизнь. Примером таких клубных объединений могут выступать, например, студенческий театр, видеоклуб, анимационная студия, телестудия и т.д.

Так в ЛПИ-филиале СФУ существует опыт формирования критического мышления у студентов – будущих педагогов в рамках студенческой телестудии «Новости FM». Студенты с разных факультетов объединены одним делом – делать интересные новости, не только о жизни института, но и об любопытных фактах,

происходящих в городе. Каждый корреспондент является создателем авторского текста, в команде с оператором и монтажером – автором медиапродукта. Важно уметь не только писать, но и находить информацию, владеть речью, уметь подать тему и себя в кадре. Каждый вид работы над сюжетом и выпуском – это творческая деятельность, а, следовательно, и деятельность к которой нужно подходить критически переосмысливая информацию, иначе можно попросту ввести в заблуждение не только студенческую аудиторию института, но и зрительскую аудиторию города, на одном из телеканалов которого транслируются новостные выпуски. В процессе работы над выпуском новостей происходит обсуждение и корректировка отдельного сюжета, информации которую будут доносить как ведущий, так и корреспонденты в целом. Выпуски транслируются на местном телевидении, студенты получают опыт логически обосновывать свою позицию по поводу выдвигаемой информации, самостоятельность в выдвижении гипотезы, терпимость к аргументированной критике в свой адрес, поиск актуальной и правдивой информации, систематической и ответственной творческой работы в команде.

Важной составляющей работы над сюжетом и выпуском в целом, является просмотр готовых материалов всей командой телестудии, анализ и рефлексия подготовленных материалов, что позволяет, не только самому автору сюжета отрефлексировать свою работу, но и соотнести ее с мнением других членов команды: корреспондентов, операторов, монтажеров и др. В системе такая работа, позволяет формировать навыки критического мышления.

Практика формирования критического мышления средствами медиатехнологий отражена в работах А. В. Федорова, Л. Мастерман, А. В. Шарикова, В. П. Чудиновой и др. На следующем этапе нашей исследовательской работы мы планируем провести опытно-экспериментальную работу, результаты которой получат свое отражение в следующей публикации.

Список литературы

1. Киселева Ю.В. К проблеме формирования критического мышления студента вуза // Журнальный клуб Интелрос «CredoNew». –2012. -№1.
2. Колокольникова З.У., Смоленцева А.В. Студенческая телестудия как средство развития креативных способностей будущих педагогов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NMIV_2013/Psihologia/5_130550.doc.htm
3. Концепция формирования информационного общества в России, 1999 // Информационное общество. – 1999. - № 3.
4. Психология мышления. – М.: Академия, 2002. – 288с.
5. Теория практического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.humanism.ru/education.kurses>.
6. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thl.narod.ru/3/ttt.htm>.
7. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века // Постметодика. - 2001. - № 3 (35). - С.19-26.
8. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. — 413 с.
9. Федоров А. В. Спецкурс для вуза «Технология медиаобразования в школе и вузе» // Медиаобразование. – 2013. - №2. - С 105-117.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. Технология развития критического мышления. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://msk.treko.ru.show-dict-1390>.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Казарина Д. Н.

научный руководитель ст. преподаватель Майорова Г.Г.

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Главная задача экологического воспитания в детском саду - научить детей любить и беречь природу, воспитать защитников природы, учить детей бережно распоряжаться богатствами природы, воспитывать экокультуру. Первым звеном в системе экологического воспитания является дошкольное детство. Его эмоциональность, особая восприимчивость и огромный интерес к миру природы являются основополагающими факторами для успешного экологического воспитания в ДОУ. Большую роль в экологическом воспитании дошкольников играют сказки.

Сказки учат детей не быть равнодушными, будят мысли, развивают эмоциональный внутренний мир, воспитывают гуманность, формируют экологическое поведение и экологическую этику [3]. Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Но происходит это только при одном условии: если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Решая задачу «воспитание экологической культуры дошкольников посредством использования русских народных традиций и обычаев», выделили такое направление, как экологическая сказка, проанализировав ее с позиции экологического образования. Такой подход предполагает взгляд на экологическую сказку как на средство обучения, воспитания, развития ребенка, привлечение его внимания к изучаемому материалу, активизации знаний и творческих способностей.

Волшебный мир сказки знакомит детей с необыкновенными героями: Капелька, Родничок, Еловое семечко и их удивительными приключениями: «Путешествие капельки», «Родничок зовет на помощь», «Лес – полон сказок и чудес», «Путешествие в страну голубого неба». Он открывает неведомый для детей мир с его неожиданностями и тайнами. Простой сюжет, близкие и понятные герои – кузнечик, улитка, поросенок, дорог. В них можно играть, про них можно придумывать разные истории – это и будут те ступени, которые помогают нашим детям погрузиться в смысловую суть сказки. В ненавязчивой форме, являясь как бы героем сказки, ребенок узнает тайны животного и растительного мира [1].

Экологические сказки воспитывают в детях культуру поведения и бережное отношение к живому, развивают познавательный интерес к природе. Самое важное в сказках для маленьких слушателей узнать о проблемах дикой природы из уст самих ее обитателей, услышать их голос. В этом отношении исключительна роль экологических сказок, где животные, растения одушевляются и сопереживают любым изменениям в природе и своей привычной жизни.

Основными педагогическими условиями использования возможностей сказки в экологическом воспитании дошкольника являются:

- отбор сказочных произведений с учетом использования различных

экологических ситуаций, в которые могут быть включены сказочные образы природы.

Требования, предъявляемые к сказочным произведениям экологической тематики:

- содержание сказочного произведения должно быть конкретным, включать в себя информацию об объектах живой и явлениях неживой природы, доступную для понимания старшими дошкольниками;

- сказочное произведение должно быть небольшого объема.

Для работы с детьми отбираются сказочные произведения о живых объектах природы, с которыми дети могут непосредственно контактировать [4].

Сказки могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений для знакомства детей дошкольного возраста с живыми объектами данной экологической системы в весенне-летний период времени с целью решения задач экологического образования и воспитания дошкольников, формирования у них экологических знаний о растениях и животных, опыта общения с ними в природе и становления осознанно-правильного отношения к ним.

Основная цель работы со сказкой экологического содержания: развитие личности дошкольника в процессе экологического воспитания через актуализацию имеющегося у детей непосредственного эмоционально-чувственного и литературного опыта путем включения его в процесс понимания экологического содержания сказочного произведения.

Основными принципами работы с использованием экологической сказки являются: накопление эмоционально-чувственных представлений об объектах природы, о связи их с условиями среды обитания и другими живыми существами, о существенных признаках и потребностях живого; использование имеющегося у детей опыта путем включения его в процесс понимания экологического содержания сказочного произведения; создание представлений о многообразии сказочных образов природы; создание условий для понимания детьми экологического содержания сказки в процессе знакомства с ней, используя синтез специфически дошкольных видов деятельности; формирование у детей умения использовать имеющийся опыт непосредственного общения с объектами природы в процессе создания сказки на основе известных сюжетов [2].

В результате работы с экологической сказкой уровень сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы у дошкольников значительно повысился по всем показателям - и в уровнях развития экологических знаний, и в уровне экологического отношения к миру природы. На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что экологическая сказка является достаточно эффективным средством в повышению уровня экологической воспитанности и бережного отношения к природе у дошкольников на занятиях в ДОУ и в повседневной жизни.

Список литературы

1. Аксенова, З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. - Москва: ТЦ Сфера, 2011. - 128 с.

2. Бобылева, Л.П., Дупленко, О.П. О программе экологического воспитания старших дошкольников / Л.П. Бобылева, О.П. Дупленко // Дошкольное воспитание. - 2009. - № 7. С. 36 - 42.

3. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Дошкольное воспитание. - 2014. - № 5. - С. 14 - 18.

4. Николаева, С.Н. О возможностях народной педагогики в экологическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. - 2009. - № 4. - С. 42 - 46.



ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кирилов К. А.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Шилина Н.Г.

Сибирский федеральный университет

Актуальность исследования проблемы формирования здорового образа жизни у обучающихся обусловлена заботой общества о здоровье населения России. Государственная политика в области охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения регламентируется федеральным и региональными законами: «Об образовании в РФ», «Семейным кодексом Российской Федерации», «Основами законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», определяющими роль родителей, школы, самих подростков в сохранении и укреплении их здоровья. Физически крепкое, здоровое подрастающее поколение – стабильное будущее и уверенное развитие каждого народа, каждого государства. В истории часто встречаются примеры прямой зависимости будущего всего народа от физического и духовного здоровья молодежи. Здоровое поколение во многом определяет трудовой и репродуктивный потенциал взрослого населения страны. Многие государства в настоящее время смещают доминанту влияния с темпов роста экономики страны на развитие здорового человека, воспитание здорового поколения. Поэтому, в современном российском обществе наблюдаются тенденции к переосознанию ценностного отношения к здоровью личности.

В результате научно – технического прогресса и его издержек, ухудшения экологических условий, человечество оказалось частью искусственно созданной биологической экосистемы, существование в которой негативно отражается на состоянии здоровья человека.

Перед органами здравоохранения и государством возникла новая актуальная проблема – предупреждение отрицательного влияния побочных явлений экономического кризиса, военных конфликтов, технического преобразования среды на здоровья общества, принятия нового стандарта обучения, повышения качества и требований образования, увеличения стрессовых ситуаций. Еще Гелена (античный врач) писал, что Земля находится в так называемом «третьем состоянии», лежащим между болезнью и здоровьем. Все эти проблемы требуют осознания и понимания того, как сохранить здоровье подрастающего поколения, неважно в городской или сельской местности воспитывается ребенок, как готовить различных специалистов социальной сферы, прежде всего, учителей и медиков к оказанию профессиональной и эффективной помощи людям на различных этапах жизнедеятельности человека [1].

Приоритетным направлением государственной политики в области образования, является сохранение здоровья школьников. Проблема сохранения и укрепления здоровья обучающихся является одной из важнейших задач современной школы и требование сохранения здоровья учащихся находятся на первом месте в иерархии запросов к результатам общего образования и реализуется в соответствии со стратегических документами, определяющими развитие системы образования Российской Федерации.

Возраст школьника определяет, как правило, его отношение к собственному здоровью, а также мотивацию на формирования здорового образа жизни.

Некоторые факторы несознательного, пренебрежительного отношения школьников к своему здоровью не рассматривались ранее как главные, ведущие.

Например, отсутствие у школьников собственной точки зрения по вопросу здорового образа жизни, неумение отстаивать своё мнение, противостоять негативному влиянию близкого окружения, обилие примеров из жизни школьника, якобы «опровергающих» правила здорового образа жизни.

Образовательный процесс в школе предполагает не только обучению знаниям, умениям, навыкам и воспитание личности школьника, но и оздоровление подрастающего поколения. Развитие научно – технического прогресса, информационный «бум», развитие компьютерных технологий, повышение требований к качеству образования требуют повышения психо – физиологических функций ребенка, что на фоне роста и развития организма может приводить к утомлению, переутомлению, изменению гомеостаза и развитию различных патологических состояний.

В России большая часть населения проживает в городах и поселках городского типа, часть населения проживает в деревнях и селах. Горожане имеют преимущество перед сельским населением по таким показателям, как уровень бытового комфорта, медицинского обслуживания, наличие хорошо развитой социальной и культурной сферы (разнообразные учебные заведения, музеи, театры, библиотеки и т.д.).

В селе ниже, чем в городе, средняя квалификация работников; труд на селе во многом зависит от погодно-климатических условий, отличается неравномерностью трудовой занятости; школьники даже младших классов весной и осенью отвлекаются от учебы для работы на приусадебных участках школы и полях, что ведет к неравномерности учебного процесса. В селе существует иное, чем в городе, соотношение между физическим и умственным трудом, что снижает значимость умственного труда в глазах ребенка; слаба трудовая мобильность; труд в домашнем секторе отличается неотложностью и трудоемкостью; дети во многих, особенно работающих семьях, ежедневно тратят на домашний труд по несколько часов, что в конечном итоге приводит к снижению их возможностей в обучении; дети очень рано включаются в трудовую жизнь семьи и сельскохозяйственных предприятий; с одной стороны, подобное положение дел на селе ведет к положительным результатам-высокой работоспособности сельских жителей, добросовестности, исполнительности, с другой - к ограничению возможностей сельских школьников для получения образования [4].

В МБОУ «Большеключинская основная общеобразовательная школа № 4» расположенной по адресу: Красноярский край, Рыбинский район, с. Большой ключи, ул. Красновых 77/1. был организован школьный клуб здоровья, для учеников 5 – 9 классов с целью формирования здорового образа жизни сельских школьников. Программа клуба включала в себя следующие мероприятия:

1. Просмотр видеофильмов из цикла передач «Страна героев» Сергея Николаевича Бадюка. Просмотр видеофильмов о выдающихся спортсменов России, Красноярского края. Просмотр видеофильмов, роликов про здоровый образ жизни, о вредных привычках.
2. Проведение круглого стола на темы здоровье человека, здорового образа жизни, вредных привычек.
3. Проведение тренировочных занятий согласно программы «Познавательный туризм». Участие в соревнованиях по спортивному туризму.
4. Организация и проведение праздников здоровья.
5. Участие в районных соревнованиях «Школа безопасности».

Представленная программа актуальна для сельских школьников, потому что в отличии от городских, сельские учащиеся ограничены: условием для занятия спортом, физической культурой, нехваткой квалифицированных кадров, спортивной базой и



пропагандой здорового образа жизни, что проявляется в малом количестве спортивных мероприятий, спортивных конкурсов, праздников здоровья. Но сельский школьник живет и обучается в лучших экологических условиях, чем городской школьник. Имеет более тесный контакт с окружающей природой, что благоволит использованию важного природного ресурса для формирования здорового образа жизни сельского школьника.

В рамках деятельности школьного клуба здоровья по формированию здорового образа жизни сельских школьников было проведено исследование по оценке норм здорового образа жизни сельских школьников.

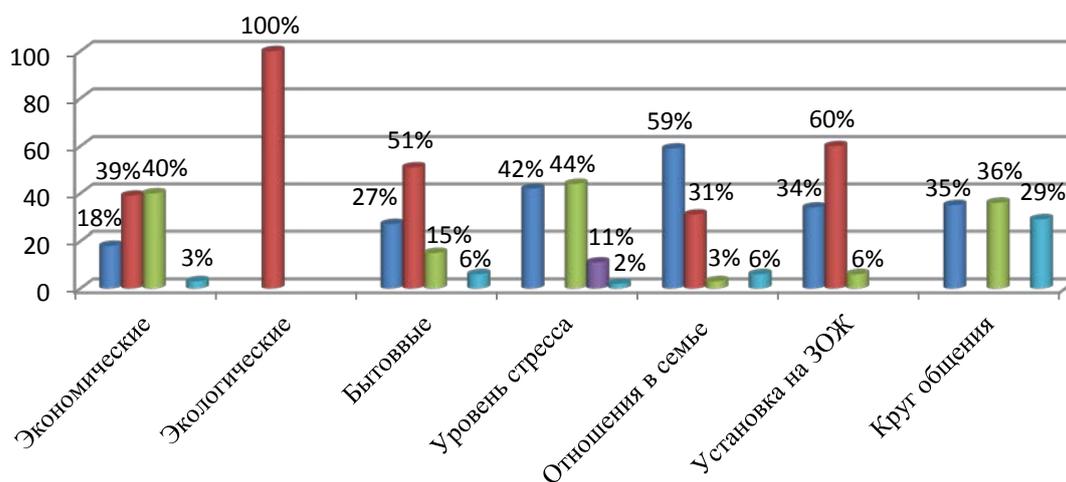


Рис. 1 – Характеристики уровней жизни сельских школьников

Согласно результатам анкетирования большинство респондентов имеют удовлетворительные экономические условия, это подтверждается тем, что 40% респондентов выбрали именно этот вариант в представленной анкете. По мнению 39% респондентов имеют хорошие экономические условия. 18% отличные условия. 3% затруднились дать ответ по оценке своих экономических условий. 100% респондентов считают, что живут в хороших экологических условиях. Большинство школьников считают, что живут в хороших бытовых условиях. 27% респондентов считают, что находятся в отличных бытовых условиях. 15% в удовлетворительных бытовых условиях. 6% затруднились ответить на вопрос. По мнению 44% респондентов они относительно хорошо справляются с уровнем стресса в учебном процессе. 42% считают, что справляются со всеми заданиями и препятствиями в учебном процессе. Всего 11% респондентов не могут справиться со стрессом в учебном процессе и 2% респондентов затруднились ответить на вопрос. 59% опрошенных считают отношения в семье отличными и только 3% имеют удовлетворительные отношения в семье, а 6% респондентов затруднились ответить на вопрос. 60% респондентов воспитываются в семье без установки на здоровый образ жизни. 34% респондентов воспитываются с установкой на здоровый образ жизни 6% затруднились ответить на вопрос. У 36% респондентов приятный, здоровый круг общения. У 35% респондентов отличный круг общения им нравится проводить время со своими друзьями, однако у 29% респондентов выпивающие и курящие друзья.

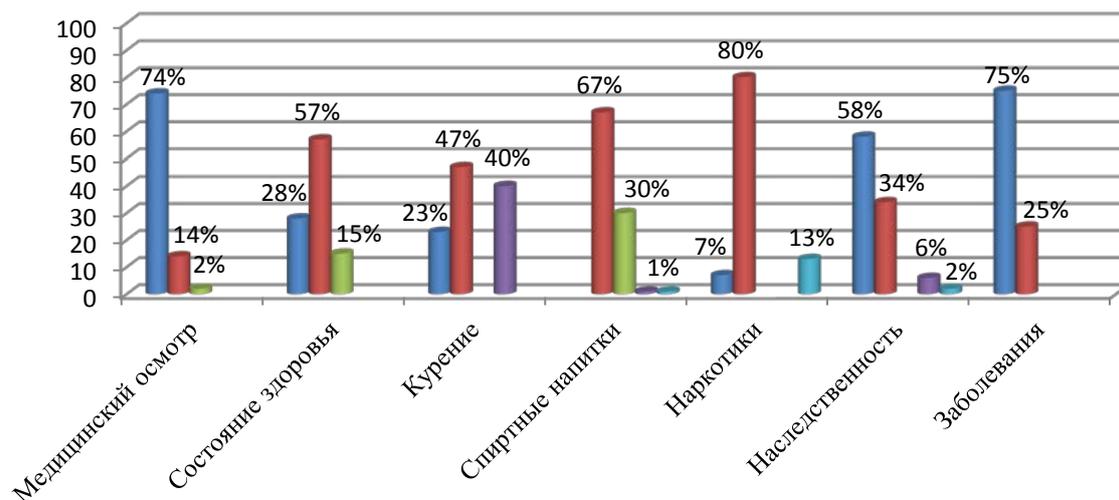


Рис. 2 – Характеристики состояния здоровья сельских школьников

Согласно результатам анкетирования 74% респондентов проходят медицинский осмотр раз в год. 14% раз в пол года. 2% респондентов проходят медицинский осмотр раз в месяц. Большинство респондентов, имеют хорошее состояние здоровья. Процент некурящих школьников в 2 раза выше, чем курящих сигареты регулярно. 67% школьников не пьющие. 30% выпивают спиртные напитки каждые выходные. 1% школьников не пробовали спиртные напитки и 1% затруднился ответить на вопрос. Большее число респондентов утверждают, что не принимают наркотики, лишь 13% затруднились ответить на вопрос. К сожалению, 7% школьников принимают наркотики. 58% респондентов считают, что у них хорошая наследственность. 34% респондентов считают, что их наследственность удовлетворительная. 6% респондентов не знают какова их наследственность. 2% респондентов затруднились ответить на вопрос. У 75% респондентов отсутствуют заболевания. 25% респондентов имеют заболевания. В основном врожденный порок сердца и почечную недостаточность.

В заключение хочется выразить слова благодарности двум Российским спортсменам и общественным деятелям известных в силовых видах спорта и боевых искусств, за вклад в развития Российского спорта, за пропаганду здорового образа жизни, за мотивацию молодежи на занятия спортом и ведения здорового образа жизни Сергею Николаевичу Бадюку и Михаилу Викторовичу Кокляеву.

Список литературы

1. Кожин А. А., Кучма В. Р., Сивочалова О. В. Здоровый человек и его окружение: Учебник. 2-е изд.-М.: 2008.
2. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы/ Ю.В. Науменко// Педагогика.-2005.- №6. - С.37-44.
3. Нифонтов С.А. Сочетание образования и оздоровления как стратегия профилактики негативных зависимостей у детей и молодежи и воспитания здорового образа жизни.: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Формирование здорового образа жизни: государственные, личностные, национальные приоритеты», Уфа – 4 с.
4. Энциклопедия социологии, под ред. Грицанова А.А. - М.: «Книжный Дом», 2008.
5. Web-Атлас: "Окружающая среда и здоровье населения России"

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ БОЛЬНИЧНОЙ ШКОЛЫ

Копьяк А.С.

научный руководитель канд. ист. наук Павлов В.С.

Санкт-Петербургский государственный университет

Статья 43 Конституции Российской Федерации гарантирует право на образование; гарантируется общедоступность, бесплатность основного общего образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; получение основного общего образования признано обязательным для всех граждан [1].

В настоящей работе мы затронем вопрос, связанный с реализацией программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего (полного) образования в условиях оказания образовательной услуги детям находящимся на стационарном лечении в учреждениях здравоохранения. При его рассмотрении мы сталкиваемся со следующими проблемами: не все детские больницы имеют возможность заключить договор с образовательными организациями начального и среднего общего образования (имеющие лицензию на ведение образовательной деятельности); при поступлении ребенка в стационар невозможно определить срок, который понадобится на его выздоровление; какой необходимо предусмотреть механизм для зачисления ребенка в школу при больнице, это необходимо определить из-за возможных проблем связанных с двойным финансированием, т.е. финансовые средства будет получать учебное заведение, в котором ребенок обучался на постоянной основе (до определения на стационарное лечение), также финансирование получает образовательное учреждение при больнице. Также мы сталкиваемся с проблемами по организации и построения образовательного процесса, к примеру, в условиях больничной школы работать приходится с учениками разного возрастного уровня, обучающимися по различным образовательным программам (несмотря на то, что в Российской Федерации действуют единые образовательные стандарты образовательные программы по дисциплинам отличается, следовательно, различна учебная литература), в школу при больнице поступают различные дети привыкшие к разным способам подачи материала, кто-то может заниматься по авторской программе составленной учителем, который в процессе обучения привлекает интерактивные методики преподавания, другие привычны к иллюстративной форме подачи материала в виде презентаций, для третьих, более подходящей и знакомой является лекционная форма обучения. В условиях больницы не все из данных методик возможно использовать. Также необходимо понимать, что главная цель нахождения ребенка на лечении – это его выздоровление, получение образования здесь основной целью не является, необходимо действовать по принципу «не навреди», школьная программа в условиях больницы должна быть облегченной, ее цель в том, чтобы не допустить слишком большое отставание в изучении образовательной программы. Также в интересах выздоровления учебная нагрузка на учащегося ограничена 3 - 3,5 часами в день.

Деятельность школы при больнице должна быть направлена на решение следующих задач: обеспечение непрерывного обучения детей находящихся на лечении в условиях стационара с учетом рекомендаций лечащего врача для каждого конкретного обучающегося; создание условий для реализации базовой образовательной программы; формирование общей культуры обучающихся на основе усвоения ими

обязательного минимума содержания образовательных программ; совершенствование и поиск новых технологий современного обучения и внеурочной деятельности в условиях больницы; осуществления взаимодействия между педагогическими работниками и персоналом больницы в интересах обучающихся; адаптация обучающихся к жизни в обществе и воспитания в них гражданственности, патриотизма, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, семье.

Примером организации обучения детей находящихся на стационарном лечении является структурное подразделение ГБОУ СОШ № 123 Выборгского района Санкт-Петербурга, которое находится при клинике Санкт-Петербургского государственного медицинского педиатрического университета, которое является одним из старейших в городе; она была открыта в 1934 г., при этом продолжает традицию «Школы грамотности» в детской больнице на Выборгской стороне для детей, больных туберкулезом основанной еще в 1921 г. [2].

Как отметила в своем выступлении министр здравоохранения РФ В.И. Скворцова, «в течение года 6 млн российских детей проходят через лечение в стационарах медицинских учреждений, из них 120-130 тыс. детей находится на длительном стационарном лечении» [3, 66], министр образования и науки Д.В. Ливанов заявил, что дети находящиеся на длительном лечении в условиях медицинского стационара должны получать образование [3, 67] – при этом под длительным лечением понимается срок свыше 21 день.

Не вполне понятным является вопросы финансирования школы при больнице, учреждение снабжается по остаточному принципу. Сейчас в основу заложено «по душевое» финансирование, т.е. размер средств, зависит от количества учащихся. Однако в школе при больнице обучаются дети, находящиеся на лечении, т.е. по выздоровлению они из образовательного учреждения отчисляются. Таким образом, число учащихся не постоянное. Это приводит к множеству различных проблем, например, невозможность школы при больнице обеспечить учащихся необходимым количеством современной учебной литературы. В лучшем случае учащийся получает учебник на время проведения занятия. Конечно, при современном развитии интернет- и компьютерных технологий проблема с обеспечением учебной литературы решается, однако не все поступающие на лечение дети обладают средствами на которых можно воспроизводить электронный учебник, не всякое учреждение здравоохранения может обеспечить бесплатным и скоростным выходом в сеть Интернет. Также при проработке данного вопроса нужно помнить, что существуют санитарные нормы и правила, которые ограничивают работу детей с источниками излучения, в зависимости от их возраста.

Мы должны учитывать, что ребенку требуется время на то чтобы адаптироваться к условиям нахождения в больницы, нельзя забывать, что он вынужден подчиняться определенному режиму направленного на его выздоровления. Во время занятий происходит непосредственное взаимодействие между учителем и учеником, которое редко наблюдается в обычной школе, когда перед учителем находится большой класс, он (учитель) лишен возможности уделять достаточное внимание каждому ученику, находить индивидуальный подход. Обучение детей находящихся на лечении в больнице, похоже, на работу с ребенком находящимся на домашнем обучении. В данном случае возможен уход от «традиционной модели авторитарного преподавания», что требует новый ФГОС начального и среднего общего образования. Учитель и ученик здесь могут рассматриваться как равноправные участники образовательного процесса. Работа в малых группах позволяет использовать интерактивные методики. Может возникнуть трудность в том, что дети, к подобному,

не готовы: им сложно вступать в дискуссию с учителем, им сложно включить в процесс понимания нового материала фантазию, они не способны размышлять, - это проблема современной школы, она не учит ребенка думать.

Появление нового педагога вызывает у некоторых детей закрытость, им необходимо время, чтобы привыкнуть к учителю, понять, как построен образовательный процесс в условиях стационарного лечения, какие существуют требования. Когда работаешь с больными детьми, сложным моментом, является процесс оценивания: во-первых, на восприятии знания может сказаться психотравмирующий фактор самого заболевания, нахождения на лечении, во-вторых, отрицательная оценка может повлиять на особо впечатлительного ребенка негативным образом на процессе его лечения. Отдельного вопроса заслуживает процесс итоговой аттестации и выдачи документов об уровне образования, вопрос о том, как на практике в условиях больницы проводить ЕГЭ. Также невозможность провести оценку полученных в школе при больнице знаний и навыков в длительной проекции, педагог не видит результат своей работы, а оценивать результат работы для него важно, так как при этом видны как положительные моменты, так и те, которые необходимо улучшать, на что нужно делать больший акцент.

В качестве одной из форм организации учебного процесса применяется индивидуально-групповой метод обучения. Занятия проводятся с группой детей разного возраста и разной подготовки. В качестве дополнительных форм организации образовательного процесса используется система индивидуальных занятий.

Сложность в работе с такой категорией детей состоит еще в том, что неизвестно какое время необходимо для лечения ребенка, из-за этого сложно построить полноценную деятельность, индивидуальное для него планирование. Наблюдаются трудности в виде отставания от программы у детей, которые долго находились на лечении в учреждениях здравоохранения, где не осуществлялась образовательная деятельность. Остается открытым формальный вопрос, связанный с зачислением ребенка в образовательное учреждение при больнице, так если он будет находиться на лечении менее 21 день в одном стационаре, но общий срок его лечения составляет более 21 дня, допустимо суммирование сроков лечения в разных учреждениях здравоохранения? По нашему мнению на данный вопрос стоит отвечать положительно. Остается не совсем ясным вопрос: откуда берется сам срок в 21 день (или три недели соответственно), почему под длительным сроком лечения нужно понимать именно этот срок. Автор не является врачом, но в его представлении данный срок является субъективным и никак не обоснованным, с таким же успехом под длительным лечением можно было понимать срок в 20 или 22 дня; тем не менее, императивно устанавливается срок в 21 день.

При самостоятельной работе наблюдается сложность в виде получения новой информации, например, если она требуется для изучения нового материала, выполнения домашнего задания. Даже при наличии необходимой техники учащийся не умеет осуществлять поиск информации, он не различает компетентные источники, которым можно доверять, от источников сомнительных. До сих пор развитию данных навыков (поиска информации, умения чтения, конспектирования и др.) в школе уделяется незначительное внимание (новый ФГОС меняет это отношение, но трудно сказать, как дело будет развиваться на практике). В условиях стационара ребенок вынужден заниматься преимущественно самостоятельно, особенно это утверждение верно для детей, которые длительно находились в учреждениях здравоохранения, где их обучение не осуществлялось или же находящихся в стационаре после тяжелых операций, в условиях длительного восстановительного процесса, когда по рекомендации лечащего врача их обучение не осуществлялось.

Наблюдается невысокая эффективность обучения по дисциплинам требующие апеллирование большим количеством фактической информации, например, история и обществознание. Стандартные рабочие программы по дисциплинам необходимо сокращать ввиду дефицита учебных часов, материал давать в более упрощенной форме, опуская отдельные моменты, «картина мира» передается учащимся отрывочно, отсюда бессистемное восприятие материала.

Отдельного разговора требует работа с одаренными учащимися и учениками коррекционных школ. Для работы с данными категориями учитель должен обладать определенными знаниями и навыками. Одаренным детям нужно давать более сложный материал, проводить с ними больше времени, но возможно ли это в условиях школы при больнице? Думаю, нет, задача школы при больнице дать базовые знания в рамках образовательных стандартов. Работа с одаренными детьми требует другого уровня подготовки педагогического состава, наличие оснащенных учебных аудиторий, качественного учебного материала и методического сопровождения. При работе с учащимися коррекционных школ учитель школы при больнице также не подготовлен, данная категория требует более упрощенных программ, учащийся может не показать ожидаемых от него знаний, тогда учитель вынужден начинать с основ. Учащиеся коррекционных школ могут отличаться особенностями поведения, они требуют наличие у педагога специальных знаний в области коррекционной педагогики. Нам кажется представление об учителе как о человеке универсальном, это идеалистические воззрения на работу педагога.

Под вопросом остается наличие в образовательной программе школы при больнице ряда предметов, необходимость в преподавании которых, в данных условиях, вызывает сомнения. Во-первых, - это предметы практической направленности, к примеру, физическая культура, технология или информатика, во-вторых, - это предметы, на которые выделяется незначительное количество часов, к примеру, музыка. Сомнительный эффект от того, что к перевязанному в гипсе ребенку придет учитель и в рамках дисциплины «Физическая культура» будет говорить о технике игры в футбол, подобные предметы должны идти в тесной связке с практикой, теория в них вторичная, а практика первична. Можно сказать о лечебной физической культуре, но она требует наличия у педагога специального медицинского образования. В курсе «Технологии», конечно, важно говорить о технике безопасности при проведении слесарных работ, но оценка по дисциплине выставляется за результат физической работы, этот предмет важен - он воспитывает в человеке уважение к труду, дает ему полезные навыки для дальнейшей жизни, некоторым помогает определиться со своей будущей профессией. Но вызывает большие сомнения, что в условиях стационара лечащий врач пойдет ребенку навстречу и позволит ему активно заниматься подобным трудом. Дисциплины, на которые выделены незначительное количество часов не могут быть преподаваемы в полноценном виде, обучение будет являться фикцией.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. М., 1993.
2. Ильичева И.Г. Обучение детей, находящихся на длительном лечении в СПбГПМУ, в структурном подразделении ГБОУ школа № 123 Выборгского района Санкт-Петербурга // Наука и образование: новое время. 2015. № 5. URL: <http://artculus-info.ru/>
3. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. Т. 2. С. 65-73.



ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ БОЛЬНИЧНОЙ ШКОЛЫ

Копьяк А.С.

научный руководитель канд. ист. наук Павлов В.С.

Санкт-Петербургский государственный университет

В своем докладе мы хотели бы остановиться на проблемах, которые возникают перед учителем истории при обучении детей, находящихся на длительном лечении в условиях стационара; ввиду особенности темы, мы затронем и общие вопросы, возникающие при организации обучения в условиях стационара.

Проблемы можно разделить на две равнозначные группы: объективного и субъективного свойства.

К *объективным причинам* можно отнести трудности организации образования в условиях больницы: мы не можем применять всю широту педагогических приемов, весьма ограничены в ресурсах, например, испытываем определенные сложности в представлении презентации. Во многих случаях в детской больнице, отсутствуют места для проведения учебных занятий. Школа при больнице испытывает недостаток в учебниках и учебных пособиях (ввиду особенностей комплектования школьных библиотек), не каждое учреждение здравоохранения предоставляет свободный выход в сеть Интернет. Существуют проблемы в методической базе, не полностью проработан вопрос о том, как правильно строить работу преподавателя в условиях больницы с учетом всех имеющихся факторов. Безусловно, в дальнейшем, при рассмотрении вопроса методического сопровождения учителя необходимо учитывать специфику преподаваемой дисциплины, не секрет, что преподавание истории и, к примеру, математики должно строиться не по единой модели. В математике нет того обилия информации, какое мы видим в истории. Математическая наука подчиняется строгим законам, так «два» умноженное на «два» всегда в результате дает «четыре». В истории все обстоит иначе, результат может быть как «два», так и «три», и даже «четыре» – в истории отсутствует та точность, которая присуща математике; предметом изучения истории является общество в динамике его зарождения и развития, предметом математики являются «величины, количественные отношения, а также пространственные формы» [2, 285]. Учитель математики может показать ученикам как решается задача, другая задача подобная этой будет решаться аналогичным образом, в истории понимание предмета строится на основе имеющейся информации о событиях, построении причинно-следственных связей между ними. Отсюда можно сделать вывод, что история больше зависит от информации, нежели математика, основываясь только на своих умозаключениях и отрывочных свидетельствах, мы можем понять события иначе, чем они были в действительности, прийти к ложному выводу. Несомненно, методы преподавания «Истории» в условиях обычной школы и школы при больнице должны быть различные. Неопределенность в сроке нахождения ребенка на лечении, отсюда бывает трудно организовать учебную работу. Бюрократическими трудностями перевода и оформления ребенка в школу при больнице. Напрямую, на учебной работе это никак не сказывается, но косвенно отвлекаясь на данные процедуры, мы теряем время, которое можно было посвятить образованию ребенка. Учитывая, что учебная программа в условиях больницы ограничена вследствие уменьшения нагрузки, того, что ребенок значительную часть времени может находиться на медицинских процедурах (они проводятся также как и обучения в первой половине дня), иметь отвод от обучения вследствие медицинских показаний, мы сталкиваемся с дефицитом времени.

К субъективным причинам можно отнести психологический климат в больнице (допускаю, что учиться в условиях хирургического отделения достаточно сложно), наличии самого факта заболевания (если у человека что-то болит, он проходит через медицинские процедуры маловероятно, что мысли его сосредоточены на обучении).

Как мы уже говорили выше, особенность предмета истории заключается в оперировании большими объемами информации, она направлена на запоминание чисел, имен исторических деятелей, исторических фактов. В истории необходимо применять логическое мышление для выстраивания причинно-следственных связей, понимания исторических закономерностей, при этом нельзя забывать о значении случая, допускать, что переломное событие могло произойти случайно. Исторические данные должны даваться системно, история – это последовательность событий. В условиях обучения в больнице знания предоставляются отрывочно, это происходит вопреки желанию педагога. Все это образует пробелы в знании, что в свою очередь приводит к непониманию дальнейших исторических событий.

При поступлении ребенка первое занятие необходимо отводить на повторение последней темы (или нескольких тем), этим мы добиваемся: 1) вводим ребенка в образовательный процесс, повторяя ранее изученный материала, он тем самым способствует его закреплению; 2) дает учителю возможность сориентироваться при помощи календарно-тематического плана с примерными темами пропущенными учеником; 3) позволяет учителю оценить уровень знания, эффективность образовательной методики или их сочетание применяемых учителем по месту основного обучения. Во время первого занятия учителю необходимо наладить контакт с учеником.

При оценивании знаний по истории учитель учитывает, что в условиях больницы учащийся может показать не весь спектр знаний, которыми он обладает. Учитывая факт обучения при больнице, ребенок может рассчитывать на несколько завышенную оценку не вполне соответствующую показанным знаниям. Так мы компенсируем моменты которые должны приниматься нами во внимание (о которых было сказано выше). Кроме того выставление отрицательной оценки может негативно сказаться на процессе выздоровления особо впечатлительного ребенка, в этом случае оценку по итогам занятия лучше не выставлять.

Серьезным препятствием для эффективного обучения является трудность в ведении конспекта. История – наука письменная, конспект необходим для фиксации исторического знания, важна точность конспектирования. В условиях обучения при больнице не всегда удастся вести полноценный конспект, в лучшем случае это краткие заметки обозначенные учителем. Мы лишены возможности читать каждому подробную лекцию по теме, сказывается необходимость совместного обучения разновозрастных групп, часто проводятся индивидуальные занятия в форме беседы. Возможным выходом было конспектирование учащимися изучаемого параграфа из учебника - это давало бы: закрепление знаний полученных на уроке, открытие для себя новой информации (о чем не рассказал учитель), мысли для дальнейших обсуждений на уроке. Однако здесь мы сталкиваемся с двумя проблемами: во-первых, существует нехватка учебной литературы в условиях больницы, следовательно, заниматься конспектированием необходимо на уроке по комплекту учителя; во-вторых, если ребенок получает учебник, то обнаруживается его неумение с ним работать: не понимает прочитанное (из-за отсутствия сосредоточения на тексте и отвлечения внимания); не способность в тексте видеть важное, отделять важное от второстепенного (ученик может механически переписать весь параграф учебника, так его не поняв); ленью в процессе конспектирования (из всего параграфа может записать несколько слов, которые впоследствии не помогут ему восстановить материал

параграфа). Некоторые из учащихся могут понадеяться на свою память, однако она часто выступает «плохим союзником», положившись на память, спустя некоторое время могут возникнуть сомнения (а верно ли то, что я считаю истинным или я ошибаюсь). В итоге мы приходим к вопросу «А эффективно ли образование в условиях стационара в том виде, котором оно существует в настоящее время?». При этом мы не говорим об отсутствии медицинских противопоказаний, которые встречаются часто, например, ребенку предписан лежачий режим.

Трудно установить необходимую атмосферу урока. У ребенка существует стойкое убеждение «учат в школе, в больнице лечат», мы должны не ставя это под сомнение показать, что учиться можно и при болезни, этим мы можем помочь процессу выздоровления, дать ребенку цель, показать - больница не должна стать препятствием для его дальнейшего жизненного пути.

Выбор темы и подготовка материала для открытого урока также вызывает определенные трудности учитывая, что группы разновозрастные необходимо подбирать темы, которые с одной стороны будут понятны детям только начавшими изучение истории, а с другой, учащимся старших классов, кроме того урок должен быть приближен к теме по календарно-тематическому планированию. В своей работе нами был подготовлен ряд учебно-методических комплексов по истории, остановились на вводных темах («Введение в археологию», «Роль денег в истории»). Данный материал позволяет говорить не об узкоспециальных исторических темах, а затрагивать несколько моментов программы, в частности материал «Роль денег в истории» также отчасти захватывает тему посвященную понятию и роли денег изучаемую в 7 классе.

Другая проблема, с которой сталкиваемся – это когда дети, особенно старшего возраста, отказываются от изучения истории, аргументируя свой выбор тем, что история им не нужна, т.к. они не сдают ее в рамках ЕГЭ, не представляет для них интерес. Учащийся не видит практической ценности исторического знания; видит изучение истории как процесс зазубривания материала. Это проблема присуща сейчас всему массовому историческому образованию, причина этого отчасти лежит: в развенчании советских исторических мифов, смене государственной политики (в советской историографии, первая мировая война носила уничижительное имя «империалистической», сейчас же она рассматривается как жертвенный подвиг по защите православия, выполнении союзнического обязательства; Октябрьская революция, рассматривалась как великое историческое событие давшее угнетенным народам возможность приступить к построению первого социалистического государства, сейчас – как поворот назад и причину Гражданской войны, установлению в дальнейшем тоталитарного режима; раньше «красные» были героями, сейчас героями стали «белые»). Мы видим смену ценностных ориентиров, это привело к «разочарованию» в истории. В массовом сознании реальные исторические факты потеснили псевдонаучные воззрения на историю. Историком сейчас может назвать себя каждый, кто что-то слышал или видел по телевизору, но будет являться он таковым в действительности? На уроке истории в школе при болезни мы имеем неопределимое преимущество перед учителем обычной школы в том, что можем вести беседу с каждым из учащихся. Помня слова известного французского медиевиста М. Блока, что историей нужно заниматься, потому что это интересно, во введении к своей последней книге он смог это показать: значение истории и тот интерес, который она вызывает у своих «адептов» [1, 6-14]. Мы должны в процессе беседы вызвать этот интерес к истории, «заразить» интересом.

Возможно, многое из сказанного докладчиком представляет проблему и для преподавания истории в обыкновенной школе. Однако в условиях обучения при болезни данные проблемы проявляются более явно, или они видоизменяются, вот



яркий этому пример: в обычной школе или при выполнении домашнего задания поиск информации по предмету для ученика может до сих пор представлять определенную трудность из-за невозможности разобраться в ее обилии, отличить верную информацию от ложной; в условиях больницы, напротив, мы сталкиваемся с дефицитом информации. Более значимой становится фигура учителя – источника знаний. Другая показательная проблема: способность запоминать и ретранслировать информацию. Если брать лекционную форму уровень усвоения информации будет не значительным (мы признаем, что это зависит и от того как в лекции преподносится материал). На уроке в больнице уровень запоминания будет еще ниже, особенно по гуманитарным дисциплинам, причина этому в наличии отвлекающих от учебы факторов (нахождения в больнице, отсутствия атмосферы урока, наличия заболевания). Несколько нивелировать проблему обучения при больнице можно если развить систему дистанционного обучения, если школа которая является основным местом учебы учащегося находящегося на стационарном лечении не оставит ребенка: будет направлять видеоматериалы с уроками сопровождаемым кратким текстовым конспектом, учитель будет общаться с ребенком с помощью средств коммуникации которые представляет нам сети Интернет. Однако, мы признаем, что ввести подобную форму в пределах все страны – дело не скорого будущего, сейчас это можно ограничить только отдельными школами расположенными, как правило, в крупных городах. Но даже в этом случае учреждения здравоохранения должны иметь зоны обучения, ребенок не сможет учиться в общей палате в условиях, когда его сверстники – товарищи по палате предоставлены сами себе. Мы не можем требовать от ребенка соблюдать выдержку, мы должны предоставить ему все условия для реализации им своего права на образование.

Помимо вопросов посвященных вопросам преподавания истории, коснулись тем касающихся обучению при больнице, в общем; в работе были поставлены вопросы, возникающие в процессе работы, некоторые из них носят концептуальный характер посвященных историческому образованию в целом.

Если делать вывод в нескольких словах, то при реализации программ по курсу «История» в больнице необходимо:

1) дать возможность школьникам в условиях стационара получать качественную информацию по истории, проблема решается путем предоставления высокоскоростного доступа сети к сети Интернет, разработкой качественного образовательного контента;

2) в учреждениях здравоохранения необходимо выделять специальные зоны, предназначенные для обучения детей; необходимо с привлечением современных интернет-технологий обеспечивать связь «учитель-ученик». Хочется надеяться, что дети, находящиеся на лечении в условиях стационара получат качественное образование.

Список литературы

1. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка /Отв. ред. А. Я. Гуревич. – М.: Наука, 1986.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка /Под ред. Л. И. Скворцова. – 29-е изд., перераб. и доп. – М.: Мир и образование, 2008.



МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФОРМЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Кузьминых Ю.И.

научный руководитель канд. пед. наук Пеленков А.И.

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Известно, что изобразительная деятельность является одним из самых интересных видов деятельности дошкольников. Она позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неопределимое значение для всестороннего личностного, эстетического, нравственного, трудового и познавательного развития детей. О том, что рисование важно для развития эмоциональной, волевой сферы, внимания, памяти, мышления и других полезных качеств личности, навыков и умений, писали многие специалисты дошкольной педагогики.

Важность обращения внимания на качественную сторону проявления выразительности в детском рисунке можно объяснить еще и тем, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств.

В период прохождения педагогической практики в ДОУ города Лесосибирска, мной было замечено, что не все рисунки детей 4-5 лет содержат средства выразительности. Очень часто рисунки не насыщены цветовой гаммой, изображаемые объекты прорисованы не четко, слабо прослеживается замысел. Несмотря на старания детей уровень развития выразительности рисунков не всегда соответствовал возрастным возможностям ребенка. Одной из причин этого мы видим в неиспользовании в ходе занятий малых фольклорных форм, поскольку благодаря созданию эмоционального настроения и происходит формирование выразительных средств рисунка.

Мы предполагаем, что воспитание детей легче осуществлять через приобщение их к народным истокам. Как важно это в настоящее время социальной нестабильности. Следует отметить, что именно через фольклор дети получают представление о главных жизненных ценностях: семье, труде, уважения к социуму, любви к малой и большой Родине. Детский малый фольклор представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых, включающую целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров фольклора. Он формируется под воздействием множества факторов [1; 259]. Среди них - влияние различных социальных и возрастных групп, их фольклора; массовой культуры; бытующих представлений и многого другого. Первоначальные ростки творчества могут появиться в различной деятельности детей, если для этого созданы необходимые условия. От воспитания зависит успешное развитие таких качеств, которые в будущем обеспечат участие ребенка в творческом труде [3; 174].

В качестве одного из средств развития выразительности детского рисунка нами было предложено использование малых фольклорных форм. Малый фольклор - это устное народное творчество, существующее в виде: сказок, потешек, загадок, песен. По мнению известных отечественных ученых (В.А.Сухомлинский, А.П.Усова, О.Ушакова и др.), фольклор дает возможность познакомить детей с богатым творческим наследием

народов, каждая фольклорная форма, будь то загадка, пословица, прибаутка, считалка, закличка, сказка или небылица - изумительный образец творчества, благодатный материал для подражания [2; 43]. Народные образцы направляют на художественно - эстетическое развитие дошкольников, а также, расширяют кругозор детей. Помимо этого потешки, сказки, загадки и пословицы являются богатейшим материалом для развития культуры ребенка. С вышеизложенными высказываниями педагогов мы не можем не согласиться. Малые формы фольклора играют большую роль во всестороннем развитии ребенка. Известно, что для детей дошкольного возраста потребность в познании весьма значима. Дети познают образцы народных произведений, воплощенные в разных материалах, свойства различных материалов, виды искусств, в том числе и народное, обладающее большими потенциальными возможностями для развития интеллекта ребёнка. Ибо познание искусства строится на его восприятии, анализе, выделении основных характерных особенностей, сравнении, сопоставлении, выделении сходства и различий, уподоблении, обобщении.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована комплексная методика применения различных малых фольклорных форм на занятиях изобразительной деятельности, которая позволила значительно улучшить уровень выразительности рисунков дошкольников. В ходе проведения работы, нами было отмечено влияние малых фольклорных форм не только на продукт художественного творчества ребенка, но и на его всестороннее развитие. Использование на занятиях пословиц, сказок, потешек усилили потребности детей в познании нового и необычного. Благодаря систематичному использованию малых фольклорных форм дошкольники более осознанно знакомились с образами изображаемых героев, познавали азы выполнения народных произведений и произведений декоративно-прикладного искусства, воплощенные в разных материалах, исследовали свойства различных материалов, учились определять отличие в основных видах изобразительной деятельности. Органичное включение малых фольклорных форм в структуру занятий изобразительной деятельности позволило развить потенциальные возможности каждого ребенка, обогатить развитие его изобразительных умений, ибо познание «законов красоты» в дошкольном возрасте в большей степени строится на эмоциональности восприятия и активной творческой деятельности.

Предварительные результаты опытно-экспериментальной работы убедительно доказывают, что использование на занятиях малых фольклорных форм позволяет детям гораздо тоньше чувствовать и воспринимать цвет, осознанней применять нужную форму, линию, материал как средство выражения образа; замечать какие-либо детали и элементы, что является прекрасным для ребенка. Благодаря применению в ходе занятий данных форм у дошкольников развилась потребность отражать в своем рисунке наиболее значимые и яркие черты художественного образа дошкольника, а также самостоятельно осуществлять поиск нешаблонных путей его воплощения. Кроме того, для детей средней группы были созданы условия для развития фонематического слуха.

Список литературы

1. Виноградов Г. С. Детский фольклор / Из истории русской фольклористики. - Л.: Лениздат, 2008. - 405 с.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности. Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение, 2009 - 344с.
3. Лабунская, Л. Изобразительное творчество детей. М.: Просвещение, 2011. - 110с.



**ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Куропаткина Н.Г.

научный руководитель канд. биол. наук. доц. Чистохина А.В.

Сибирский федеральный университет

В сфере работы с детьми с особенностями развития (в частности, с детьми с умственной отсталостью) существует ряд различных проблем, не имеющих в научных кругах однозначных решений. На передний план выходит необходимость разработки проблем развития и формирования социокультурного опыта. Дети, воспитывающиеся в специальных домах-интернатах, не имеют возможности интегрироваться в социально-культурную деятельность общества, продолжая изолированную жизнь и после выпуска из детского дома.

Умственно отсталые люди - это многочисленная группа социально не защищенных граждан. Особое место среди них занимают дети. Они растут вдали от сверстников и традиционных детских радостей. Дети, имеющие отклонения в умственном развитии - одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. У детей с отклонениями в развитии наблюдаются нарушения в развитии психических процессов, отклонения в умственном развитии и нарушения в эмоционально-волевой сфере. Всё это обуславливает возникновение у ребёнка различных, с разной отчётливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно - в познавательной. У детей отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. По-иному у них складываются соотношения в развитии наглядно - действенного и словесно - логического мышления.

Современный этап развития системы специального образования характеризуется поиском и разработкой новых методов и технологий обучения и воспитания детей с умеренной умственной отсталостью, которые способствовали бы решению следующих проблем:

- коррекция высших психических функций;
- развитие умений практической деятельности;
- развитие навыков общения;
- развитие самостоятельности использования опыта практической деятельности;
- развитие социально-адаптационных способностей;
- приобретение социального опыта.

Поэтому центральными задачами стационарных учреждений социальной защиты для детей являются:

— обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития в соответствии с его индивидуальными особенностями;

- организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к дальнейшей жизни с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка;

- социальная адаптация воспитанников.

В процессе изучения научной литературы и практических работ по данной теме, используя самые разнообразные методы и приемы обучения в работе с детьми, имеющими особенности развития, очевидным становится тот факт, что

театрализованная деятельность является эффективным средством для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Участвуя в театрализованных постановках, музыкальных спектаклях и играх-драматизациях, «особые» дети быстрее адаптируются в среде детского дома. Положительные изменения проявляются у них как в личностном, так и психическом развитии. Способность к вступлению во взаимодействие с другими детьми и взрослыми у этих детей значительно выше и формируется гораздо быстрее, чем у детей, которые не участвовали в театрализованной деятельности.

Театр по своей природе близок к игре ребёнка, поэтому представляется одним из наиболее результативных способов развития, познания окружающего мира. Театрализованно-игровая деятельность развивает творческий потенциал, внимание, эмоциональную память, чувство ритма, воображение, фантазию, чувство гармонии в себе и окружающем мире, учит взаимодействовать друг с другом, способствует творческому развитию (по утверждению К.С. Станиславского). Кроме того, в работе над образом ребёнок учится понимать мотивы действий человека, причинно-следственные взаимосвязи поступков и событий, умению понимать другого человека, увидеть мир его глазами, более тонко чувствовать чужое эмоциональное состояние, чужие беды и радости, умению сопереживать.

Занятия театральной деятельностью проводятся автором статьи на базе психоневрологического интерната для детей «Подсолнух» по программе «Юный артист», которая объединяет в себе разные виды деятельности и дает возможность воздействовать на ребенка целым комплексом художественных средств. Здесь и музыка, и хореография, и художественное слово, наглядный образ, и живописно-декоративное оформление.

Дети стремятся к художественному изображению литературного произведения не только как «артисты», исполняющие роли, но и как «художники», оформляющие спектакль, как «музыканты», обеспечивающие звуковое сопровождение и т.д. Занимаясь театрализованной деятельностью, формируются представления о работе артиста, режиссера, театрального художника, гримера, костюмера и др. Развивается творческий потенциал воспитанников – ребята учатся владеть своим эмоциональным состоянием, речью, голосом, физическим телом, преодолевая застенчивость и зажатость. Воспитанники самостоятельно изготавливают реквизит к спектаклям: атрибуты, элементы декораций, костюмов, что позволяет в детях помимо эстетического вкуса развивать и моторные функции.

Театральная деятельность позволяет реализовать творческие возможности каждого ребенка, на любом музыкальном празднике, в любой театрализованной постановке, не зависимо от выраженности диагноза, двигательных способностей или уровня умственного развития, каждый ребенок исполняет доступную для него роль. Важно отметить, что принимая участие в разных постановках, дети устанавливают визуальный, т. е. зрительный контакт не только с взрослыми, но и другими детьми. Следя взглядом, ребенок может исполнить практически самостоятельно танцевальную композицию, повторить какие-либо движения в игре, либо в песне с движениями.

Кроме этого, важным аспектом театрализованной деятельности является то, что она носит коллективный характер, что позволяет создавать благоприятные условия для развития чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия, позволяет расширять и обогащать опыт сотрудничества детей, как в реальных, так и в воображаемых ситуациях. На мероприятия приглашаются спонсоры, друзья, коллеги, т.о. круг социальных контактов постоянно расширяется. У детей формируется понимание того, что они вместе – один творческий коллектив и все вместе творят одно дело.

Таким образом, использование театрализованно-игровой деятельности в педагогическом реабилитационном процессе в настоящее время является актуальным.



Так как в силу своих возможностей эта деятельность позволяет оптимально освоить мир социальных связей и отношений.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, с.59 - 65, 138 - 153.
2. Безух С. М., Лебедева С. С. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов. – СПб. : Речь, 2006.
3. Басов И.Ф. Основы социальной работы. - М.: Издательский центр “Академия”, 2004, с.162 - 185, 208.
4. Владимирова И.М., Овчинников Б.В. Индивидуально-типологический подход к психокоррекционной работе. // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. -1995. - №3. - с.21-28.
5. Вальдес Одриосола Н.С. Коррекционные возможности арттерапии. // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 5, с.81 - 83.
6. Гаврилычева Г. Ф., Худенко Е. Д. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме //М.: АРКТИ. – 2005.
7. Нестерова Г. Ф., Безух С. М., Волкова А. Н. Психолого-социальная работа с инвалидами: абилитация при синдроме Дауна. – СПб. : Речь, 2006..
8. Сорочинская Т.В., Арсенова Л.А. “Особый” ребенок в центре внимания. // Коррекционная педагогика.-2006.-№5, с.68-70



УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Лыцова О.О.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Лутошкина В.Н.

Сибирский федеральный университет

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) одной из задач познавательного развития указывается задача развития интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Поэтому, в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности дошкольника и на их реализацию.

Познавательный интерес, согласно ФГОС ДО – избирательная направленность на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы и деятельность человека, его познавательные возможности.

Актуальность темы исследования обусловлена также повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. В результате форсированного обучения дети порой бывают перегружены излишней информацией, и сами уже не стремятся к получению новых знаний. Ситуация усугубляется тем, что в большинстве школ обучение начинается с шести лет, а интеллектуальная подготовка к школе осуществляется уже с 4,5-5 лет. При этом подавляется любопытство ребенка, дети растут вялыми, безынициативными и учатся подчиняться взрослому.

Анализ психолого-педагогических исследований и объективных условий массовой практики дошкольного образования позволил выявить следующие негативные факторы, сложившиеся в массовой практике дошкольного образования:

- из-за заорганизованности и регламентированности жизнедеятельности дошкольников не всегда учитываются интересы и желания детей. Игровая деятельность часто заменяется учебной деятельностью, характерной для начальной школы. В результате выявляется слабая мотивация познавательной деятельности большинства дошкольников, дети часто проявляют пассивность в решении поставленных перед ними задач;
- редкое использование нестандартных форм совместной деятельности взрослого и ребенка, позволяющие интегрировать различные задачи и виды детской деятельности, способствующие развитию высокого уровня развития познавательного интереса (конкурсы, экспериментирование, совместный поиск, творческие диалоги, игры-фантазии, игры-путешествия, занятия-погружения, занятия-соревнования), проявлению самостоятельности детей;
- затруднение педагогов в подборе методов, приемов, способствующих повышению познавательной активности воспитанников, формированию адекватной самооценки у воспитанников в процессе разнообразных видов детской деятельности [1].

Так же можно выделить ряд противоречий между [2]:

- возрастающей потребностью общества в активизации личностного развития ребенка-дошкольника, одним из показателей которого является познавательный интерес, и не разработанностью теоретического аспекта, адекватных путей и средств развития познавательного интереса в педагогической деятельности дошкольной образовательной организации;
- большими потенциальными возможностями ребенка в дошкольном детстве и недостаточной организацией педагогической деятельности в дошкольных

образовательных организациях по развитию познавательного интереса у воспитанников.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы детских садов, была определена и сформулирована проблема: как формировать и поддерживать познавательный интерес у детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Цель исследования – выявить условия дошкольной образовательной организации для развития познавательного интереса у старших дошкольников.

Гипотеза исследования. Мы исходили из предположения о том, что эффективность процесса развития познавательного интереса у старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации обеспечивается:

- использованием составляющих развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации;
- внедрением активных методов и форм организации познавательно-исследовательской деятельности;
- формированием поддерживающей позиции взрослого по отношению к детям.

На первом этапе изучения условий детского сада, способствующих развитию познавательного интереса дошкольников, нам необходимо уточнить текущий уровень развития их познавательного интереса.

Познавательная деятельность старшего дошкольника преимущественно связана с наглядно-действенным и образным способом познания. В первом случае познавательный интерес проявляется в стремлении к самостоятельному достижению результата (продукта или решения), созданию какого-либо продукта и выражается в удовольствии от процесса самостоятельного решения новой задачи. При образном способе познания – проявляется при восприятии информации, в разных видах детской художественной деятельности, и выражается в эмоциональной отзывчивости на впечатления, в вопросах и прочее. Оба вида познавательной деятельности в равной мере характерны для старших дошкольников. Исходя из выше перечисленных условий и особенностей, нами были выбраны методики Е.Л. Виноградовой для изучения уровня развития познавательного интереса старших дошкольников: оригами, сказка и картинка [3].

Методика «Оригами» направлена на наглядно-действенный способ познания; другие две методики – «Сказка» и «Картинки» – на образный путь познания, на восприятие и переживание художественных образов.

При выборе конкретных методических приемов мы исходили из того, что предлагаемые детям ситуации должны соответствовать возрастным особенностям и возможностям старших дошкольников, охватывать различные виды познавательной деятельности (то есть включать как действенный, так и образный способ познания) и допускать разные коммуникативные ситуации (индивидуальные, диадные и групповые).

Результаты всех методов констатирующего эксперимента оценивались по следующим критериям:

1. Эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность (выражалась в сосредоточенности ребенка на задании; в концентрации его внимания; экспрессивно-мимических проявлениях интереса; положительном эмоциональном фоне; эмоциональных «всплесках», свидетельствующих о переживании радости, удивления и интереса; повышенной речевой активности, связанной с контекстом задания).

2. Целенаправленность деятельности (ребенок проявлял целенаправленность в деятельности, если он не отвлекался и доводил деятельность до конца).



3. Степень инициативности ребенка (оценивалась по наличию вопросов, реплик относительно выполнения задания, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога с партнером о содержании деятельности).

Выраженность этих трех показателей познавательного интереса (эмоциональной вовлеченности, целенаправленности и инициативности) оценивалась по трехбалльной шкале. Три балла – полная выраженность качества (высокий уровень); два балла – частичная выраженность (средний уровень); один балл – слабая, выраженность качества (низкий уровень).

Использованные методики позволяют выявить наличие у старших дошкольников устойчивых познавательных интересов.

Базой для проведения констатирующего эксперимента стало муниципальное дошкольное образовательное учреждение №206 г. Красноярска. В констатирующем эксперименте участвовало 24 ребенка, возраст испытуемых от 6 до 7 лет. Сроки проведения: январь – март 2016 г.

На рисунке 1 наглядно представлена выраженность показателей развития познавательного интереса эмоциональной вовлеченности, целенаправленности, инициативности.

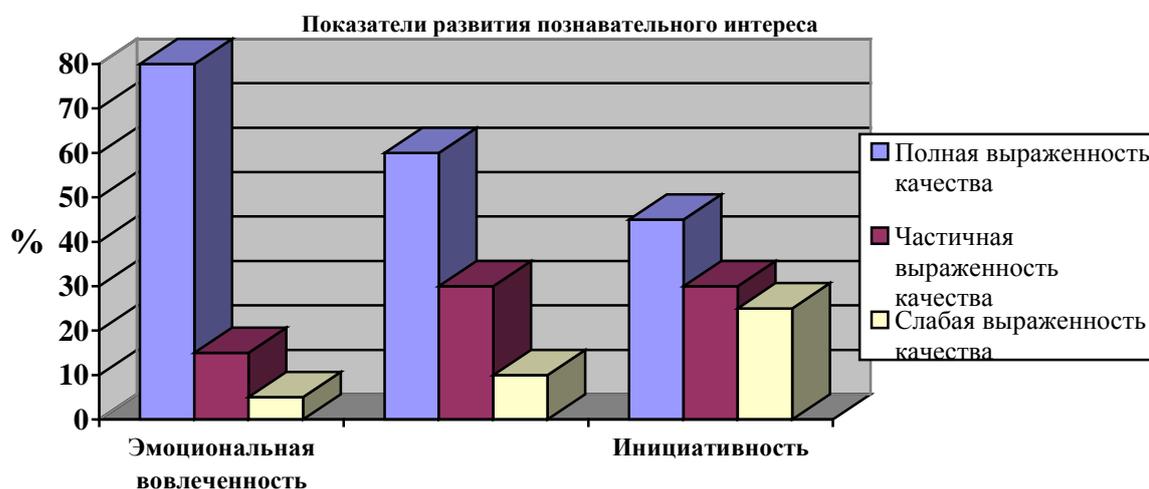


Рис. 1 - Выраженность показателей развития познавательного интереса

В результате проведенного исследования удалось выявить следующее: 80% детей эмоционально реагировали на предложенные им задания. Тем не менее, наблюдались индивидуальные различия в выборе заданий испытуемыми. Показатель целенаправленности деятельности (60%) является высоким у большинства детей во всех видах деятельности. Показатель инициативности (45%), напротив, был невысоким во всех видах деятельности. Можно сказать, что такие качества, как самостоятельность, предприимчивость, изобретательность редко проявляются у дошкольников.

Таким образом, исследование показало, что 30% старших дошкольников безынициативны; занимают пассивную позицию; познавательный интерес у 55% выше среднего уровня развития. У 20% детей средний уровень. Многие дошкольники включаются в деятельность только при совместной работе с взрослым, слабо проявляя при этом собственную активность. Мы можем сделать вывод, что не у всех детей, принявших участие в эксперименте, сформирован устойчивый познавательный интерес. Это говорит о неподходящих для его развития условиях, созданных в детском саду на момент начала исследования. Наша дальнейшая задача заключается в

выявлении и создании условий группы детского сада для развития познавательного интереса старших дошкольников.

Предварительный анализ теории и существующих удачных практик создания развивающих сред для дошкольников позволили нам выявить следующие условия для развития познавательного интереса дошкольников[2]. Для достижения таких результатов в детском саду необходимо:

- детско-взрослая совместность: поддерживающая позиция взрослого; партнерские отношения; формирование чувства «Мы»; помощь ребенку в планировании и оценки деятельности; создание ситуации успеха у дошкольников; благоприятный эмоционально-психологический климат.

- внедрение активных методов и форм организации познавательно-исследовательской деятельности: поддержка детской активности, организация уголков экспериментирования (доступные, насыщенные; многообразные); моделирование элементов естественной среды; создание положительной обстановки для познавательной деятельности, провоцирование детских вопросов.

- организация развивающей предметно-пространственной среды: разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) обеспечивающие: игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей. Предметно-пространственная развивающая среда должна обеспечивать индивидуальное развитие каждого ребенка, учитывая его интересы, особенности, склонности и т.д.

В дальнейшем мы предполагаем, уточнить влияние этих условий на развитие познавательного интереса в условиях дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Баранова, Э. А. Формирование у дошкольников познавательного интереса как интегративного психического образования /Э. А. Баранова// Интеграция образования. –2006. –№ 3. – С. 124–128.

2. Короткова, Н. А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников/ Н.А. Короткова// Ребенок в детском саду. – 2003. – № 3, 4.

3. Прохода, М. В. Организационно-педагогические условия формирования познавательной мотивации старших дошкольников к дальнейшему обучению / М.В. Прохода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>



МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

Лыцова О.О.

научный руководитель Волкова М.А.

Сибирский федеральный университет

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о том, что развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к сообществу детей и взрослых, является одним из принципов построения дошкольного образования и важным аспектом воспитания в дошкольном возрасте. В целевых ориентирах, представленных в ФГОС, на этапе завершения дошкольного образования ребенок способен: выбирать себе участников по совместной деятельности; активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх, договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя, а также обладает установкой положительного отношения к другим людям и самому себе; обладает чувством собственного достоинства.

Тема становления межличностных отношений имеет большую актуальность в настоящее время, поскольку множество негативных явлений среди молодежи (жестокость, агрессивность, отчужденность и др.) имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Поэтому начинать формирование позитивных межличностных отношений следует в дошкольном возрасте.

Л.С.Выготский писал: «...через других мы становимся самим собой». «Личность становится для себя тем, что есть она в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности...» [2].

Проблеме становления детских отношений уделялось и уделяется значительное количество экспериментальных исследований. Это исследования О.В.Вакуленко, Т.А.Репина, Б.Е.Робинсон, А.А.Рояк, П.Скин, Е.О.Смирнова, В.Г.Утробина, К.Флейк, Хобсон.

Под межличностными отношениями понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [4].

Межличностные отношения включают:

1. Восприятие и понимание людьми друг друга;
2. Межличностную привлекательность (притяжение и симпатия);
3. Взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

Компонентами межличностных отношений являются:

- 1) когнитивный компонент (познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми);
- 2) эмоциональный компонент (положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми);
- 3) поведенческий компонент (мимика, жестикация, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом).

Этапы развития межличностных отношений:

1) Этап знакомства – возникновение взаимного контакта, взаимного восприятия и оценки людьми друг друга;

2) Этап приятельских отношений – возникновение межличностных отношений, формирование внутреннего отношения людей друг к другу на рациональном (осознание взаимодействующими людьми достоинств и недостатков друг друга) и эмоциональном уровнях (возникновение соответствующих переживаний, эмоционального отклика и т. д.);

3) Товарищеские отношения – сближение взглядов и оказание поддержки друг другу, характеризуются доверием [1].

Межличностные отношения определяют положение человека в группе, коллективе. Одной из важных задач старшего дошкольного возраста является развитие и приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками, умение заводить друзей. У детей старшего дошкольного возраста дружеские отношения ещё недостаточно устойчивые, складываются по случайным и несерьезным мотивам. В последующем у детей в группе формируется осознанная система личных отношений. К началу школьной жизни у них уже более крепкие дружеские взаимоотношения. С возрастом у детей все ярче появляется осознанность своего положения в группе сверстников. Для каждого ребенка в группе формируются свои способы взаимодействия и общения. В групповой работе у ребенка удовлетворяется потребность в общении. Уровень этой потребности у детей разный, так же как и формат ее удовлетворения.

Отношения детей дошкольного возраста развиваются в игровой деятельности. В такой деятельности перед ребенком появляется необходимость в таких качествах, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников. В условиях общения по поводу игры ребенок сталкивается с необходимостью устанавливать контакты, применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к своим сверстникам, приспособливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям.

Наше исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения №206 г. Красноярска. В исследовании участвовало 14 детей. Дети, принимающие участие в исследовании, посещают старшую группу дошкольной организации.

Цель данной работы: исследовать особенности детских отношений в дошкольном возрасте, складывающихся в группе детского сада.

Для этого нам необходимо уточнить:

- степень участия ребенка в действиях сверстника;
- эмоциональную вовлеченность ребенка в действия сверстника;
- чувствительность ребенка к воздействиям сверстника;
- преобладающий эмоциональный фон в группе детей.

Гипотеза исследования: предполагается, что межличностные отношения со сверстниками у старших дошкольников будут в целом позитивными, но со сниженным уровнем сотрудничества и низким уровнем эмоционального переживания.

В исследовательской работе мы использовали следующие методики:

1. «Наблюдение». Позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях;

2. «Проблемные ситуации». Это игры и действия рядом, в которых дети могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь. Ребенок поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или нет, оценить действия, разрешить конфликт);

3. «Незаконченные истории». Один из проективных методов, позволяющих выявить отношение ребенка к окружающим. Ребенок проецирует (переносит) свое Я (свои ожидания, представления и т.д.) на других людей [3].

Результаты всех методов констатирующего эксперимента оценивались по следующим критериям:

1. Участие в действиях сверстника. Положительное (одобрение и поддержка); отрицательное (насмешка, ругань); демонстративное (сравнение с собой);

2. Эмоциональная вовлеченность ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним;

3. Чувствительность к воздействиям сверстника. Отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него;

4. Преобладающий эмоциональный фон. Проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

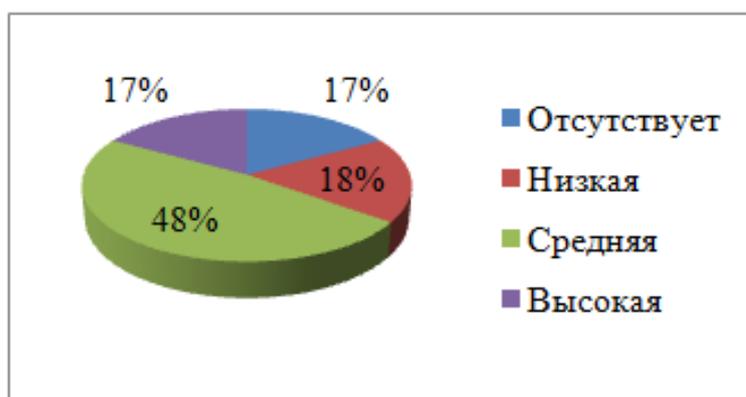


Рис. 1 - Участие в действиях сверстника

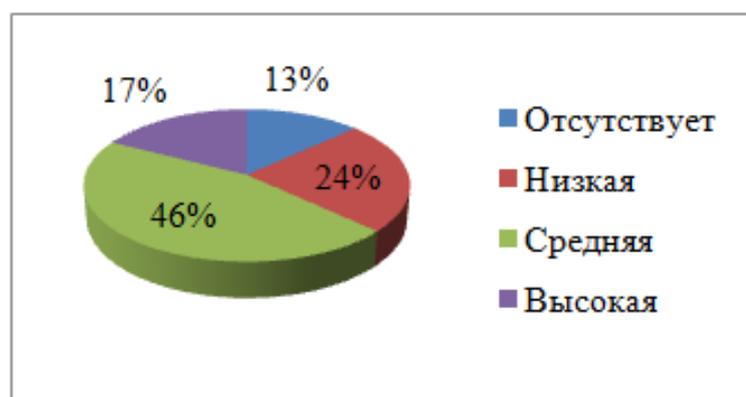


Рис. 2 - Чувствительность к воздействиям сверстника

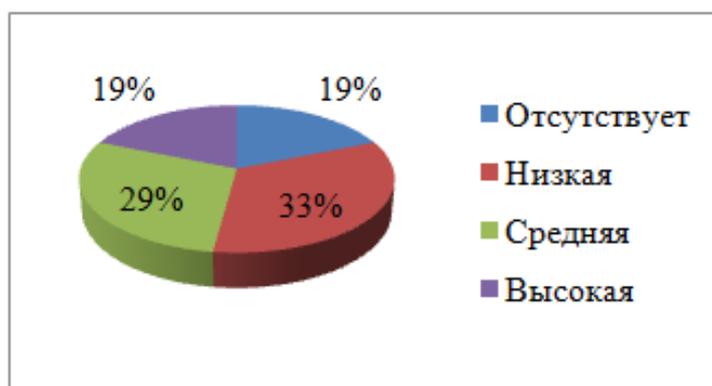


Рис. 3 - Эмоциональная вовлеченность в действия сверстника

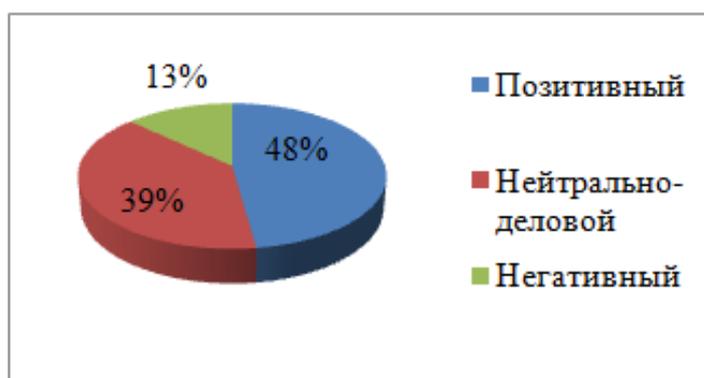


Рис. 4 - Преобладающий эмоциональный фон

Использование данных методик дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но и позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Эмоциональное и практически-действенное отношения выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

В результате проведенного исследования удалось выявить следующее:

1. В группе детей преобладает средний уровень участия в действиях сверстника (48%). Отсутствие данного показателя совпадает с высоким уровнем (см. Рисунок 1);
2. Преобладающим является низкий уровень эмоциональной вовлеченности в действиях сверстника (33%) (см. Рисунок 3);
3. Чувствительность к воздействиям сверстника находится на среднем уровне (46 %) (см. Рисунок 2);
4. Преобладающим эмоциональным фоном, в группе детей, является позитивный (48%) (см. Рисунок 4).

Заключение: таким образом, можно сделать вывод о том, что приведенные выше этапы развития межличностных отношений были пройдены детьми не полностью или в негативном направлении. В связи с этим не у всех детей были сформированы доброжелательные и уважительные отношения среди сверстников (см. Рисунок 4). Необходимо помочь детям освоить процесс положительного взаимодействия друг с другом. Это можно сделать, если ребенок в группе сверстников сможет преодолеть страх контактов с другими детьми, попробует себя в разных ролевых отношениях, увидит рядом с собой сверстника, научится согласовывать свое поведение с

поведением других, испытает со сверстниками общие эмоции, научится помогать другим, сопереживать и научится видеть и подчеркивать достоинства других.

Для достижения таких результатов в детском саду необходимо:

- поддерживающая позиция взрослого по отношению к детям;
- предпочтение малых групп в детской и детско-взрослой деятельности;
- рациональное расположение и разнообразие сред группы детского сада;
- поддержка самостоятельной игровой деятельности детей.

В дальнейшем мы предполагаем уточнить влияние этих условий на развитие позитивных межличностных отношений в старшей группе детского сада.

Список литературы

1. Антонова Т. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками. //Дошкольное воспитание.- 1995, №10.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983. – Т.5: Проблемы общей психологии. – 368 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М./ Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158с.: ил. — (Психология для всех).
4. Стеркина, Р.Б. Дошкольное образование в России: сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов / Р.Б. Стеркина // М.: "Издательство АСТ", 1997.



ПРОЕКТ «ЗНАЮ. ГОРЖУСЬ. ДЕЙСТВУЮ»

Макласова Е.В.

научный руководитель канд. пед. наук Лутошкина В.Н.

Сибирский федеральный университет

В последние десятилетия вопрос о формировании гражданской позиции подрастающего поколения все чаще оказывается в фокусе внимания как научного, так и политического сообществ. Это объясняется возрастающей тенденцией востребованности людей с осознанием своей личной гражданской ответственности, что ни раз было подчеркнуто во многих правовых актах и иных типах документов Российской Федерации, в частности в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020».

Однако, воспитание такого качественно нового типа личности, а именно способ, посредством которого возможно этого достичь, является предметом оживленных дискуссий в среде специалистов разных областей, потому как зачастую прослеживается дисбаланс между знанием историко-культурного контекста нашей страны; причин, по которым это ценно как для сообщества, так и для отдельной личности; а также знанием способов проявления нашей ответственности и пространства, в котором это возможно.

На наш взгляд, эффективным инструментом гражданского-патриотического воспитания, способным объединить контент, смысл и поступок воедино, выступает проектная деятельность. Именно такая деятельность задает пространство вокруг младших школьников, которое, с одной стороны, не содержит знания, присвоенные учащимися ранее и, с другой стороны, разрешает ему действовать в зоне их ближайшего развития и не навязывать знания, не отвечающие их интересам. Другим преимуществом проектной деятельности является возможность младшего школьника опереться на свой личный опыт при работе в проектной группе, что создает условия для осознания каждым учащимся своей личной причастности к общему делу. Другой аргумент в пользу проектной технологии заключается в том, что младшие школьники видят процесс создания итогового продукта от этапа его планирования до этапа реализации, что позволяет им усвоить всю полноту способа действия в рамках конкретной ситуации.

Безусловно, на сегодняшний день существуют работы, посвященные применению проектной технологии в работе с учащимися, направленные на формирование гражданской идентичности. Главным отличием нашей работы от уже имеющихся является использование проектной технологии в образовательном пространстве посредством последовательного запуска линии проектов 3х типов и сопровождением каждого из них работой с проектным дневником. Другими словами, если раньше учащиеся осуществляли работу либо с исследовательским, либо с информационным, либо с практико-ориентированным проектом, то на данный момент они работают поочередно с проектами всех трех типов, каждый из которых дополняет предыдущий и раскрывают ту тему, на которую были направлены остальные, но в еще большее широкое контексте.

Так, нами был реализован проект «Знаю. Горжусь. Действую» (см. рисунок 1), который состоит из исследовательского группового проекта, информационного коллективного проекта и практико-ориентированного коллективного проекта, сопровождающихся работой с проектными дневниками группы в рамках каждого отдельного проекта.



Рис.1 – Модель проекта «Знаю. Горжусь. Действую»

Дневник проекта является инструментом, который позволяет учащимся наблюдать процесс собственной работы, фиксировать возникающие в ходе нее проблемы, оценивать верность выбранной траектории работы, вносить на ее основе необходимые коррективы с последующим переносом проектного замысла на деятельностную основу и тем самым развивать рефлексивные качества участников группы, расширять у них диапазон знаний, открывать новые способы действия в целом и ведения продуктивного процесса коммуникации в частности.

Дневник позволяет отразить все этапы работы над проектом, начиная с проблематизации и заканчивая рефлексией. Так, дневник включает в себя страницы по актуализации изучаемого вопроса, по обоснованию выбора темы проекта, постановки целей и задач, страницы с интеллект-картами, графиком работы над проектом и ответственных за выполнение каждого шага, оценочные страницы работы группы, страницы с инструкциями по подготовке к защите работы, рефлексивные страницы.

Несмотря на то, что значение дневника изменяется от проекта к проекту, его структура остается практически неизменной. Таким образом, при выполнении исследовательского группового проекта на тему: «Образ защитника Отечества в ... (фильмах, стихах, песнях, рассказах, баснях и т.д.)», дневник проекта используется учащимися как инструмент, выстраивающий и поддерживающий их исследовательскую работу. Учащиеся благодаря интеллект-картам и соответствующим проблемным вопросам, которые позволяют актуализировать ту или иную тему, выбирают направление проекта своей группы (например, изучить образ защитника Отечества в военных песнях). Важно отметить, что учитель на данном этапе должен минимально участвовать в работе учащихся. Задачами педагога остаются регулирование процесса коммуникации в особых случаях и создание таких условий в классе, когда каждая проектная группа выбирает отличное от другой группы направление своей исследовательской работы. Например, как показала наша практика, у учащихся, что впервые столкнулись с дневниками, возникают трудности с его заполнением и дальнейшей подготовкой презентации своего продукта. Это возникает в связи с тем, что дневник содержит вопрос, но не содержит примеры ответа на данный вопрос. С одной стороны, может показаться, что такая работа не будет являться продуктивной. С другой стороны, у учащихся возникает возможность представить свою работу в соответствии со своими внутренними представлениями. В этом плане мы не требуем от детей того, чего они не могут выполнить и не ограничиваем их реальные возможности. В дополнение к этому, такой ход является механизмом, который раскрывает

творческий потенциал детей, что практически невозможно при работе по образцу, и который при защите работы одной проектной группой позволяет увидеть остальным отличный от их способа вариант представления итогового продукта, что в свою очередь обогащает спектр их представлений о данном виде работы. Результатом данного проекта становятся новые знания каждого учащегося из разных областей и возникновение желания поделиться своей личной историей, благодаря которой учащийся может продемонстрировать свое причастие и единство с изучаемой темой. Например, в нашей практике имеется случай, когда одна проектная группа, изучая в рамках исследовательского группового проекта «образ защитника», решила рассказать о семейных героях. Данная ситуация положила начало дискуссии о семейных героях, которыми учащиеся 3В класса гордятся, а также стала запуском информационно коллективного проекта «Я горжусь ..., потому что...».

В отличие от исследовательского проекта, который нацелен на расширение кругозора учащихся о национальных праздниках и образе героев нашего Отечества, что в свою очередь позволяет сформировать когнитивно-смысловой компонент гражданкой идентичности, информационно-коллективный проект отвечает на запрос о формировании ценностно-эмоционального компонента, а именно позитивного отношения к роли «россиянина», «гражданина», «патриота», факту принадлежности к гражданской общности, демонстрацию тематической «обратной связи» и эмоциональных переживаний как результат удовлетворенности членством в референтной группе.

Учитывая эмоциональный подъем и возникновения желания поделиться своей историей, доказывающей свою причастность, причастность своей семьи к значимому событию в истории нашей страны, мы рекомендуем на данном этапе использовать проектный дневник по завершению презентации итогового продукта, так как это позволит поддержать стремления детей и при этом побудит их к осознанию полноты значимости всей работы. Так, проектные группы 3В класса Лицея №7 подготовили доклад о том, что такое праздник «День защитника Отечества» и создали фильмы на тему: «Я горжусь...потому что...», в котором они рассказывали о семейных героях в прошлом и настоящем, а также почему они ими гордятся и будут гордиться. Результаты своей работы, учащиеся представили иностранному профессору из США. По завершению данного проекта учащиеся заполнили проектный дневник, где описали свои впечатления, приобретенный опыт работы, трудности, с которыми они столкнулись при работе над проектом и т.д.

Понимание учащимися того, что они имеют определенный успех в реализации своих проектов и то, что их деятельность вызывает интерес со стороны общества, позволяет перейти к практико-ориентированному проекту «Я-действую», который нацелен на формирование деятельностного компонента. Проектный дневник, в данном случае, опосредует все этапы проектной деятельности учебных групп и отражает эффективность предыдущих проектов.

В заключении, становится ясно, что проект «Знаю. Горжусь. Действую» представленный линией трех разнотиповых проектов в сочетании с проектным дневником позволяют создать благоприятные условия проектной деятельности в классе, которые необходимы для принятия младшим школьником позиции «гражданина России» и формирования его активной гражданской позиции.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 года, № 1493, Москва.



ОРГАНИЗОВАННЫЙ КОНФЛИКТ КАК ДОСТАТОЧНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И АТТРИБУЦИИ ДОВЕРИЯ

Малютина А.А.

научный руководитель д-р психол. наук, проф. Хасан Б.И.

Сибирский федеральный университет

Понятию дифференциации и атрибуции доверия уделено не так много внимания. В литературе чаще встречаются исследования базового доверия, но что происходит с доверием дальше, как оно развивается, как правило, не описано. Гипотеза моего исследования затрагивает вопрос об адекватной дифференциации и атрибуции доверия. Я намеренно не даю определения этому понятию: как и все, что касается человека, дифференциация и атрибуция имеют слишком широкое значение, поэтому здесь важно понять значение слов «дифференциация» и «атрибуция» в контексте моего исследования. Я предлагаю понимать «дифференциацию и атрибуцию» как способность человека «расчленять и приписывать». Так, например, общаясь с учителем, ребенок осознает, в зависимости от ситуации, кто сейчас перед ним: Мария Ивановна - учитель русского языка, к которой он обращается по вопросам дисциплины и школьной жизни, или Мария Ивановна - взрослый человек, здесь школьник понимает в каких ситуациях уместно обращение к той или иной роли Марии Ивановны. Таким образом, человек различает понятия «персона» и «социальная роль». Умение дифференцировать и атрибутировать дает человеку возможность гибкого, бесстрессового поведения, так, приходя к специалисту, вы не задумываетесь над его человеческими характеристиками, вы размышляете над профессиональными параметрами, что существенно облегчает ситуативное взаимодействие личностей. Способность дифференцировать и атрибутировать, на мой взгляд, очень важное свойство личности, которое способствует здоровому развитию психики. Во взрослом возрасте недостаточная развитость дифференциации и атрибуции «обрастает» различными защитными моделями поведения, которые человек вырабатывает в себе годами. Зачем они? Каждый раз сталкиваясь с трудностью взаимодействия с «другим», человек без сформированной способности дифференциации и атрибуции доверия фрустрируется, для него такая ситуация является стрессовой, а так как жизнь в современном мире невозможна без социальной его составляющей, тогда и начинаются пробы различных моделей взаимодействия, основанные не на доверии, а на желании избежать предстоящее негативное переживание, при столкновении с такого рода ситуациями.

Я предполагаю, что только в условиях организованного конфликта дифференциация и атрибуция доверия формируется не спонтанно. Я не утверждаю, что она невозможна без организованного конфликта, я говорю о ситуации, когда мы не хотим полагаться на случай, произойдет или не произойдет. Если мы хотим, чтобы это непременно произошло, тогда нужно организовать такое действие, которое сформирует способность к дифференциации и атрибуции у человека.

Наиболее распространенная в культуре конфликтная конструкция, способствующая адекватному формированию доверия - игра в детском возрасте. Здесь хочется дать определение конфликта, а после вернуться к рассуждениям о детской игре.

Так вот, я опираюсь на определение конфликта, предложенное Б.И., который под конфликтом понимает не то же самое, о чем мы привыкли слышать в повседневной жизни. Он описывает конфликт с конструктивной точки зрения, здесь

важно понимать, что последствия конфликта не всегда негативные. Структура конфликта состоит из трех уровней: это основания столкновения, т.е. то противоречие, актуализацией которого является конфликт как феномен; это действительность столкновения, которая представляет собой взаимообуславливающие действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления и др.; и третий уровень - переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия. Сам конфликт можно определить как, характеристику взаимодействия, в которой не способные сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации.

Возвращаясь к детской игре, хочется отметить, что именно в игровом процессе ребенок может попробовать те или иные социальные роли, примерить их на себя и отделить роль от человека, на которого она надета.

Почему стихийная игра не обеспечивает развития способности к дифференциации и атрибуции, а организованная - обеспечивает? Социальные игры всегда внешне организованы культурой. В игре вводится представление о социальных ролях, происходит выделение «своих» и «чужих». Если игра не организована, то ребенок захватывает внешний культурный материал, каким-то образом его преобразует, интерпретирует, что-то различает и атрибутирует. Если же игра организована в хорошем ролевом диапазоне, и вести себя нужно в соответствии с ролью, так, как предписано, без ампула, постоянно сменяя играемые роли, то у ребенка развивается адекватная атрибуция и дифференциация доверия. В этот момент человек преодолевает свою спонтанность и формирует представление о ролях.

В детской игре, основываясь на базовом, начинается доверие и отношение к социальным ролям, к определенным ожиданиям. Готовность строить отношения в соответствии с ожиданиями - это и есть атрибуции. И если игра организована как конфликтная конструкция, то будет иметь место дифференциация и атрибуция. Игра - это организованный конфликт, конструкция. Ведь если из любой “живой” игры извлечь конфликт, то сама по себе игра исчезнет.

В. И. Слободчиков проводит анализ разных психологических школ в разрезе развития человека, я обращаюсь к этому материалу, поскольку хочу подкрепить мысль о специально организованном развитии доверия ребенка. Слободчиков В. И. пишет, что приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется, прежде всего, в семье. Моделями поведения для детей служат родители, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. При этом наблюдение становится одним из средств социализации. Однако это не означает, что стоит детям увидеть, как поступают другие, и они усвоят определенные нормы поведения. Во многих случаях одного наблюдения, без дополнительных знаков одобрения или порицания со стороны родителей, бывает недостаточно.

Подводя итог всему вышесказанному, отмечу, что способность к дифференциации и атрибуции доверия невозможно сформировать без условий организованного конфликта. А так как это умение очень важное для жизни в социальном мире, необходимо уделять больше внимания дифференциации и атрибуции доверия ребенка, моя статья - это попытка привлечь внимание к этой проблеме.

Список литературы

1. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. Питер, С.110-119
2. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. ПСТГУ, С.44



ИМИДЖ ТЬЮТОРА**Матвеева Н.В.****научный руководитель канд. пед. наук, доц. Бекузарова Н.В.***Сибирский федеральный университет*

В последнее время в российской системе образования происходят значительные перемены. Мы стали понимать, что преподаватель не в состоянии справиться со всеми обязанностями, которые на него возложены. Поэтому происходит плавное распределение функциональных обязанностей на различных специалистов. Одним из них является тьютор. Тьютор – это своего рода наставник, помощник, который составляет индивидуальный план того или иного учащегося. Он создает условия для повышения эффективности образовательного процесса. Но роль тьютора новая для российской системы образования, и поэтому к представителю данной профессии возникает много вопросов. В рамках нашей статьи мы рассмотрим понятие «имидж тьютора». В своей работе мы будем опираться на известные исследования в этой области относительно педагога-учителя.

Рассмотрим само понятие «имидж». В одной из своих работ Крысанова О.А. привела свою трактовку данного определения, которая звучит следующим образом: «Представление о человеке, которое формируется на основе его внешнего вида, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и т.д.» [1, с. 64].

То есть это не только внешний вид человека, но и в равной степени его внутренний мир. Как человек говорит, как ходит, во что одевается, каким принципам придерживается. Все это и составляет общий имидж человека, но более всего это касается педагога. Ведь педагог это тот человек, за которым постоянно наблюдают. Педагог – это своего рода актер, которым восхищаются и с которого люди зачастую берут пример. Для успешной работы тьютору необходимо привлечь к себе большое количество людей, найти с ними общий язык, сделать так чтобы люди ему доверяли. Помочь ему в этом может его собственный, правильно созданный имидж.

Но главное, что тьютору необходимо помнить – это то, что имидж это не шаблон, а свод правил, которым необходимо придерживаться. Мы не должны копировать или срисовывать элементы как с картинки, это должно идти изнутри. Тьютор должен быть индивидуальным, а иначе как он сможет рассмотреть индивидуальность в своем тьюторанте. И еще немало важная часть данной темы это то, что имидж тьютора не должен быть отрицательным. Ведь внешний и внутренний мир тьютора является одним из факторов успешной педагогической деятельности.

Несомненно, для создания имиджа у тьютора должна быть какая-то мотивация. Как правила выделяют два типа мотивации: во-первых, это личная психологическая мотивация, желание человека, например, с помощью имиджа повысить свою самооценку. Во-вторых, это прагматическая мотивация, желание усилить свое влияние на окружающих его людей или, например, достичь более высокого уровня в плане своей карьеры. В зависимости от того, какой тип мотивации преобладает, выделяют два типа имиджа: имидж, направленный на восприятие, имидж, направленный на самооощение. Но эти два типа могут и не исключать друг друга, есть педагоги, которые совмещают их в равной степени. Это случается, когда внутренние представления об имидже совпадают с мнением окружающих.

Именно поэтому, прежде чем создавать свой собственный имидж тьютор должен проанализировать свои цели, а потом только выбирать пути, по которым будет идти к их достижению.

Мы должны помнить, что имидж – это огромная работа тьютора над собой. И эта работа не временная, а постоянная. На имидж влияют очень многие факторы. В первую очередь это воспитание, личные качества тьютора, а также жизненный и профессиональный имидж тьютора.

В основе имиджа лежит личное обаяние, способность произвести приятное впечатление. Этот фактор всегда оценивается людьми не однозначно. Те качества, которые кажутся одному человеку привлекательными и манящими, другому могут быть не приятны или даже отвратительны. Следующее не менее важное качество – это коммуникабельность. Тьютор должен уметь правильно себя подать, найти подход к каждому человеку. Ведь за время работы тьютору приходится общаться с большим количеством незнакомых ему людей. И это не только его тьюторанты, которые могут быть как детьми, так и взрослыми, с различными особенностями или без них, это еще их близкие, коллеги тьютора тоже играют огромную роль в его работе. И найти общий язык со всеми этими людьми очень трудное и бесценное качество. Так же важно помнить, что тьютор должен быть сдержан, устойчив к стрессу и объективен к происходящим событиям. Это возможно самые главные качества, которыми должен обладать тьютор, для создания своего собственного образа.

Важно придерживаться общих норм и правил, которые диктует нам общество. Все зависит и от того в какой стране вы находитесь. То, что может быть хорошо в одном государстве, в другом может быть совершенно неприемлемо. Образ преподавателя давно уже создан и хоть он и шаблонен и стереотипен, это всё же образ. Это не означает, что его нужно поставить на рабочем столе и в точности его соблюдать, должны быть какие-то отдельные черты в вашей одежде и поведении, которые отличали вас от других профессий. Тьюторант должен доверять своему тьютору, он должен к нему прислушиваться.

Так как мы уже рассмотрели несколько внутренних признаков и задатков тьютора, логично будет перейти к его внешнему виду. Итак, прежде всего тьютор должен быть опрятен. Что касается одежды, она должна быть классической, даже строгой, но не забывайте об индивидуальности, несколько модных, характерных только для вас вставок несколько не помешают. Наоборот они украсят ваш наряд и сделают его менее угрожающим. Это может быть что угодно, ожерелья или сумочка для женщин, бабочка вместо галстука или портмоне для мужчины, интересная форма юбки или брюк. Но помните что обилие даже самых прекрасных вещей, может пагубно сказаться на ваш внешний вид в целом. Так что не переусердствуйте. Так же большую роль играют цвета. Всем известно, что знание правильного сочетания цветов и использование их в одежде может привлечь к вам внимание, может успокоить, поддержать, а может и оттолкнуть от вас человека. Поэтому так важно знать значение того или иного цвета и то как они влияют на окружающих вас людей.

И конечно тьютору необходимо иметь хоть и не идеальный, но достаточно хороший вкус. Одежда должна соответствовать возрасту, его положению и ситуации в которой он находится. Все это способствует продуктивной работе и достижению ваших целей и целей вашего тьюторанта.

Таким образом, исходя из всего вышперечисленного, имидж тьютора, как и педагога не должен выходить за рамки образа приписанного обществом, но и не должен копировать его. Тьютор должен быть индивидуальной личностью, со своими крепкими устоями и взглядами. И только тогда он сможет достичь вершин, как в личной, так и в профессиональной сфере.



Список литературы

1. Крысанова, О.А. Позитивный индивидуальный имидж педагога / О.А. Крысанова // PR в образовании. – 2006. – № 4. – С. 64–69.
2. Шашауров, Д. Л. Сущность понятия «Имидж современного учителя» / Д.Л. Шашауров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2015. - №4. – Т21. – С. 16-19.



МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Монахина А.А.

научный руководитель Волкова М.А.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время в России большое внимание уделяется проблеме сиротства. Много успешных шагов уже сделано, число детей-сирот снизилось по сравнению с прошлыми годами, но, тем не менее, число таких детей велико. Такие дети ходят в общеобразовательные учреждения, где общаются со сверстниками из типичных семей. Так или иначе, дети из типичных семей многим отличаются от детей-сирот, а построить общение с человеком непохожим на тебя бывает непросто. Нерешенный конфликт может оставить серьезный след на психике человека, который останется с ним на всю дальнейшую жизнь.

Межличностное общение является одним из самых важных факторов развития личности. В процессе общения человек может увидеть себя в системе отношений с другими, оценить себя и свои поступки, соотнести свои потребности и деятельность с потребностями и деятельностью других. Большое значение общение оказывает и на развитие эмоциональной сферы. Затруднения в общении в детском возрасте могут привести к серьезным расстройствам личности. Поэтому, проблема взаимоотношений детей-сирот со сверстниками была и остается актуальной. Каждому учителю, в классе которого обучаются дети-сироты так или иначе приходится регулировать эти отношения и участвовать в социализации каждого учащегося, для этого важно знать причины, которые стоят за тем или иным поведением. Целью нашей работы стало выявление особенностей взаимоотношений детей-сирот со сверстниками из типичных семей.

Потребность в общении – это базовая потребность и один из основных факторов развития личности. Человек – биосоциальное существо, а значит, личностное развитие неотделимо от общения с другими людьми и в какой-то мере происходит, благодаря ему.

Первым актом общения ребенка является новообразование кризиса новорожденности по Л.С. Выготскому – комплекс оживления. Это первые реакции крика, плача на значимого человека, в большинстве случаев, мать. На этой стадии решается психосоциальный конфликт доверия/недоверия к жизни по Э. Эриксону, а также формируется привязанность к значимому взрослому [1]. У детей-сирот, воспитывающихся в условиях детского дома, этот конфликт в большинстве случаев разрешается в негативную сторону, возникает состояние материнской депривации и привязанность не формируется в силу нескольких причин, исходящих из условий проживания в детском доме: постоянная смена воспитателей, «механическое» проявление заботы к ребенку из-за малого количества времени и большого количества детей, а также отсутствие эмоционально-положительных контактов со взрослыми. Последствия весьма неприятны. Привязанность, как первое социальное отношение, оказывает весомое влияние на то, как человек будет в дальнейшем относиться к миру и окружающим людям. Так, ребенок, у которого сформировалось базисное доверие к миру, будет охотнее и без страха вступать в контакты со взрослыми, сверстниками, любыми посторонними людьми, в то время как ребенок, у которого это не произошло, будет испытывать тревожность и страх по отношению ко всему незнакомому. По данным Н.В. Виноградовой и Л.С. Рычковой общение со сверстниками у детей-сирот

характеризуется неполноценностью и неготовностью к общению в социуме [3]. Социальные возможности детей из детских домов ослаблены в силу часто встречающейся задержки психического развития, психической надломленности, однообразия и бедности сенсорного опыта – последствия материнской депривации.

Но здесь возникает противоречие: казалось бы, у ребенка в детском доме есть прекрасная возможность сформировать все необходимые навыки общения со сверстниками, живя в коллективе, но на практике часто бывает по-другому – ребенку сложно установить контакт с незнакомым ему сверстником. Причиной этому может являться то, что контакты в основном носят не приятельский характер, а являются отношениями по типу родственников – общая жизнь, общие воспитатели. С одной стороны это хорошо, так как способствует чувству защищенности и эмоциональной стабильности. С другой, если такой тип отношений является постоянным, а именно так происходит в детском доме, это снижает способности ребенка налаживать отношения с незнакомыми детьми, адекватно оценивать свои внутренние качества для дружественных отношений. Кроме того, в дошкольный и младшешкольный период ребенок-сирота с выраженной депривацией борется за внимание со стороны воспитателя для компенсации нехватки заботы. Другие дети при этом, в лучшем случае, не устаиваются внимания, а зачастую становятся соперниками в борьбе за общение со взрослым.

Часто у детей из детского дома складывается стойкое ощущение «Мы» - то есть детдомовские. Это особое психологическое новообразование, в результате которого происходит разделение окружающих людей на «своих» и «чужих» [4]. Таким образом, изначальной настрой на враждебность к сверстникам из типичных семей может создать конфликт там, где он сам мог бы и не возникнуть – мы видим то, что хотим видеть. По мнению Л.С. Выготского, ребенок с депривацией не ощущает сам своего дефекта. Видимыми становятся лишь следствие – в любой новой ситуации ребенок заранее прогнозирует себя на неуспех.

На конфликтные ситуации между школьниками влияют и обидные клички, которыми дети награждают детдомовцев, запреты родителей на общение с детьми из детского дома и т.п. Все это накладывает свой отпечаток на общение между детьми из детского дома и сверстниками из типичных семей.

Что касается непосредственного эмоционального общения со сверстниками, то воспитанники детского дома склонны к быстрой смене настроения, эмоционально поверхностны. Серьезной привязанности к другим детям не формируется, и дети быстро и легко могут менять партнеров по игре. Все это последствия недостатка сенсорного опыта в младенчестве и раннем детстве, когда отсутствие желаемой заботы приводит к отсутствию эмпатии и эмоциональной глухоте. Не видя и не чувствуя себя в отношениях с другими, ребенок не может сравнить свои эмоции с эмоциями других и адекватно отреагировать на них. Ребенку трудно сформировать морально-этические правила поведения. Ему сложно улавливать язык мимики и жестов, изменчивые интонации. Неумение общаться является основной причиной, мешающей дальнейшей социализации.

Слабая способность к глубоким эмоциональным контактам проецируется на взаимоотношения со сверстниками: детям сложнее найти настоящих друзей, сложнее играть с ними, в силу того, что они не всегда могут перенести игровую роль на себя, а также понять другого игрока. На этой почве могут возникать конфликты. Как отмечают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, у младших школьников наблюдается неспособность действовать в конфликтной ситуации, враждебность и даже агрессивность по отношению к окружающим [2]. Агрессивность, негативизм, упрямство по отношению к сверстникам является следствием дефицита теплоты и принятия в общении.



В ходе исследования Н.В. Виноградовой и Л.С. Рычковой межличностных отношений выявились следующие данные: межличностное общение детей-сирот характеризуется отсутствием активности, либо низким уровнем инициативности, они редко по собственному желанию включаются в игру со сверстниками, предпочитая наблюдать за игрой. Причиной этому может послужить то, что в дошкольном детстве конфликт между инициативой и чувством вины у ребенка-сироты разрешается в сторону негативного полюса. Это связано с регламентированным режимом дня в детских домах, который не зависит от воли и желания ребенка, контролем над действиями ребенка, выполнением указаний взрослых (воспитателей).

Таким образом, межличностное общение младших школьников, воспитывающихся в детских домах, обладает рядом особенностей, связанных с условиями проживания и воспитания в детском доме:

- приятельский, а не дружеский характер отношений;
- неспособность к эмпатии, соперничество в борьбе за внимание взрослого;
- разделение окружающих людей на «своих» и «чужих»;
- быстрая смена настроения;
- эмоциональная поверхностность;
- враждебность, негативизм, упрямство по отношению к сверстникам;
- низкий уровень активности и инициативности.

Общение со сверстниками играет важную роль в формировании личности ребенка. Ребёнку из детского дома общения со сверстниками зачастую не хватает, что приводит к негармоничному развитию личности и в конечном итоге мешает нормальной социализации.

Для выявления особенностей межличностных отношений младших школьников со сверстниками существует ряд методик, например: социометрическая диагностика, позволяющая увидеть целостную картину отношений в классе; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, с помощью которой можно увидеть представление ребенка о собственном «Я», а так же взаимоотношения в малой группе; методика оценки привлекательности классного коллектива, которая может помочь увидеть, как ощущает себя тот или иной ребенок в классе; рисуночный тест «Несуществующее животное» и методика «Нарисуй себя» помогут увидеть внутреннее «Я» ребенка; тест рисуночной фрустрации Розенцвейга позволяет увидеть особенности поведения в ситуациях, связанных с появлением трудностей, помех, препятствующих достижению цели и выявления особенности агрессии субъекта.

После анализа результатов наступает следующий этап работы – поиск путей решения проблем в межличностных отношениях между учащимися младших классов с помощью различных методик, в основном это игры на сплочение коллектива, например, «Клубок», «Ромашка» и др., важным моментом которых является командная работа и создание ситуаций успеха практически для всех ребят. Выявление особенностей межличностного общения и поиск путей коррекции трудностей являются следующими этапами нашего исследования.

Мы планируем изучить особенности межличностных отношений воспитанников детского дома со сверстниками из типичных семей в классе начальной школы. После этого подобрать и провести серию игр и внеурочных мероприятий для сплочения класса и создания условий для развития конструктивных отношений со сверстниками детей из детского дома.

Список литературы

1. Э. Г.Эриксон. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.
2. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 400 с.
3. Виноградова Н.В., Рычкова Л.С., Особенности общения детей-сирот в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками, Вестник ЮУрГУ, №11, 2011г.
4. Шипицина Л.М. , Психология детей-сирот, учебное пособие, СПб.: Издательство С-Петербур. университета, 2005г., 628 с.



МЕТОД ПРОБ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Москалева М.В.

научный руководитель профессор, канд. филос. наук Лукина А.К.

Сибирский федеральный университет

Актуальность проблемы выбора профессиональной деятельности мы связываем с тем, как нам кажется, важнейшими аспектами:

1. Пространство вариантов – будущая профессия является основным звеном для осуществления нормальной жизнедеятельности человека. Она, безусловно, повлияет на социальный статус, финансовое благополучие и положение человека в обществе в целом. Поэтому очень важно выбирать ту профессию, где можно проявить себя с сильной стороны, быть востребованным профессионально, реализовать свой потенциал. Сложность выбора состоит в том, что на данный момент существует огромное количество профессий, среди которых необходимо определиться здесь и сейчас.

2. Динамизм профессии – с развитием постиндустриального и информационного общества, быстрым научным и техническим прогрессом изменяется и структура рынка труда, трудовых отношений и занятости населения. Вследствие этого возникают новые профессии, исчезают и видоизменяются старые. В связи с этим молодому специалисту необходимо уметь постоянно дополнять и перестраивать свою профессиональную деятельность, быть готовым к возникновению потребности в переподготовке, а иногда и в профессиональной переориентации.

3. Некомпетентность родителей – современные родители сформировались в другую эпоху, и им трудно представить себе все многообразие профессионального выбора современного молодого человека и все возможные последствия того или иного выбора.

Н. С. Пряжников в своей книге «Психология труда и человеческого достоинства» говорит о профессиональном самоопределении, как о поиске смысла в трудовой деятельности, как выборе и реализации способа взаимодействия с окружающим миром, но как ребенок может найти этот смысл, если содержание трудовой деятельности остается неизвестным? В зарубежной психологии в качестве аналога понятия "личностное самоопределение" выступает категория "психосоциальная идентичность", разработанная и введенная в научный оборот Э.Эриксоном [1]. Формирование чувства идентичности связано с осознанием собственной ценности и компетентности. Иначе - происходит "размывание чувства своего "я", вследствие растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло.

Интересный опыт профориентационной работы накоплен в Японии. Профессор С. Фукуяма разработал *систему профессиональных проб*, позволяющих школьникам попробовать свои возможности в 16 основных видах труда. Происходит это в течение трех лет - примерно от 12 до 14 лет, когда, по мнению многих японских специалистов, и должна вестись профориентационная работа. По специальной системе школьники оценивают свои успехи, определяют профессии, которые им наиболее интересны, имея возможность самостоятельного выбора в будущем. Также их успехи оцениваются педагогами [2]. При этом акцент переносится от обучения учащихся трудовым умениям и навыкам к конкретной профессиональной деятельности.

В Красноярском техникуме промышленного сервиса разработана и реализуется система профессиональных проб для школьников. У школьников, начиная

с 5 класса, есть возможность попробовать себя в различных видах профессиональной деятельности (в соответствии с классификацией Климова), понять, что действительно нравится, а что нет. Перечень предлагаемых профессий разнообразен: монтажник, электрогазосварщик, электромонтер, повар-кондитер, парикмахер, и т.д. К окончанию 9 класса некоторые ребята уже достаточно глубоко осваивают полюбившиеся профессии, что даёт им возможность участвовать в конкурсах профессионального мастерства Junior Skills наравне с учащимися системы СПО. Во Всероссийском конкурсе Junior Skills, проведенном в марте 2016 г. В Красноярске были представлены 5 профессий (компетенций), в которых приняло участие 106 школьников; причем Красноярские школьники заняли 28 призовых мест.

Эту программу можно рассматривать как часть профориентационной работы, т.к. она позволяет лучшим школьникам проявлять свои способности. Учиться у профессионалов, пропагандировать рабочие профессии.

Программа конкурсов профессионального мастерства Junior Skills появилась как часть программы «World Skills Россия», инициированной в 2014 году Фондом Олега Дерипаска «Вольное Дело» в партнерстве с Агентства стратегических инициатив, Министерства промышленности и торговли РФ, Министерства образования и науки РФ.

В нашем Вузе тоже существуют деятельностные профориентационные формы, такие как Музей занимательных наук (где ребенок знакомится с физическими явлениями, с помощью специальных экспонатов), физико-математические классы (10-11), классы «Роснефть», Красноярская летняя школа, где участникам представлены задачи в 4 направлениях (точные, естественные, общественные, филологические науки) и т.д. Некоторые институты ведут точечную работу в школах нашего города. Мы ставим перед собой задачу разработать единую полноценную модель профессиональных проб на базе Сибирского федерального университета, используя местный и зарубежный опыт, задействуя как можно больше институтов, с целью повышения качества профессионального самоопределения в Красноярском крае и привлечения мотивированных абитуриентов в наш ВУЗ.

Важно понимать, что эффективная реализация системы профессиональных проб возможна только при наличии полноценного внимания к школе со стороны государства и производства.

Список литературы

1. Э.Э. Эриксон «Идентичность: юность и кризис», Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Толстых А. В - М.: Издательская группа Прогресс, 1996
2. Профориентация : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Никифорова В.С.

научный руководитель ст. преп. кафедры педагогики Газизова Т.В.

*Лесосибирский педагогический институт - филиал
Сибирского федерального университета*

Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего и основного общего образования рекомендовано выполнение коррекционных мероприятий в отношении детей с особыми образовательными потребностями. В частности, программа коррекционной работы должна обеспечивать: выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основных образовательных программ начального общего и основного общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении. Фатихова Л.Ф. доцент кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета в своей статье выделяет восемь принципов обучения детей с особыми образовательными потребностями, ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать, каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным, все люди нуждаются друг в друге, подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников, для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут, разнообразие усиливает все стороны жизни. Отдельные примеры обучения таких детей существуют, например ребенка с особыми потребностями определяли в обычную школу, а его адаптация и социализация в новом социуме на самотёк.

К образованию детей с особыми образовательными потребностями необходимо подходить индивидуально, создавать им особые образовательные среды, например дети с ранним детским аутизмом нуждаются в создании особого структурированного обучения. Необходимо максимально расширить образовательное пространство за пределы специального образовательного учреждения, интегрировать ребенка в общество. Большая продолжительность процесса образования и выход его за пределы школьного возраста. Согласованное участие разных специалистов: психологов, врачей, социальных работников, преподавателей специальных дисциплин, а также привлечение к процессу воспитания и обучения родителей ребенка.

Опытно-экспериментальную часть нашего исследования мы проводили на базе МГБОУ «Гимназия» г. Лесосибирска 2 класс. При обследовании документации психолога было выявлено, что в классе обучаются 3 ребенка с психогенной ЗПР, дети этого вида ЗПР отличаются нормальным физическим развитием, они соматически

здоровы. Причина их психического инфантилизма - неблагоприятные условия воспитания: однообразные контакты и среда обитания, эмоциональная депривация, недостаток материнского тепла, эмоциональных отношений, обделённость, плохая индивидуальная мотивация. В результате этого у детей снижается интеллектуальная мотивация, наблюдается поверхностность эмоций, несамостоятельность в поведении, инфантильность в отношениях что, безусловно, требует сопровождения их образовательного процесса. Следовательно целью было наблюдение за недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

Совместно с классным руководителем мы поставили перед собой ряд задач по включению этих детей в жизнь школы, деятельность класса. Определили условия, способствующие освоению детьми с особыми образовательными потребностями способов взаимодействия друг с другом, формированию самостоятельности, способности к успешной социализации. На уроках и во время перемен мы организовывали и направляли внимание этого ребенка на различного рода задания, в доступной игровой форме. Так как дети с ЗПР нуждаются в большом количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, мы предоставляли ребенку возможность повторений, при это проявляли заинтересованность в таком ребенке, кроме того, присутствовало наличие индивидуального подхода и интенсивного обучения. Любое проявление искреннего интереса к личности такого ребенка ценится им особенно высоко, так как оказывается одним из немногих источников чувства собственной значимости. Работа с детьми с ЗПР требует мультидисциплинарного подхода и активного участия педагогов, детских неврологов, детских психологов. Коррекция задержки психического развития должна начинаться с раннего возраста и проводиться тщательно. Дети с задержкой психического развития должны посещать ДОУ (или группы), школы VII вида, дети могут обучаться как в коррекционном классе в условиях общеобразовательной школы для детей с ЗПР, так и в обычном общеобразовательном классе. Так же к особенностям обучения детей с ЗПР относятся дозированность учебного материала, опора на наглядность, многократное повторение, частая смена видов деятельности, использование здоровьесберегающих технологий. Задержка психического развития поддается психолого-педагогической коррекции при правильно организованной развивающей среде в пределах психофизических возможностей детей. В результате нашей работы отмечаются следующие изменения в жизни детей со специальными потребностями: Создаются новые условия для развития и социализации детей

Увеличивается доступ детей с особенностями развития к образованию, меняются отношения в семье, появляется видение новых жизненных возможностей детей, родители сильнее интегрировались в жизнь детей, приобщившись к культурным мероприятиям.

Список литературы

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2015. – №6. – С.17-24. [Электронный ресурс]: <https://e-koncept.ru/2015/15298.htm>. (дата доступа 06.04.2016)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru>50 . (дата доступа 05.04.2016).
3. Фатихова Л.Ф Статья "Принципы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями"[Электронный ресурс]: <http://bspu.ru/node/8746> . (дата доступа 05.04.2016).
4. Шалаева Т. В. Инклюзия как реализация права детей с особыми образовательными потребностями на образование. – 2014.-№ 6. [Электронный ресурс]:<http://nsportal.ru/detskiy> . (дата доступа 07.04.2016).



РОБОТОТЕХНИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Пестов Д.Н., Головин В.А.

научный руководитель канд. пед. наук Киргизова Е. В.

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского Федерального университета

Современную жизнь очень сложно представить без использования информационных технологий. Интенсивный переход к информатизации общества обуславливает все более глубокое внедрение информационных технологий в различные области человеческой деятельности.

Введение новых государственных стандартов общего образования предполагает разработку инновационных педагогических технологий, в которые входят - ТРИЗ, интерактивные технологии, проектная технология, метод проектов исследовательская технология или технология проведения учебных исследований, АМО и технология модерации, а также робототехнические системы. Робототехника является одним из важнейших направлений научно-технического прогресса, в котором проблемы механики и новых технологий. Конструкторы LEGO Mindstorms, VEX и Roborobo позволяют организовать учебную деятельность по различным предметам и проводить интегрированные и метапредметные занятия [1].

У каждой модели роботов есть свое программное обеспечение. Освоения каждой новой версии программы различных роботов школьниками и учителями довольно сложно. Поэтому мы разработали программное обеспечение, которое позволит изучить основ алгоритмизации и программирования с помощью робототехнических систем и среды «Кумир».

Для обычного пользователя мало знакомого с программированием трудно приступить к изучению сложных программ, не зная основ алгоритмизации.

Алгоритмизация – это процесс построения алгоритма решения задачи, результатом которого является выделение этапов процесса обработки данных, формальная запись содержания этих этапов и определение порядка их выполнения.

Для практического познания основ алгоритмизации использую различные схемы, блок-схемы. см. Рисунок 1.

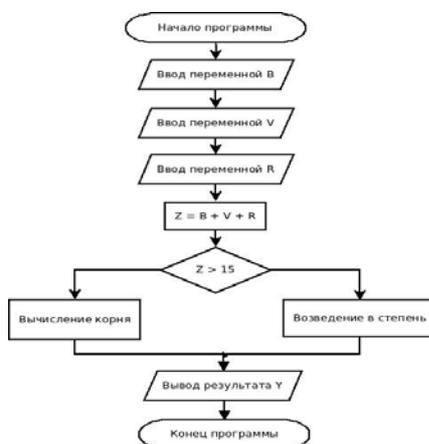


Рис. 1

После изучения блок-схем, учащийся сможет гораздо легче получить представление о работе различных роботов. Для первого визуального представления алгоритмизации и программирования используется такая система программирования, как «КуМир».см. Рисунок 2. Программа, позволяющая составлять различные команды для виртуального робота, который будет действовать по составленному алгоритму движения [2].

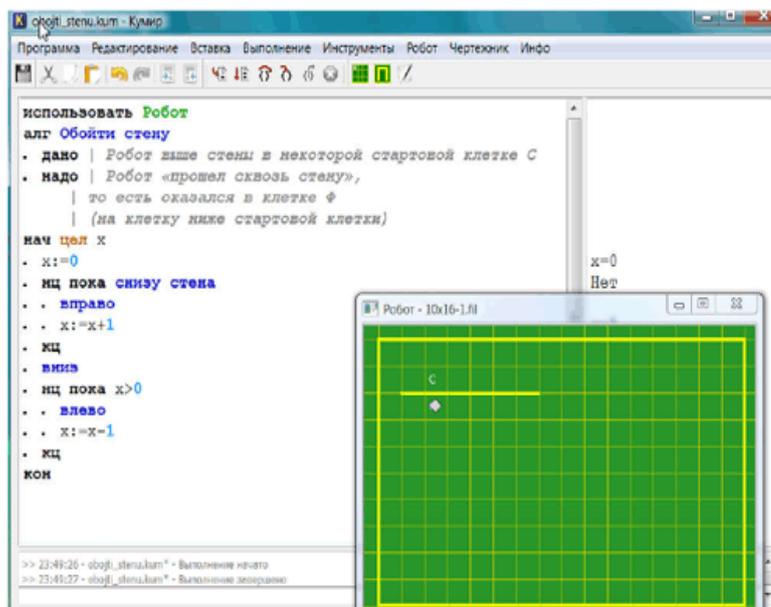


Рис. 2

Данная система программирования представляет нам виртуальную модель робота. Но главный недостаток программы состоит в том, что необходимо составить программу для используемой робототехнической системы. Для этой цели существует инженерная графическая среда программирования LabVIEW, см. Рисунок 3. которая использует робототехнические системы Lego Mindstorm, VEX, Roborobo. Эта среда широко используется в современном производстве, но для изучения основ алгоритмизации и программирования вызывает трудности у учащихся школ.

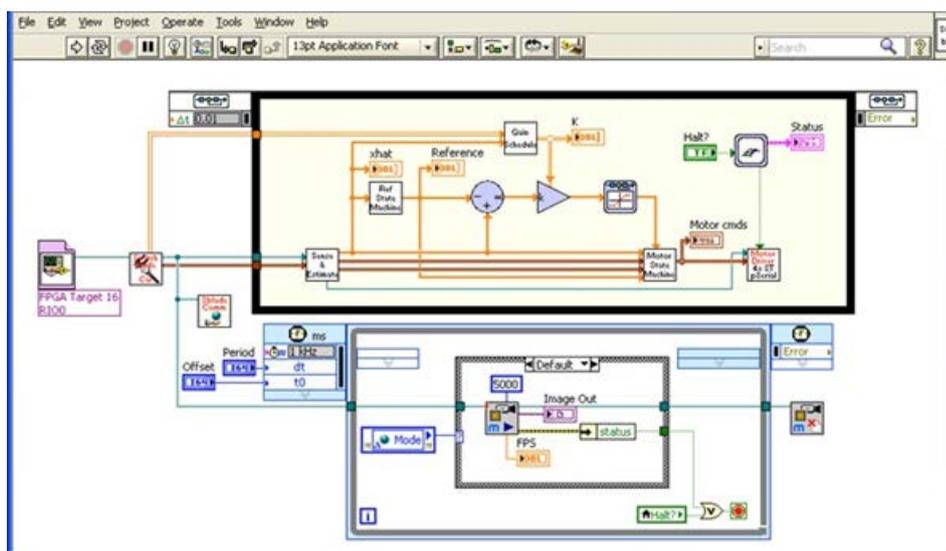


Рис. 3

Студентами педагогического института была создана программа кумир3роботцы см. Рисунок 4., которая является модернизацией программы кумир2роботцы которая работала на версиях Lego mindstorms NXT и EV3. В следующей версии студенты педагогического института смогли адаптировать программу для робототехнической системы VEX. Возможности робототехнической системы VEX, довольно обширны. Робототехнические наборы VEX произведённые VEX Robotics Design System могут использоваться в качестве аудиторного обучения робототехнике, направленной на развитие творчества и знаний точных наук. Также VEX обеспечивает преподавателей, студентов и учащихся школ доступной, надежной и самой современной роботизированной системой, подходящей для использования как в классе, так и на игровом поле [3].

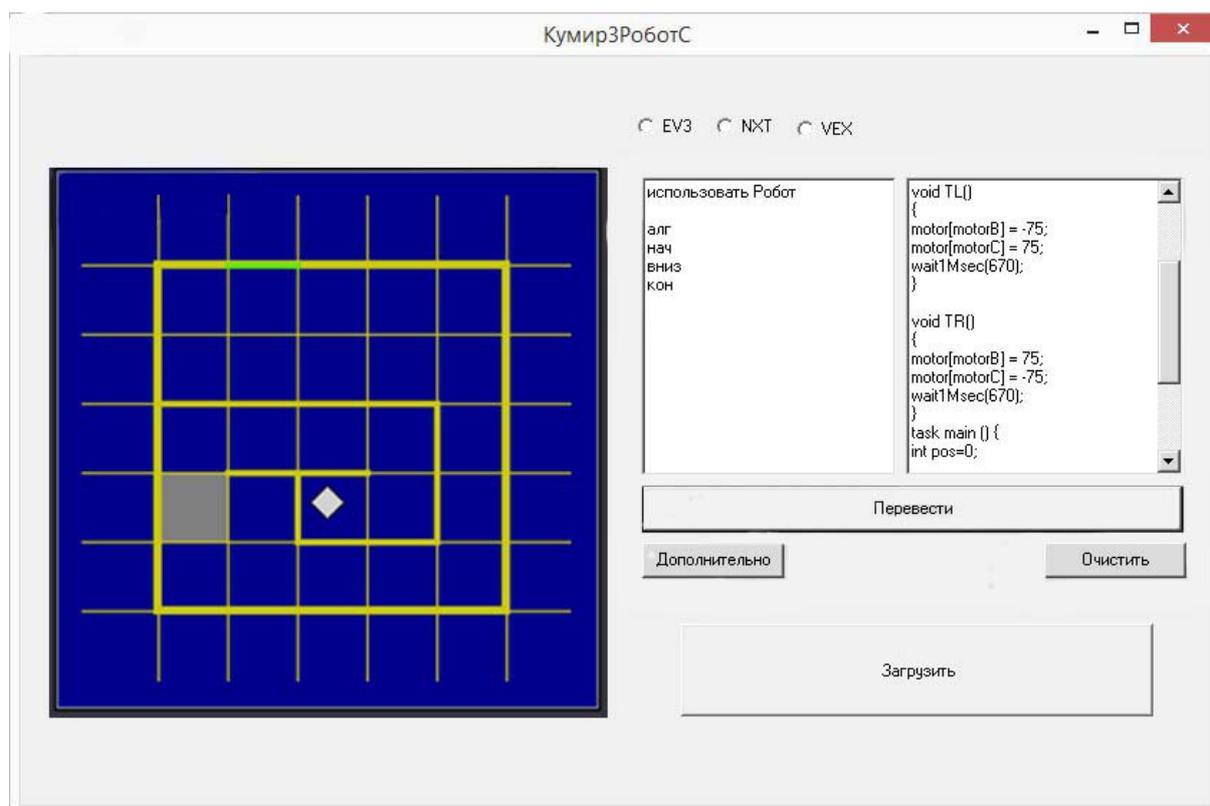


Рис. 3

Современное образование на этапе перехода к новым образовательным стандартам обновляет методы и технологии обучения. Применение инновационного технологического оборудования, интерактивного программного. Таким образом, мы адаптировали программу для учащихся школ, учителей и студентов, которые работают или будут в будущем работать на робототехнических системах VEX.

Список литературы

1. Кушниренко, А.Г. Информатика 7-9кл. / А.Г. Кушниренко, Г.В. Лебедев, Я.Н. Зайдельман: Учебник для общеобразовательных учебных заведений – 3-е изд. – М.: Дрофа, 2002.
2. Прищепа, Т.А. Преподавание программирования в среде КуМир. Методическое пособие /Томский государственный университет – Томск. 2002.
3. Jesse Russel, Ronald Cohn, Vex Robotics Design System / издатель Книга по Требованию/ 2012- 90 с.

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

Пестов Д.Н., Султанбекова С.С.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Романцова Н.Ф.

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Современное экологическое состояние в России можно определить как критическое. Продолжается интенсивное загрязнение природной среды. Спад производства не повлек аналогичного снижения загрязнений, поскольку в экономически кризисных условиях предприятия стали экономить и на природоохранных затратах.

Экологическое воспитание учащихся – сложный педагогический процесс, который должен обеспечить понимание важности правильного поведения в природной среде, умение предвидеть и оценить последствия своей деятельности.

Преподавание физики строится по принципу: изучаемый материал формируется вокруг важных вопросов технического прогресса (развитие энергетики, средств связи, транспорта, создание материалов с заданными свойствами и т.д.). Однако современная тенденция гуманитаризации образования говорит о необходимости возвращения физике ее изначального содержания как науке о природе. Подобное превращение может обеспечить экологизация школьной физики, так как физическое обоснование имеют два взаимосвязанных аспекта проблемы «человек и природа»: энергетический (рациональное использование природных ресурсов) и природоохранный (методы предотвращения нарушения – вследствие антропогенного воздействия – или восстановления природного равновесия). Эти аспекты можно рассматривать при изучении большинства вопросов физики, начиная с седьмых, восьмых классов, важно обратить их внимание на вопросы рационального природопользования, воспитывая у них чувство ответственности перед природой. Приведем пример использования физического материала для экологического воспитания учащихся на уроках физики.

Например, при изучении темы «Архимедова сила» на одном из уроков выясняют условия плавания тел, где при закреплении материала уместно выяснить, где расположится нефть, вылитая в воду. Получив ответ (поверх воды), учитель рассматривает с учениками случай, когда поверхность воды большая, а нефти мало. Тогда нефть растекается по поверхности воды и покрывает ее тонкой пленкой. «Действительно, - говорит учитель, - все вы наблюдали на некоторых лужах тонкую пленку, переливающуюся всеми цветами радуги. Она образована нефтепродуктами. А если такая пленка возникает на поверхности водоема, безопасно ли это для его обитателей? Каково ваше мнение?» Обобщая высказывания учеников, он формулирует вывод: даже тончайшая пленка нефти затрудняет проникновение молекул кислорода из атмосферы в воду и выход из нее молекул углекислого и других газов, что затрудняет дыхание рыбам и всем обитателям водоема [1].

Затем выясняются основные источники загрязнения местных водоемов и мирового океана и оцениваются размеры бедствия в случае аварии танкера на примере катастрофы с американским судном в 1978 году, когда в море вылилось 200000 т нефти (расчет загрязненной площади проводится при допущении, что толщина пленки равна 1 мм). Оказывается, что эта площадь составляет около 25000 га. Но ведь реально толщина пленки будет значительно меньше, а значит, площадь загрязнения еще больше. Поэтому каждая такая авария наносит огромный ущерб природе. К сожалению,

аварии, влекущие за собой большие негативные последствия, случаются и на подводных нефтетрубопроводах.

В таблице 1 приведены вопросы курса физики, содержащие экологический материал.

Таблица 1.

Вопрос курса физики	Экологический материал	Форма изложения (межпредметная связь)
	VII класс	
Физические явления. Физика и техника.	Круговорот веществ в природе и промышленном производстве. Проблема утилизации отходов. Влияние хозяйственной деятельности людей на окружающую среду (на конкретных примерах ближайших к школе предприятий).	Рассказ учителя или беседа с учащимися (природоведение).
Молекулы. Диффузия.	Распространение вредных веществ, выброшенных промышленными предприятиями, в воздухе, воде и почве. Опасность неправильного применения и хранения минеральных удобрений и гербицидов. Понятие о ПДК – предельно допустимой концентрации вещества. Контроль за состоянием окружающей среды (измерение концентраций вредных веществ и сравнение с ПДК). Влияние на жизнь водоема нефтяной пленки на его поверхности.	Рассказ учителя, демонстрация опытов, иллюстраций из журналов или кинофрагментов.
Притяжение и отталкивание молекул.	Несмачиваемость оперения водоплавающих птиц водой и смачивание его нефтью.[2]	Демонстрация опытов, фрагментов кинохроники (зоология).
Сила, возникающая при деформации тел. Сила трения.	Деформация плодородного слоя почвы тяжелыми сельскохозяйственными машинами. Вред от посыпания наледи песчано-солевой смесью (гибель придорожной растительности, разъедание автомобильных шин, обуви, коррозия трубопроводов).	Рассказ, беседа (география, природоведение, ботаника).
Давление твердых тел, жидкостей и газов.	Давление на почву тракторов (тяжелых типа К-700 и легких колесных).	Решение задач. Экскурсия (трудовое обучение).
Атмосферное давление.	Изменение состава атмосферы под действием антропогенного фактора (на примере конкретных производств). «Озоновая дыра» и ее последствия. Рассеивание выбросов в верхних слоях атмосферы. Особенности распространения выбросов при циклонах и антициклонах.	Внеклассная работа (география, природоведение).

Шлюзы.	Нарушение природного равновесия при строительстве каналов. Последствия «поворота рек».	Рассказ учителя (география).
Водопровод.	Уменьшение запасов пресной воды на Земле; необходимость ее экономии.	Беседа (география).
Архимедова сила. Условия плавающих тел.	Образование нефтяной пленки на поверхности воды. Способы ее уничтожения. Экологические аспекты сплава древесины по рекам.	Внеклассная работа (география).
Плавание судов	Экологически пагубные последствия судоходства: разрушение берегов, оглушение рыбы, загрязнение водоемов и др. Экологические катастрофы, обусловленные авариями нефтяных танкеров.	Рассказ, беседа, демонстрация соответствующих фото- и кинодокументов (география, биология).
Воздухоплавание.	Разрушение озонового слоя атмосферы. Экономическая эффективность и экологический вред сельскохозяйственной авиации. Использование аэростатов [3].	Рассказ учителя, беседа, доклады учащихся.
Работа и мощность.	Мощность, КПД и экологическая безопасность различных механизмов (сравнительный анализ).	Доклады учащихся (трудовое обучение).
Энергия рек и ветра.	Перспективы использования безотходных и возобновляемых источников энергии.	Рассказ учителя, лекция, доклады учащихся природоведение, география).
Конвекция в природе и технике.	VIII класс Образование конвекционных потоков в промышленных зонах. Механизм рассеивания выбросов с помощью высоких труб. Особенности рассеивания при циклонах и антициклонах.	Рассказ учителя, беседа, демонстрация опытов (география).
Водяное отопление.	Экологические проблемы водяного отопления (загрязнения от ТЭЦ). Теплоизоляция в быту и технике как метод сбережения энергоресурсов.	Беседа.
Излучение.	«Парниковый эффект» на Земле и возможные последствия его усиления.	Внеклассная работа (география).
Удельная теплоемкость вещества.	Нарушение природно-климатических условий при осушении естественных водоемов и создании искусственных.	Решение качественных задач (природоведение).

Теплота сгорания топлива.	Сравнение ценности и экологической безвредности различных типов топлива. Необходимость перевода автотранспорта на газовое топливо и электродвигатели [4].	Беседа, доклады учащихся (география).
Плавление и отвердевание.	Влияние засоленности воды на температуру льдообразования. Экологические аспекты литейного производства.	Рассказ учителя (химия).
Испарение и конденсация. Холодильник.	Образование кислотных дождей. Опасность для жизни на Земле фреона, аммиака и SO ₂ .	Рассказ учителя, беседа, внеклассная работа (химия).
Тепловые двигатели. ДВС. Паровая турбина.	Загрязнение окружающей среды выбросами в атмосферу и сточными водами. Кислотные дожди. Разрушение архитектурных сооружений. Меры снижения вредных выбросов. Контроль за выхлопными газами.	Доклады учащихся (трудовое обучение, химия).
Электрическое поле.	Влияние статического электричества на биологические объекты. Электростимулирование жизнедеятельности семян и растений. Борьба с электризацией в жилых помещениях. Очистка воздуха электроразрядом.	Рассказ учителя, внеклассная работа, демонстрация опытов.
Гальванические элементы и аккумуляторы.	Необходимость осторожного обращения с гальваническими элементами и аккумуляторами. Проблема их захоронения.	Рассказ учителя (химия, трудовое обучение).
Электрический ток в растворах электролита.	Метод определения засоленности почв и грунтовых вод по их электропроводности. Принцип действия электрофильтровальных очистных сооружений. Экологические аспекты электролитического производства.	Беседа, доклады учащихся, демонстрация опытов, внеклассная работа (химия).
Магнитное поле.	Влияние магнитного поля на биологические объекты. Понятие о магнитобиологии (воздействие на организм магнитных бурь, магнитных браслетов, ориентации птиц в магнитном поле и др.).	Рассказ учителя, лекция (биология).
Постоянные магниты	Экологические аспекты добычи железной руды открытым способом. Образование завалов, их последующая переработка.	Доклады учащихся (география).
Электродвигатель.	Перспективы развития электротранспорта, его преимущества.	Беседа.
Световые явления.	Изменение прозрачности атмосферы под действием антропогенного фактора, его экологические последствия.	Рассказ учителя. Беседа.

Список литературы

1. Новиков Ю.В. Природа и человек. - М., 1991.
2. Дерябо С.Д, Ясвин В.А., «Экологическая педагогика и психология» «Феникс» Ростов-на-Дону. 1996 г.
3. Усова А.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике / А.В. Усова, В.В. Завьялов. – М.: Просвещение, 1984.
4. Каменский С.Е. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000.



К ВОПРОСУ ОБ АНАЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ

Пестов Д.Н.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Романцова Н.Ф.

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Аналогия - один из методов научного познания, который широко применяется при изучении физики.

В основе аналогии лежит сравнение. Если обнаруживается, что два или более объектов имеют сходные признаки, то делается вывод и о сходстве некоторых других признаков. Вывод по аналогии может быть как истинным, так и ложным, поэтому он требует экспериментальной проверки.

Значение аналогий при обучении связано с повышением научно-теоретического уровня изложения материала на уроках физики в средней школе, с формированием научного мировоззрения учащихся.

Конечно, выводы по аналогии не могут рассматриваться в качестве доказательств, но, как отмечал еще М. В. Ломоносов, они могут служить замечательным средством для пояснения явлений и закономерностей.

К сожалению, аналогиями недостаточно пользуются при преподавании физики в средней школе. Между тем опыт показывает, что этот метод обучения является полезным, ибо развивает самостоятельность мышления школьников, умение анализировать, сравнивать и обобщать, а так же стимулирует учащихся к исследовательским поискам в процессе учения.

Наши наблюдения показали, что метод аналогий часто смешивают с методом индукции. Суть последнего в том, что свойства одного объекта переносятся на большее число таких же объектов или явлений. При аналогиях же мы по сходству переносим свойства одних объектов на совершенно другие объекты и явления.

Необходимо помнить, что аналогичность свойств и закономерностей соответствует объективно существующему в природе подобию самих явлений и процессов.

В основе аналогий может лежать некоторое структурное единство (например, атомно-молекулярное строение тел, единство дискретных и непрерывных свойств), подчинение общим физическим закономерностям (закону сохранения и превращения энергии и др.), сходство принципов действия разных систем в природе и технике (например, движения каракатицы и ракеты).

Применение аналогий дает положительный педагогический эффект только при условии грамотного и осторожного отбора материала. Опыт убеждает, нельзя ограничиваться рассмотрением схожих свойств физических явлений, обязательно вскрывать и существенно различные [1].

Необходимо учитывать, что любая аналогия должна состоять из двух членов – известного и неизвестного, что именно известные свойства и сведения должны стать средством для определения неизвестного члена аналогии. При невыполнении этого основного требования к аналогии в процессе преподавания лучше не прибегать.

В своей практике мы с успехом применяем гидродинамические и гидростатические аналогии для формирования понятий разности потенциалов и емкости проводника, электрического тока и сопротивления проводника. Широко используем механические аналогии при изучении электрических и

электромагнитных колебаний. Вместе с тем есть еще целый ряд других возможностей, менее известных. Остановимся на нескольких из них.

При объяснении механизма излучения и поглощения энергии атомом мы используем аналогию, приведенную Э. Ферми в его статье «Квантовая теория излучения». Прочитаем небольшой фрагмент из этой работы: «Рассмотрим соответствующий атому маятник и колеблющуюся вблизи него струну, которая представляет поле излучения. В отсутствие какой-либо связи между маятником и струной обе системы колеблются совершенно независимо одна от другой; в этом случае энергия есть просто сумма энергий маятника и струны, а член, описывающий взаимодействие, отсутствует. Механическую аналогию этого слагаемого можно представить в виде очень тонкой и упругой нити, которая соединяет маятник массы m со струной в некоторой точке. Действие этой нити состоит в слабом возмущении движения струны и маятника.

Предположим, например, что в момент времени $t=0$ струна колеблется, а маятник находится в покое. Тогда через посредство упругой нити колеблющаяся струна передает маятнику очень слабые воздействия с теми же периодами, что и колебания самой струны. Когда эти периоды отличны от периода маятника, амплитуда его колебаний все время остается чрезвычайно малой, однако если периоды струны и маятника равны, то имеет место резонанс и амплитуда колебаний маятника становится со временем значительной. Это процесс соответствует поглощению излучения атомом. И наоборот, полагая, что в момент $t=0$ маятник колеблется, а струна покоится, получим обратный процесс. Передаваемые упругой нитью усилия от маятника к струне приведут последнюю в колебательное движение, однако значительной амплитуды достигнут лишь те гармоники струны, частоты которых очень близки к частоте маятника. Такой процесс соответствует испусканию излучения атомом» [2].

Метод аналогий удобен и для решения отдельных творческих задач. Здесь четко прослеживается последовательность мыслительных операций: анализ условия задачи (организация информации), догадка, схема решения(проект), выдвижения гипотезы, ее проверка(решение), вывод.

Рассмотрим, например, такую задачу:

«Может ли свободный электрон поглотить фотон?»

$$m_{\phi} c = m_e v_e, m_{\phi} c^2 = \frac{m_e v_e^2}{2}$$

Отсюда

$$\frac{m_{\phi} c}{m_{\phi} c^2} = \frac{2m_e v_e}{m_e v_e^2},$$

Или

$$\frac{1}{c} = \frac{2}{v_e}, v_e = 2c$$

Вывод: свободный электрон не может поглотить фотон, так как при этом его скорость должна стать в 2 раза больше скорости света в вакууме, что невозможно.

Обращаем внимание учащихся на следующее: поскольку вывод получен на основе рассмотрения аналогий, его нельзя считать строгим доказательством; требуется подтвердить его еще другими методами решения.

Список литературы

1. Каменецкий С. Е., Солодухин Н. А. Модели и аналогии в курсе физики средней школы: пособие для учителей.-М.:Просвещение,1982.-96 с.
2. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. «Физика: Основы электродинамики. Элементы квантовой физики: Учеб. для 9 кл. общеобразоват. учрежд.»- М. Вита-Пресс.- 2001



ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ВОЖАТОГО**Писаревская Г. В.****научный руководитель канд. юр. наук, доц. Чиганова С. Д.***Сибирский федеральный университет*

Для студента, выбравшего работу педагога, детский лагерь является самым востребованным местом для прохождения педагогической практики. После ее прохождения для некоторых молодых людей определенной формации, вожатство становится образом жизни, для других приходит понимание сложности и ответственности профессии. Ведь деятельность вожатого направлена не только на организацию досуга, но и на развитие и воспитание личности [1].

Работа вожатого – это всегда стресс, это 21 день абсолютного напряжения, необходимости молниеносной реакции и принятия решений. Вожатый должен одновременно видеть ситуацию «сверху», масштабно и в то же время быть сосредоточенным на каждом ребенке, каждую минуту и в любых обстоятельствах.

Современный вожатый – это человек, обладающий определенным набором специфических компетенций, таких как вероятностное прогнозирование, понимание ценности развития ребенка в условиях неструктурированной среды, какой и является пространство детского лагеря; а также человек с хорошо развитой коммуникативной компетенцией, которая необходима для умелого выстраивания взаимодействия как со временным детским коллективом, так и со взрослыми: родителями, коллегами.

К сожалению, профессия вожатого воспринимается как временная, подработка, то и подготовка во многих детских лагерях, чаще всего, ведётся быстрая и малосодержательная. Анализ существующих школ подготовки вожатых выявил, что в обучение преобладает теоретическая часть, с присущими ему традиционными формами учебной деятельности: лекциями и семинарами, что не позволяет формировать специфические компетенции и не готовит педагога к реальным условиям труда [2,3].

ДЭЛ «Конквэст» - лагерь нового поколения, который работает по методике таких всероссийских лагерей, как «Артек», «Орлёнок», «Океан». В 2013 году лагерь удостоился золотой медали «Гемма» в номинации лучшие товары и услуги для детей. Миссией данного лагеря является – индивидуальное развитие каждого ребенка, что ставит определенные педагогические задачи у вожатого [4].

Программы лагеря адаптированы под каждый отряд, с его возрастными особенностями и направлены на формирование навыков сотрудничества, коммуникации, воспитание толерантности и терпимости, навыков самовыражения, представления себя как личности.

Человек, на должность вожатого должен пройти Школу подготовки вожатых и, «отбирается» в несколько этапов. Это система, которая начинается с предварительных собеседований, эссе. Потом идет базовое обучение, за время которого «лишние» отсеиваются. Во время учебы прорабатываются масса аспектов — юридические, педагогические, психологические — учится организовывать, развивать, защищать и увлекать. Школа проходит в условиях инструктивного лагеря, позволяет смоделировать условия детского лагеря. По результатам успешного прохождения школы, участнику выдается сертификат и приглашение на работу.

Вожатый «Конквэста» – это особый тип людей, с активной жизненной позицией, обладающий помимо специфических компетенций вожатого, позитивным мышлением и хорошей репутацией, ведь работа с детьми ведется не только в рамках каникулярных программ, но и в учебное время. Задача вожатого прожить с ребенком интенсивный, интересный, насыщенный цикл, в котором ребенок отдыхает, развлекается и развивается.

Список литературы

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.
2. ОКЕАН всероссийский детский центр [сайт]. – Владивосток, 2015. - Режим доступа: http://ocean.org/general_information/shkola_podgotovki_vozhatyh
3. ОРЛЕНОК всероссийский детский центр [сайт]. – 2001-2015 – Режим доступа: <http://center-orlyonok.ru>
4. КОНКВЭСТ первый в Красноярске детский элитный лагерь нового поколения [сайт]. – 2009 – 2016 – Режим доступа: <http://conquest-camp.com/>



**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИИ ТЬЮТОРА, ПОДТВЕРЖДЕННАЯ
ЛИЧНЫМИ НАБЛЮДЕНИЯМИ, ИЛИ ТОЧКА ЗРЕНИЯ СТУДЕНТА****Подельцова Ю.В.****научный руководитель канд. пед. наук, доц. Бекузарова Н.В.***Сибирский федеральный университет*

В статье 79 пункта 3 Федерального закона об образовании в Российской Федерации^[1] сказано: «Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья ... предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий...». В настоящее время должность «тьютор» включена в государственный реестр профессий (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н^[2] и 217-н^[3]), приняты квалификационные характеристики должности «тьютор» (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593^[4]). В Письме Минобрнауки России от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15^[5] «О Примерном положении об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» рекомендовано вузам организовать службу академических консультантов для содействия студентам в выборе и реализации их индивидуальных учебных планов. При этом в примечании указано, что в зарубежных вузах такие консультанты, как правило, именуются тьюторами. В связи с изданием Приказа Минобрнауки России от 09.06.2008 № 177^[6], отсутствуют какие-либо препятствия для введения должности тьютора в муниципальных образовательных учреждениях.

В настоящее время в специалистах такого профиля нуждаются образовательные организации дошкольного, общеобразовательного, среднего, высшего, дополнительного образования, учреждения системы труда и занятости населения, учреждения социальной сферы, молодежной политики и культуры. Роль тьютора является необходимым элементом в образовании, он сможет найти индивидуальный подход к каждому своему подопечному, составить индивидуально образовательную карту развития ребенка.

Я мечтала быть врачом, затем, решила пойти по стопам отца и получить профессию юриста. Параллельно занималась в музыкальной школе, пела, ходила в танцевальный кружок. Изучив учебный план основной образовательной программы профиль «Тьютор», я поняла, что эта профессия совмещает всё: и мои мечты стать врачом, и работу с нормативно-правовыми документами, и желание проявить собственные творческие способности, и воплощать мечты своих подопечных. Тьютор способен увидеть в тьюторанте ту особенность, одарённость, гениальность, которую не видят остальные, а сам ребёнок не в силах раскрыть.

Я студент первокурсник, проучилась всего лишь семь месяцев, но побывала уже на двух практиках, (кстати, все мои бывшие одноклассники завидуют мне, ни у кого больше такого нет), и уже могу поделиться своим небольшим опытом. Первая практика, проходившая в гимназии, как мне показалось, не так сильно повлияла на моё мировоззрение, жизненные позиции и убеждения, нежели вторая, которая проходила в коррекционной школе. Именно увидев всё своими глазами, беседуя с учителями, психологами, самими учащимися, прочувствовав всё это, я убедилась, что наша

профессия просто жизненно необходима и чем быстрее тьютор появится в образовательном процессе, тем легче станет обучающимся и учителям.

После практик не осталось ни единого сомнения, что мы будем нужны государству. Наша работа будет всегда востребована и престижна, а главное, мы будем нужны детям.

Мы провели опрос, для выяснения того, насколько актуальна профессия «Тьютор», каков уровень осведомленности людей об этой профессии и нужна ли она школе, по мнению опрошенных. В ходе опроса было задано пять вопросов, на которые ответили 54 человека. На вопрос, о необходимости профессии «Тьютор» в современном образовании, 40 человек ответили положительно: «Естественно», «Более чем», «Тьютор в современном образовании совершенно необходим», 7 человек – отрицательно: «Не нужен», «Абсолютно ненужная специальность», и остальные 7 ответили: «Не знаю», «А кто это?», «Я в этом вопросе не компетентен».

На возникший у нас вопрос про подготовку тьюторов на заочном отделении (см. рис. 1), респонденты предлагали свои ответы и результаты показали, что «Да, это намного удобнее» - ответило 35,2% опрошенных; «Нет, тьюторов нужно обучать на очном отделении» - 61,1% и были предложены 2 альтернативных варианта: «На мой взгляд, это приемлемый вариант» и «Что это такое?», что составило 3,7%.

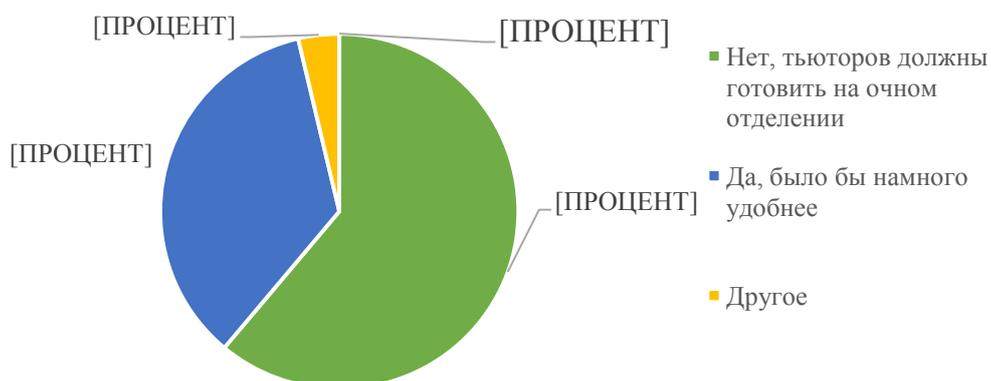


Рис. 1 – Диаграмма №1

Пересекаются ли профессии тьютора и учителя, и может ли тьютор выполнять так же функции как у воспитателя и учителя (см. рис. 2), 59,3% респондентов ответили «Нет», 37% - «Да», 3,7% - другое.

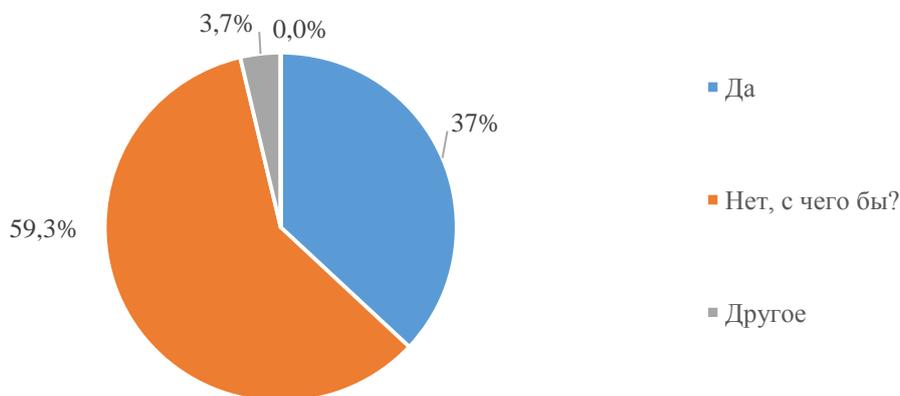


Рис. 2 – Диаграмма №2

С убеждением, что тьютор работает только с молодым поколением (см. рис. 3), согласились 20,4% респондента, 75,9% считают, что «Нет, есть и другие нуждающиеся в тьюторской поддержке», иначе полагают 3,7%.

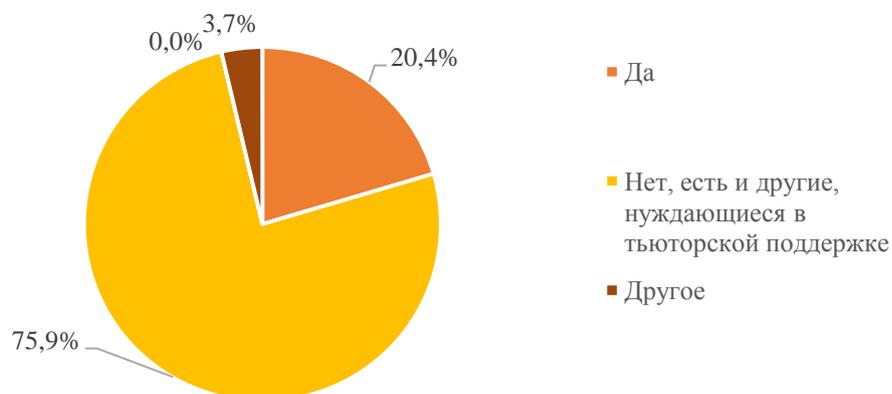


Рис. 3 – Диаграмма №3

Мы попробовали выяснить, кому нужна тьюторская поддержка прежде всего и в результате, 25 респондентов ответили: «Всем», 24 человека – «Детям с ограниченными возможностями здоровья и особенностями интеллектуального развития», 4 человека затруднились с ответом и единственный человек – «В тьюторе нет никакой необходимости!».

Подводя итоги опроса, стало ясно, что наша профессия нужна и важна, но некоторые из опрошенных совершенно не посвящены в сущность профессии «Тьютор», они не знают и не задумывались об этом. Я уверена, что многие не знают о такой востребованной в наш век профессии, а ведь кому-то тьютор необходим прямо сейчас.

Хочу сказать: «Тьютор – это звучит гордо, это новая профессия, новый элемент в системе нашего модернизирующегося образования и конечно, новое будущее России!».

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2015. – С.89.
2. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н [электронный курс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://clck.ru/9os9m>
3. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 217-н [электронный курс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://clck.ru/9os8s>
4. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 [электронный курс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://clck.ru/9osAC>
5. Письмо Минобразования России от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15 [электронный курс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://clck.ru/9osAN>
6. Приказ Минобрнауки России от 09.06.2008 № 177 [электронный курс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://clck.ru/9osAS>

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Попкова Е.В.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Грибанова Д.Я.

Псковский государственный университет

В настоящее время проблема изучения стрессо-совладающего поведения педагогов при осуществлении ими профессиональной деятельности обозначена особенно остро и обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности преподавателя и его роли в учебном процессе. Проблема изучения профессионального стресса и его последствий для здоровья педагогов актуальна, так как последствия стресса на здоровье существенно повышают нежелательное поведение на работе, сниженную работоспособность, пропуски работы, опоздания. В практике образовательных учреждений педагоги довольно часто сталкиваются с проблемой эмоционального выгорания. И не каждый может самостоятельно с этим справиться.

Цель исследования – выявление уровня эмоционального выгорания и копинг-стратегий, как фактор совладания с профессиональным стрессом преподавателей вузов в зависимости от половой принадлежности.

Объект исследования – преподаватели высших учебных заведений города Пскова, выборка составляет 23 человека из них 9 мужчин и 14 женщин в возрасте от 24 до 30 лет со стажем работы в вузе от 1 до 5 лет.

Предмет исследования – эмоциональное выгорание.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что существует взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и копинг-поведением преподавателей вузов, а именно: чем выше уровень эмоционального выгорания, тем чаще используются неконструктивные стратегии.

Методологическую основу работы составляют зарубежные подходы к данной проблематике: диспозиционный подход: З.Фрейд; ситуационный подход: Р. Лазарус; интегральный подход: Р. Моос, Ч. Шефер. Можно отметить, что теорию стресса в 1959 году разработал Ганс Селье.

При установлении гендерных особенностей совладания и проявлений эмоционального выгорания молодых преподавателей, выявлении преобладающих копинг-стратегий и определения уровня эмоционального выгорания молодых специалистов были выявлены следующие характерные черты для женщин-преподавателей: наиболее выраженные стратегии – это поиск социальной поддержки, бегство, планирование решения проблемы, а наименее выражена стратегия положительной переоценки своих возможностей, но у них положительная оценка по отношению к своей компетенции. Женщины подвержены эмоциональному истощению и деперсонализации в данной профессиональной области.

Было выявлено, что для мужчин-преподавателей характерно: они не склонны уменьшать значение сложившейся ситуации, предпочитают полагаться на социальную поддержку и планируют свои действия по решению проблемы. Мужчины наиболее подвержены обезличиванию на работе, что свидетельствует о склонности к высокомерному поведению, им свойственна ирония, но они наименее подвержены эмоциональному истощению и редукции профессиональных обязанностей.

Путем сравнительного анализа различий в гендерном аспекте не было выявлено, таким образом становится очевидно, что гендерные различия не оказывают влияния на предпочтения тех или иных способов совладания. Но в зависимости от их социально-

демографических характеристик было выявлено, что показатели, такие как: совмещение преподавательской деятельности с другими видами деятельности; работа с интересом или отточенная работа; наличие или отсутствие увлечений; удовлетворенность работой могут способствовать применению различных копинг-стратегий, а также могут влиять на развитие эмоционального выгорания. Также, можно отметить, что преподаватели (и мужчины и женщины) находятся на стадии формирования фазы резистенция, т.е. сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления напряжения.

В соответствии с нашей целью: выявить характер взаимосвязи между уровнем эмоционального выгорания и индивидуально-личностными особенностями молодых преподавателей, а также для подтверждения или опровержения поставленной гипотезы, было обнаружено, что существует взаимосвязь между конструктивными копинг-стратегиями и различными уровнями эмоционального выгорания.

Взаимосвязи изображены на рисунке 1

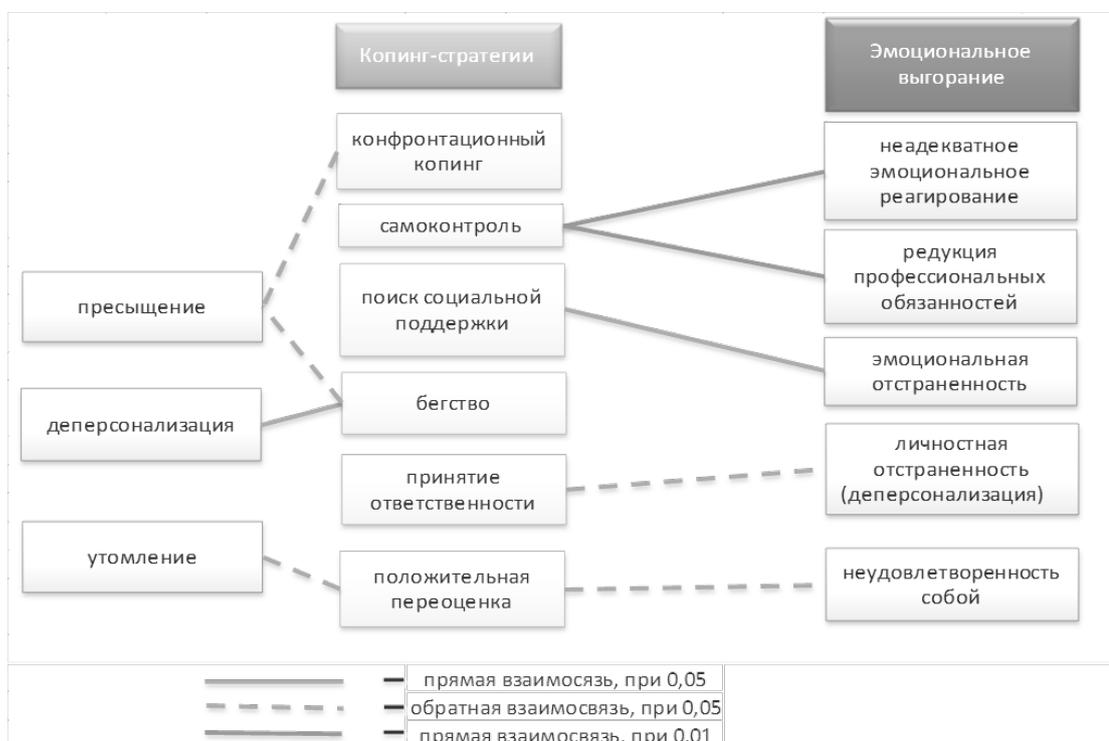


Рис. 1 - Корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи между показателями: копинг-стратегии и эмоциональное выгорание.

Поставленная перед исследованием гипотеза, основанная на предположении о том, что существует взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и копинг-поведением преподавателей вузов, а именно: чем выше уровень эмоционального выгорания, тем чаще используются неконструктивные стратегии, нашла свое частичное подтверждение, т.к. прослеживается взаимосвязь конструктивных копинг-стратегий (самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и положительная переоценка) на всех уровнях эмоционального выгорания (напряжение, резистенция, истощение). А неконструктивные копинг-стратегии имеют взаимосвязь с отдельными факторами эмоциональной сферы (деперсонализация, психическое пресыщение), а на различных уровнях эмоционального выгорания не наблюдаются данные стратегии.

Перспективой дальнейших исследований является изучение эмоционального выгорания и индивидуально-личностных особенностей преподавателей с разным стажем работы, а также разработка, апробация и проверка эффективности по снижению эмоционального напряжения для преподавателей вузов.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд.: Питер; Спб., 2008. – 258с.
2. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание // Современные наукоемкие технологии, 2009. – № 10 – С.63-64
3. Диагностика профессионального выгорания (К.Маслач, С.Джексон, в адаптации Н.Е.Водопьяновой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.- С.360-362
4. Казанцева Н.В., Обуховская В.Б. Взаимосвязь социально-демографических, психологических и организационных стресс-факторов при развитии последствий стресса у преподавателей высших учебных заведений в контексте теории процесса стресса // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 2. Том 20. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – С.94



ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ В ВУЗЕ

Рафейчик Д. А.

научный руководитель проф., канд. филос. наук Лукина А. К.

Сибирский федеральный университет

Кризис современной семьи негативно отразился на состоянии детства в стране и приводит к росту социального сиротства и увеличению числа таких учреждений, как детские дома и школы интернаты. В настоящее время в обыденной речи и в теоретических исследованиях широко используются два понятия: сиротство и социальное сиротство. Социальное сиротство – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т. п.

Проблема социального сиротства является одной из острейших, массовых и социально опасных в России. Ребенок, воспитывающийся в детском доме или других типах интернатных заведений, имеет определенные особенности в психической и эмоционально личностной сфере, в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, детерминированными различными факторами, в частности, невозможностью полноценной реализации врожденной потребности в общении с близкими людьми. Ребенок сирота требует, прежде всего, специфических методов организации воспитательного процесса. С одной стороны, все возрастающее количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находясь в интернатном учреждении и выходя из него, испытывает трудности в адаптации к жизни в обществе, нередко попадая в категорию асоциальных граждан и, тем самым, обостряя социальную напряженность в стране. С другой стороны, применяемые в настоящее время формы и методы работы по решению проблем адаптации воспитанников детских домов, по мнению ряда ученых, зачастую оказываются малоэффективными. Следствием пребывания в интернате является, помимо прочего, ограниченный социальный опыт детей. В то же время жизненные ситуации, в которых оказывается сирота после выхода из интерната, предъявляют очень высокие требования к его адаптационным способностям. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что адаптация детей-сирот к самостоятельной жизнедеятельности не всегда протекает успешно. Дети-сироты и особенно выпускники интернатных учреждений сталкиваются с широким спектром трудностей в самостоятельной жизни.

Проблемы адаптации личности разрабатываются отечественными психологами по нескольким направлениям. В частности, ряд работ посвящен исследованию адаптации личности в малых группах в условиях длительной изоляции от привычного социального окружения, и адаптации личности к экстремальным и изменяющимся условиям природной и социальной среды.

Ф. Б. Березин считает, что психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворить актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели [1].

В. А. Петровский в аспекте личностного развития различает два базовых свойства личности - адаптивность/неадаптивность [9].

А. А. Налчаджян понимает под адаптацией «тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности» [7].

К настоящему времени в социальной психологии центральным предметом исследования следует признать общение, которое порождает такие психологические феномены, как восприятие, подражание, внушение, убеждение и т.д.

Анализ теоретических источников подтверждает, что большинство детей, относящихся к группе «социального сиротства», имеют особенности в чертах характера и поведения, среди которых наиболее часто встречаются: отсутствие коммуникативных навыков, умения строить отношения с окружающими, эмоциональная незрелость, несформированность эмпатии, деформация чувства собственного достоинства, узость кругозора, нежелание учиться, выбрать и осваивать профессию.

В числе наиболее существенных факторов можно назвать, прежде всего, кризисные явления в семье: нарушение ее структуры и функций, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях и интернатных учреждениях при снижении ответственности за их судьбу.

На наш взгляд, более полное определение социальной адаптации даёт Г.В. Осипов. Он полагает, что под ней понимается «приспособление индивида к социально-экономическим условиям, ролевым функциям, социальным нормам, складывающихся на различных уровнях жизнедеятельности общества, к социальным группам, социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды его жизнедеятельности» [8].

На стадии самостоятельного жизнеустройства дети-сироты проходят через сложный многоуровневый процесс приспособления и утверждения личности в новых для нее условиях социальной среды, одним из которых является адаптация в вузе. Процесс адаптации в этот период времени направлен на формирование позитивной жизненной установки сироты в социуме, связан с жилищно-бытовым обустройством и сопровождается активным освоением новой общественной среды, налаживанием социальных связей, усвоением новых социальных ролей и реализацией коммуникативного и интеллектуального потенциала, профессиональным становлением [4].

В первый год обучения в вузе студенты особенно нуждаются в совете, ободрении и помощи близких людей, поскольку у студентов-сирот нет родных и близких, такую поддержку должна оказывать образовательная среда вуза. В этот период времени у студентов проявляется внутренняя неуверенность в себе, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью, чувством непонятности и даже представлением о собственной неполноценности. В студенческом возрасте нередки разочарования в профессиональном и жизненном выборе, существуют несоответствия ожиданий, представлений о профессии реалиям ее освоения. В связи с этим, с нашей точки зрения, наиболее проблемной категорией студенчества, нуждающейся в социально-педагогическом сопровождении, являются студенты-сироты. Процесс адаптации сирот-первокурсников к условиям жизни и деятельности в вузе - это наиболее сложный этап их социализации в условиях профессионального образования. Это обусловлено особенностями их личностного и социального развития, возрастными особенностями, а также, зачастую, недостаточностью образовательного уровня. Согласно закону «Об образовании» сироты зачисляются в число студентов на льготных условиях, количество баллов,

набранных ими на вступительных экзаменах, значительно ниже общего проходного балла. Этот факт является основной причиной дальнейшей не успешности студентов-сирот в учебной деятельности и влияет на их удовлетворенность своим пребыванием в профессиональном учебном заведении, а, следовательно, в целом на процесс адаптации.

Эффективность адаптации данной категории студентов зависит от наличия в социальной среде необходимых адаптационных ресурсов, позволяющих сироте включиться в общественную жизнь в качестве полноправного участника:

- государственные гарантии и дополнительные льготы (социальные, медицинские, образовательные и т.п.)
- положительное ценностное отношение окружающих;
- наличие социальной сети, способствующей развитию и совершенствованию социальных навыков;
- желание и готовность сироты включиться в социум;
- наличие личностных ресурсов (способностей, навыков, внутренней потребности в согласовании своих действий с действиями других людей и социальных групп).

Также к условиям, способствующим успешной адаптации относятся: адекватная самооценка и уровень притязаний, самостоятельность, социальная активность, готовность к освоению прав и обязанностей и принятию ответственности за себя, своих близких, стабильное позитивное эмоциональное состояние. Важную роль в этом процессе играет профессиональное самоопределение и профессиональное становление [5].

Адаптация студентов-сирот в период обучения в вузе носит комплексный характер, но главная ее функция – это принятие человеком норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива, в который он приходит), сложившихся здесь форм социального взаимодействия, формальных связей, а также форм предметной деятельности, например, способов профессионального выполнения работ. Процесс адаптации детей-сирот сопровождается налаживанием социальных связей, усвоением личностью новых социальных ролей. Ограниченный социальный опыт детей-сирот препятствует формированию у них чувства психологической защищенности в ситуациях вне учреждения. Вступление в самостоятельную жизнь нередко приводит к тому, что позиция «ничейного» переходит в отчужденную позицию «один против всех». Поэтому необходимо создание благоприятного климата для студентов-сирот, помощь в адаптации к новым условиям жизни, развитие чувства собственного достоинства, налаживание отношений с преподавателями, объединение усилий педагогического коллектива и органов студенческого самоуправления по социализации студентов данной категории.

Список литературы

1. Березин, В. Ф. Психическая адаптация и тревога / В. Ф. Березин // Хрестоматия: психические состояния. – Санкт-Петербург. – 2010. – С. 175-181.
2. Дубровина, И. В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И. В. Дубровина, А. Г. Рузская ; под общ. ред. И. В. Дубровина, А. Г. Рузская. - Москва: Педагогика, 2013.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» (ред. от 02.03.2016) № 12-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996.
4. Кутькина, Р.Р. Психология здоровья: теоретические основы и практика использования здоровьесберегающих технологий [Электронный ресурс] / Р.Р. Кутькина, Т.Е. Косарева // материалы областной научно-практической

конференции. – 2008. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/871-health-as-a-subject-of-interdisciplinary-research-3?start=2>

5. Морозова Е.И. Проблемные дети и дети-сироты / Е.И. Морозова. – Москва: 2002.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов Вузов / В. С. Мухина. – Москва : 4-е изд., Академия, 2010.

7. Налчаджян, А. А. Личность, групповая социализация и психическая адаптация / А. А. Налчаджян. – Ереван: 1986. – 254 с.

8. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории / Г. В. Осипов. – Москва: 2013. – 912 с.

9. Петровский, А. В. Социальная психология коллектива: учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. В. Шпалинский, А. В Петровский. – Москва : Просвещение, 1999. – 350 с

10. Прихожан, А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / Формирование личности в онтогенезе / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва: Просвещение, 1991.

11. Прихожан, А. Н. Дети без семьи. /А. Н. Прихожан, Н.Н. Толстых. – Москва, 1990.



ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Синицына Ю.В.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Митицина Е.А.

Псковский государственный университет

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы подростков с девиантным поведением во взаимосвязи со структурными компонентами их временной перспективы. Так же проанализированы различия ценностных ориентаций и показателей временной перспективы подростков с отклоняющимся поведением и без отклонений в поведении. Полученные данные могут помочь в работе с девиантными подростками инспекции по делам несовершеннолетних и комиссиям по делам несовершеннолетних в спецшколах. В том числе, результаты данной работы могут быть необходимы работникам сферы образования, занятым воспитанием подростков с девиантным поведением, в том числе и учителям, для понимания сути этого поведения и определения смысла его профилактики и путей коррекции. В соответствии с этим - и для разработки методики профилактики девиантного поведения таких подростков, и для отработки наиболее приемлемых и эффективных технологий.

Неутешительная статистика, свидетельствующая о ежегодном росте подростковой преступности, склонности несовершеннолетних к употреблению психоактивных веществ и другим видам отклоняющегося поведения, вызывает обеспокоенность правоохранительных органов, педагогов и широкой общественности и побуждает к поиску средств психологической профилактики и коррекции девиаций поведения среди подростков.

Несмотря на то, что изучение ценностных ориентаций и смысловых образований девиантных подростков находится в центре внимания многочисленных теоретических и прикладных исследований, данная проблема не утрачивает своей актуальности. Как известно, подростковый возраст выступает «сензитивным» периодом в формировании ценностно-смысловой сферы, т.к. именно сейчас личность в силу процессов эмансипации осуществляет постепенный переход от ценностных принципов, транслируемых значимыми взрослыми, к самостоятельной системе ценностей, которая зачастую складывается под влиянием референтных групп сверстников. Именно некритичное усвоение ценностей малых девиантных, в частности криминальных групп, по мнению Ю.А. Клейберга [3], являются психологической основой отклоняющегося поведения подростков.

Ценностно-смысловая сфера является центральным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать свое существование и окружающие его явления, мир в целом.

Ценностное восприятие действительности порождает и мотивацию действий и поступков, основанную на ценностных отношениях, дополняющую и обогащающую мотивацию, основанную на потребностях [2]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что ценности и сформированные на их основе ценностные ориентации «образуют первичный класс личностных свойств».

Хотя формирование ценностных ориентации - длительный процесс, но именно юношеский возраст рассматривается как период интенсивного формирования ценностных ориентации личности. Именно в юности появляются необходимые для их

формирования и дифференциации предпосылки: овладение понятийным мышлением, накопление достаточного морального опыта, занятие определенного социального положения в группе значимых других.

Не вызывает сомнения тот факт, что ценности выступают в качестве внутреннего регулятора социального поведения, однако до сих пор вопрос о функционировании механизмов ценностной регуляции сталкивается с методологическими затруднениями. Многие исследователи сходятся во мнении, что наиболее реальным из таких механизмов является воплощение ценностно-смысловых категорий личности при построении ее жизненного плана, оформлении временной перспективы [1, 5]. Поскольку жизненный план возникает, в результате обобщения наиболее значимых целей, имеющих ценностно-смысловую основу, в нем можно увидеть потенциал личности, уровень ее социальной и личностной зрелости. В связи с этим в своем исследовании мы предприняли попытку рассмотреть особенности ценностно-смысловой сферы и временной перспективы подростков с девиантным поведением.

С целью изучения структуры ценностных ориентаций нами применялись методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой и «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. Смыслоразностные ориентации описывались с помощью одноименной методики Д.А. Леонтьева. Характеристика временной перспективы осуществлялась с использованием модификации методики Ж. Нюттена, опубликованной в работе И.В. Дубровиной [4], которая позволяет определить как содержательную сторону жизненных целей, так и их отнесенность во времени – от настоящего момента до завершения жизненного пути.

В данном исследовании принимали участие подростки г. Пскова с девиантным поведением в возрасте 12-16 лет. Подростки были распределены нами на две подгруппы. В первую вошли учащиеся специализированного учебного центра для трудных подростков. Отклонениями в их поведении является употребление спиртных напитков и табака, просмотр кинофильмов и телепередач с уголовной тематикой, отсутствие интереса к учебе и чтению книг, школьные прогулы, крайнее непослушание, враждебность к учителям и родителям, трудновоспитуемость и школьная неуспеваемость, сквернословие, мелкое хулиганство. Вторую составили подростки, поведение которых характеризуется более тяжелыми проступками и вследствие этого стоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, в том числе ранее судимые. Для них характерно злоупотребление алкоголем, наркотических и токсических веществ, побеги из дома, отчуждение от общепринятых правил социального общежития, вандализм. Данные подростки состоят на учёте в милиции и в инспекции по делам несовершеннолетних, есть ранее судимые дети. Вследствие этого, поведение большинства таких подростков можно назвать делинквентным. В контрольную группу были включены учащиеся общеобразовательной школы без девиаций поведения того же пола и возраста.

В ходе исследования проводилось сравнение ценностных и смысловых образований, а также параметров временной перспективы у испытуемых с девиантным и нормативным поведением.

Оказалось, что значимость ценностных ориентаций, описанных с помощью методик В.Э. Мильмана и С.С. Бубновой, представлены в обеих группах подростков примерно одинаково. При этом такие ценности, как «Высокое материальное благосостояние», «Признание и уважение людей, влияние на окружающих» и «Помощь и милосердие к другим людям» несколько преобладают над остальными. Наибольшее количество достоверных различий было выявлено по показателям методики «Смыслоразностные ориентации», где у девиантных подростков наблюдаются более

низкие показатели по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля – жизнь». Исходя из этого, выяснилось, что девиантным подросткам собственная жизнь представляется как менее насыщенная, целенаправленная и управляемая. Выдвигая цели, данные испытуемые чаще не соотносят их с конкретными временными интервалами. В их образе будущего больше событий, относящихся к неограниченному периоду времени, тогда как у их сверстников с нормативным поведением жизненные цели более четко просматриваются в ближайшей и отдаленной перспективе, вплоть до периода зрелости и далее старости.

Далее нами было проведено сравнение особенностей ценностно-смысловой сферы и временной перспективы в группе девиантов по гендеру – среди юношей и девушек, а также среди подростков, проявляющих и не проявляющих делинквентное поведение.

Итак, девушки с девиантным поведением имеют более дифференцированную временную перспективу, т.е. обладают более развитой рефлексией. Кроме того, они склонны задумываться о трансцендентальных ценностях. И в тоже время в малейшей степени ценят активность в данный момент времени – в сфере жизнеобеспечения, творческих и социальных достижений, заменяя их приятным времяпрепровождением. Юноши с девиантным поведением в ходе исследования демонстрировали большую склонность к защитному поведению, а девушки были более открыты.

У девиантных подростков жизненное целеполагание носит конкретный характер и сводится к стремлению обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами через получение профессии. Подростки из общеобразовательной школы, стремясь к обеспечению себя материальными средствами, хотели бы рассчитывать преимущественно на себя, осознают долгосрочность достижения материальных целей и не придают особого значения отдыху и приятному времяпрепровождению.

Таким образом, выявленные особенности характеристик ценностно-смысловой сферы и временной перспективы позволяют сделать заключение о том, что у подростков с девиантным поведением значимые ценности в меньшей степени интегрированы в образ будущего и более слабо соотносятся с конкретными способами их воплощения в ближайшей и отдаленной перспективе.

Список литературы

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009.
2. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе. - М.: Наука, 2000. – 292 с.
3. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.-Ульяновск, 2005.
4. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 1991.
5. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука. 1975. С. 89-105.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сластихина Т. Н., Яппарова А.Ш.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Колокольников З.У.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Одной из актуальных проблем современной высшей школы является организация научно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров, рассматриваемой как действенное средство подготовки будущих профессионалов.

Существует следующая классификация научно-исследовательской работы студентов:

1. НИРС, включенная в учебный процесс, т. е. проводимая в учебное время в соответствии с учебными планами (учебно-исследовательская работа). Она включает написание рефератов, докладов, выполнение лабораторных работ, исследовательских проектов и заданий в период практик, курсовых и дипломных работ. При выполнении перечисленных работ студенты осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей.

2. НИРС, выполняемая во внеучебное время (внеучебная научная работа). НИРС во внеучебное время – это работа студентов в научных кружках и семинарах, в хоздоговорных и госбюджетных работах, участие студентов в международных исследованиях по договорам с зарубежными учебными и научными заведениями, в конкурсах на получение грантов, работа в научно-исследовательских подразделениях и т. п. Руководство деятельностью студентов осуществляется научными руководителями темы. Участие в научно-исследовательской работе помогает студентам постигать основы своей специальности, применять знания в решении практических задач, развивает навыки работы в научно-производственных коллективах.

3. Организационно-массовые мероприятия научно-просветительского характера, стимулирующие развитие НИРС. К организационно-массовым мероприятиям относятся конкурсы, предметные олимпиады, конференции, выставки.

С целью изучения мотивации студентов к НИРС в феврале 2016 года нами был проведен опрос (анкетирование) студентов физико-математического факультета, филологического факультета, и факультета педагогики и психологии ЛПИ-филиала СФУ. В исследовании приняли участие 60 студентов очной формы обучения 1-5 курсов.

Студентам предлагалось отметить, в каких видах научной деятельности они уже поучаствовали, обучаясь в вузе. Проанализировав анкеты, мы выяснили, что студенты физико-математического факультета и факультета педагогики и психологии, за время обучения в вузе, принимали участие во всех различных видах НИРС, чего не замечается на филологическом факультете.

Студентам предлагалось ранжировать по действенности мотивы, побуждающие их к занятиям научной деятельностью:

1. Стремление к познанию, приобретению новых знаний и навыков
2. Интерес к определенной области знаний, творческий поиск
3. Познание самого себя (открыть скрытые способности)
4. Возможность творческого самовыражения и саморазвития

5. Стремление к успеху, достижению цели
6. Желание находить и решать проблемы
7. Получение удовлетворения от учебы и научной деятельности
8. Общение с выдающимися учеными и педагогами
9. Работа в научных коллективах
10. Получение высшего профессионального образования
11. Получение квалификационной степени бакалавра
12. Желание занять достойное положение в обществе
13. Желание найти высокооплачиваемую работу
14. Желание стать профессионалом в избранной сфере деятельности

Анализируя анкеты (рис. 1), мы назвали основные мотивы, которые побудили бы (или побуждают) студенчество заниматься НИРС:

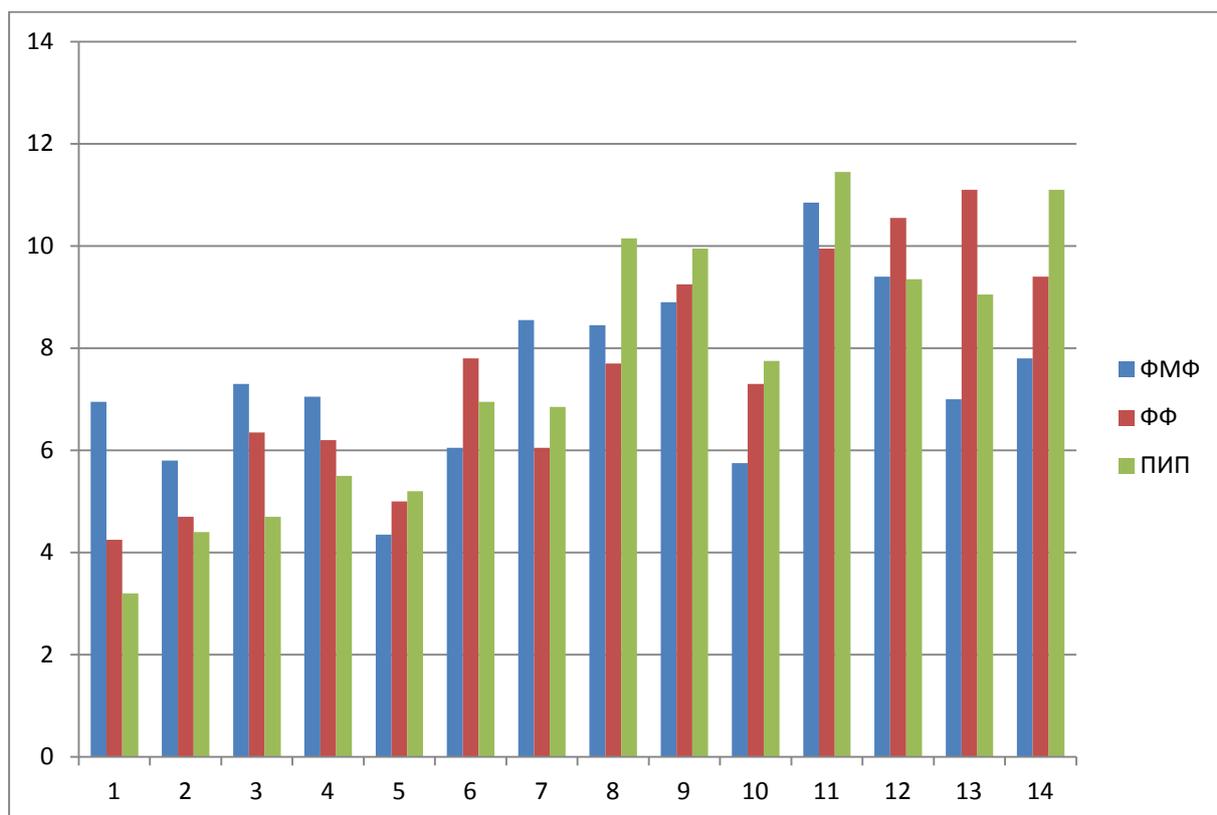


Рис.1 - результаты анализа анкет по вопросу ранжирования мотивов, побуждающих студентов к занятиям научной деятельностью.

По горизонтали номера – это номера мотивов в анкете, по вертикали – ранговое место конкретного мотива (среднее арифметическое).

Для всех факультетов более важную роль играют мотивы: желание занять достойное положение в обществе; получение диплома бакалавра; работа в научных коллективах. Менее важную роль занимают такие мотивы, как интерес к определенной области знаний, творческий поиск; стремление к успеху, достижению цели.

Также мы предложили студентам ЛПИ-филиал СФУ ответить на вопрос, какие условия нужны для того, чтобы эффективно заниматься научной деятельностью и расставить их по значимости на соответственные места.

Названы были следующие условия:

1. Свободное время

2. Деньги
3. Научный руководитель
4. Интересная тема
5. Практическая значимость исследования
6. Информационное обеспечение
7. Материально-техническая база
8. Команда

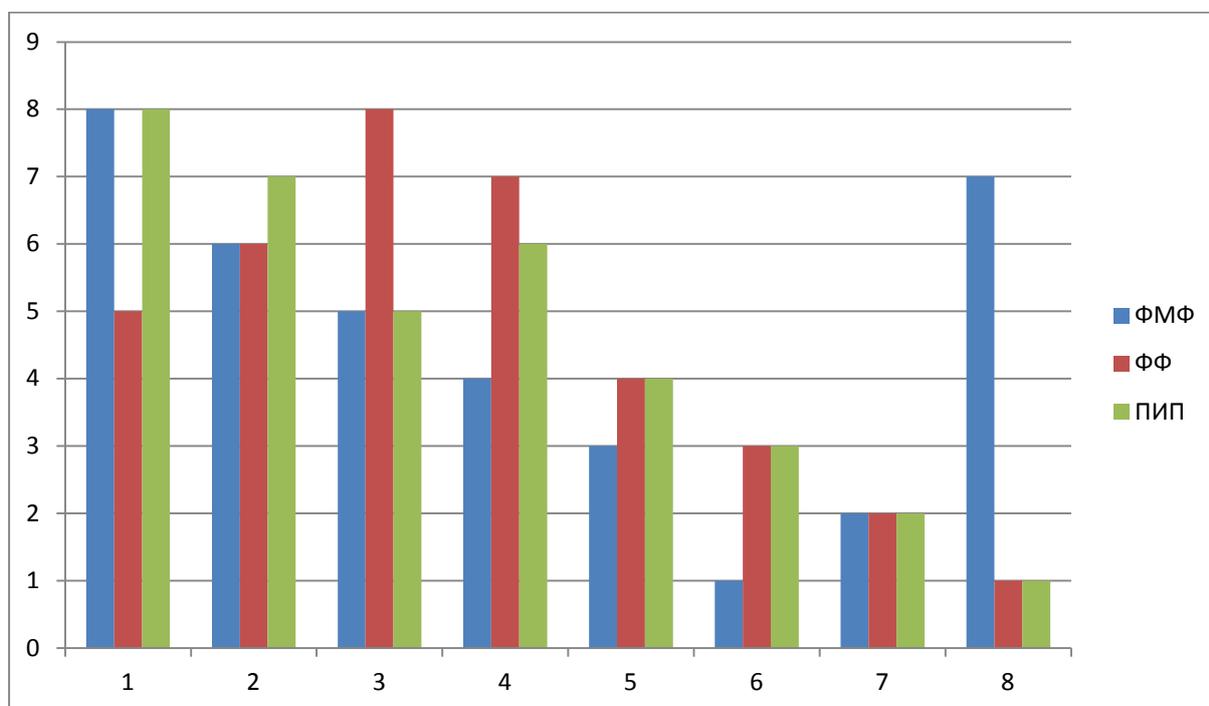


Рис.2 - Ранжирование условий занятий научной деятельностью по значимости студентам физико-математического факультета, филологического факультета и факультета педагогики и психологии.

На (рис. 2) представлены результаты анализа анкет по вопросу ранжирования условий занятия научной деятельностью студентами разных факультетов.

Для занятия научной деятельностью физико-математическому факультету нужно свободное время и команда. Филологическому факультету, нужны научный руководитель и интересная тема, а факультету педагогики и психологии нужно свободное время и интересная тема.

Таким образом, ведущими мотивами научно-исследовательской деятельности студентов всех факультетов стали желание занять достойное положение в обществе; квалификационной степени бакалавра; работа в научных коллективах. Мотив «занять достойное место в обществе» определен социально-экономическими условиями современного общества, мотив «квалификационной степени бакалавра» связан с основной целью высшего образования и мотив «работа в научных коллективах» обусловлен возрастными особенностями юношеского возраста. Обобщенный спектр условий для организации НИРС выглядит следующим образом: свободное время, научный руководитель, интересная тема и команда.

Список литературы

1. Анжаурова И.Г., Кузнецова Л. А., Соловьева О. А. Мотивация студентов к научно-исследовательской деятельности // Вестник ЧелГУ . 2006. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.03.2015).
2. Мартюшев Н.В., Синогина Е.С., Шереметьева У.М. Система мотиваций студентов высших учебных заведений к выполнению научной работы // Вестник ТГПУ . 2013. №1 (129). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-motivatsii-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-k-vypolneniyu-nauchnoy-raboty> (дата обращения: 20.03.2015).
3. Москвичёва Н.Л., Мысник Л.М., Мотивация научно-исследовательской деятельности в представлениях студентов // . 2011. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-v-predstavleniyah-studentov> (дата обращения: 20.03.2015).



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ

Смагулова Т.Б.

научный руководитель канд. экон. наук Пивоваров А.Н.

Бурятский государственный университет

В условиях реформирования системы здравоохранения РФ все более актуальными становятся исследования, посвященные качеству медицинских услуг. Анализ публикаций по данной теме свидетельствует о том, что удовлетворенность населения уровнем медицинского обслуживания зависит от качества взаимодействия с квалифицированным персоналом [1]. Для обеспечения качества медицинской помощи врачи и медсестры должны постоянно повышать свою квалификацию, развивать профессиональные компетенции, быть в курсе новейших достижений медицинской науки. Отсюда актуальным становится система непрерывного постдипломного медицинского образования. За предоставление всем врачам и медсестрам равных возможностей непрерывного образования ответственность несут медицинские образовательные учреждения, лечебно-профилактические учреждения (ЛПУ) и профессиональные ассоциации.

Для оценки качества и дальнейшего совершенствования системы постдипломного образования врачей авторами проведено онлайн-анкетирование медицинских работников с использованием программного обеспечения «Google Формы». Свое мнение по формам и качеству постдипломного образования выразили медицинские работники ЛПУ (военного госпиталя) двух городов Республики Бурятия: Улан-Удэ и Кяхты. Целевой аудиторией для включения в выборку стали врачи в возрасте 25-65 лет. Всего в опросе приняло участие 56 респондентов-врачей, 58 респондентов из числа среднего медицинского персонала. Среди врачей 30 женщин и 26 мужчин. Среди медсестер: 57 женщин и 1 мужчина.

На вопрос: «Считаете ли вы эффективной существующую систему постдипломного медицинского образования?» 17,9 % респондентов ответили «нет», еще 14,3% затруднились с ответом. Соотношение респондентов, ответивших отрицательно и затруднившиеся с ответом, по городам распределилось следующим образом: 32% из опрошенных врачей г.Улан-Удэ, 33% из опрошенных врачей г.Кяхты.

На вопросы о самообразовании ответы врачей распределились следующим образом: «Готовы уделить от 150 до 200 часов» – 43% опрошенных, «Готовы потратить более 200 часов личного времени на самообразование» – 27% опрошенных.

По медсестрам структура ответов распределения времени на самообразование распределилась следующим образом: «Готовы уделить от 100 до 150 часов» – 50% опрошенных, «Готовы потратить более 200 часов личного времени на самообразование» – 13,8% опрошенных.

На важные вопросы о финансовой составляющей повышения квалификации врачей были получены следующие данные: большинство врачей готовы потратить в среднем 5-10% от своего личного дохода на дополнительное образование. Доля врачей, которые готовы тратить свыше 15% своего дохода составила 3%. Показательно, что из всего количества респондентов не готовы тратить свои личные средства на постдипломное образование составила 23%. Значительная доля в данном сегменте объясняется недостаточным уровнем заработной платы работников по Республике Бурятия.

Что касается результатов опроса медсестер: большинство медсестер 2-х городов Бурятии готовы тратить менее 5% от своего личного дохода на дополнительное образование. В отличие от врачебного персонала, готовых потратить свыше 15% своего

дохода, среди опрошенных медсестер не нашлось, что объясняется низким уровнем заработной платы по региону.

Для определения активности врачей в самообучении, нами проведен опрос о частоте использования тех или иных методов обучения. По результатам опроса самыми распространенными способами получения новых знаний и самообразования являются:

- чтение о последних достижениях медицинской науки в рамках специальности;
- регулярное обсуждение профессиональных рабочих вопросов с коллегами;
- чтение о последних достижениях медицинской науки в смежных областях;
- чтение периодической специализированной литературы: профессиональные журналы, газеты, в том числе и их онлайн версии.

Нельзя признать положительным тот факт, что 45 % всех опрошенных врачей редко принимают участие в конференциях. Соотношение по посещению и участию в конференциях врачей г.Кяхты и г.Улан-Удэ составило 42% и 82% соответственно, что обусловлено удаленностью г. Кяхты от проводимых мест проведения данных мероприятий в столице Республики Бурятия.

Что касается современных форм постдипломного образования медицинских работников, в частности симуляционного обучения, на вопрос обучались ли в симуляционных центрах, лишь 14,3% респондентов-врачей ответили положительно: 5 человек в Военно-медицинской Академии (г. Санкт-Петербург), 2 – в государственном институте усовершенствования врачей (г. Иркутск), 1 человек – в Читинской государственной медицинской академии (г. Чита). При этом большинство опрошенных (72,2%), считают полученное повышение квалификации с использованием симуляционных технологий эффективным.

В целом результаты анкетирования врачей и медсестер позволяют сделать вывод о том, что большинство участников стремятся к профессиональному развитию. Вместе с тем, имеются проблемы: 32% медперсонала считают неэффективной существующую систему постдипломного образования. По мнению авторов, одно из актуальных направлений развития системы постдипломного медицинского образования в условиях сокращения бюджетных ресурсов – реализация проектов государственно-частного и муниципального частного партнерства, поскольку модернизация социальной сферы, в частности здравоохранения и образования невозможна без привлечения частных инвестиций [2, 3].

Для повышения качества постдипломного образования медицинского персонала необходимо более тесная интеграция лечебных профилактических учреждений и медицинских учреждений образования относительно форм, сроков, видов образовательных технологий.

Список литературы

1. Бутова Т.Г., Динилина Е.П., Белобородова Ю.С., Белобородов А.А. Качество медицинского обслуживания: методологические проблемы практической оценки // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. URL:<http://www.science-education.ru/128-22401> (дата обращения 28.03.2016).
2. Камзабаева М.С. Социальное инвестирование: проблемы и перспективы // Управление территориальным развитием в условиях социального государства: Сборник тезисов докладов и статей международной интерактивной он-лайн видеоконференция российских и зарубежных университетов и РЭУ им. Г.В.Плеханова. – 2013. – С. 91 – 93.
3. Намханова М.В., Каркавина А.С. Развитие социальной инфраструктуры: использование проектов государственно-частного партнерства в сфере услуг // Общество: политика, экономика, право: научный журнал. – 2016. – № 2. – С. 63 – 68.

СФОРМИРОВАННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Смоленцева А.В.

научный руководитель канд. пед. наук Бекузарова Н.В.

Сибирский федеральный университет

Студенческая инициатива становится первым шагом к признанию в профессиональном сообществе, улучшению образовательной среды, развитию новых образовательных практик. Новые возможности российского образования, обусловленные становлением информационного общества и закрепленные в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» реализуются в гражданских инициативах, и в частности в молодежных инициативах.

Осознание молодежью собственной миссии в построении открытого, ориентированного на интересы людей, информационного общества позволяет найти социально значимые пути реализации студенческого потенциала. В настоящее время важно, чтобы в ходе обучения, вступления на путь самостоятельной профессиональной деятельности молодые люди имели возможность презентовать свои идеи обществу, обмениваться информацией и знаниями, устанавливать взаимоотношения, реализовывать свои идеи, для этого необходима поддержка молодежных инициатив. Что возможно сейчас через досуговые организации.

Трансформация общественных отношений привела к изменению не только места досуга в жизни молодежного сообщества, но и к коренному изменению социокультурной ситуации в сфере досуга. Кроме того, есть потребность переосмысления места и роли досуга молодежи в контексте развития личности в культурно-образовательном пространстве современного общества.

Досуг молодежи существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических потребностей и присущих этой демографической группе социально-психологических особенностей «молодежного сознания». Культурно-досуговая деятельность студенческой молодежи – интегративное свойство личности, наполненное собственным социокультурным опытом и способное осуществить самоутверждение, самовыражение, самореализацию через культурно-досуговую деятельность [2].

Основные потребности этой возрастной группы – общение, выбор профессии и будущего спутника жизни, эмоциональная разрядка и отдых, участие в социально-значимых событиях и возможность самостоятельного решения проблем.

Проблема студенческого досуга нас интересует не как «наполняемость» свободного времени студента, а как время, «работающее на него». В вузах Сибирского федерального университета (СФУ) накоплен интересный опыт инновационных подходов в организации культурно-досуговой деятельности студентов, их приобщения к искусству на основе экспозиций виртуальных музеев, встреч с известными деятелями искусства и культуры и др. Подробнее о них мы постараемся рассказать вам далее.

Исследователи досуговых практик выделяют основные функции досуга: развивающую, информационно-просветительскую, культурно-творческую и рекреативно-оздоровительную. Рассмотрим каждую функцию более детально и свяжем их с объединениями, которые работают для студентов в СФУ.

1. Развивающая функция направляет и объединяет все функции между собой (информационно-просветительскую, культурно-творческую и рекреативно-оздоровительную). Каждая из них, имея свою цель и направленность, так или иначе связана с развитием и самовоспитанием личности, ее социальным самоутверждением.

2. Культурно-творческая функция связана с развитием духовных сил и способностей, с активной творческой деятельностью (трудовая, спортивно-игровая, художественно-театральная), целенаправленная на творческую учебную деятельность студентов (фестивали, олимпиады, конкурсы, туристические походы). Культурно-творческая функция досуговых практик компенсирует имеющийся дефицит возможностей для реализации разносторонних творческих способностей студента возникающий при реализации образовательного процесса вуза.

3. Рекреативно-оздоровительная функция заключается в разработке и осуществлении множества развлекательных, игровых, оздоровительных досуговых программ с целью восстановления сил, затраченных в процессе учебного труда, снятия напряжения и одновременно развивающего воздействия. Эта функция по содержанию и характеру ориентирована как на активный, так и на пассивный досуг, организованный (запрограммированный) и неорганизованный, коллективный и индивидуальный.

4. Информационно-просветительная функция включает в себя педагогическую, образовательную, самообразовательную деятельность, направленную на духовное обогащение личности, приобретение системы знаний в соответствии с его интересами, предпочтениями, потребностями.

Данные функции реализованы в каждом культурно-досуговом студенческом объединении СФУ.

Например, для исполнения культурно-творческой функции создан Центр студенческой культуры Сибирского федерального университета, который занимается организацией и проведением корпоративных мероприятий университета, является организатором различных студенческих фестивалей, конкурсов, объединяет такие творческие коллективы университета, как: лига КВН СФУ, бард-клубы, вокальные студии, рок-клуб, театральные коллективы, танцевальные коллективы, клуб поинга и др.

Основными направлениями деятельности Центра являются:

- повышение образовательного и культурного уровня студентов;
- развитие их творческих способностей;
- пропаганда здорового образа жизни;
- участие в организации социальной защиты населения, оказание благотворительной и духовной поддержки различным категориям граждан.

Одно из важнейших направлений работы Центра является развитие эстетических вкусов и предпочтений студенческой аудитории, ее «просветление искусством» через посещение симфонического, инструментального концертов и др. Бесплатный доступ к музыкальной и театральной классике получили студенты СФУ благодаря сотрудничеству Центра студенческой культуры с Красноярской краевой филармонией.

Рекреативно-оздоровительная функция также нашла свое отражение в соответствующих проектах СФУ. Созданы специальные спортивные объекты (спорткомплексы и тренажерные залы, спорткомплекс с плавательным бассейном, лыжная база, зал атлетизма, футбольное поле и др.) в которых для студентов и преподавателей работают отдельные спортивные секции по плаванию, аэробике, биатлону, лыжным гонкам, сноуборду, баскетболу, волейболу, футболу, легкой и тяжелой атлетике, скалолазанию, боксу, вольной борьбе, дзюдо, самбо и др.

Для тех, кто проявляет инициативу в области здорового образа жизни и здорового питания существует проект «Беги за мной! Сибирь». Фитнес-тренировки,



танцевальные направления, йога, кулинарные мастер-классы, лекции по теории питания и фитнеса – их цель: развить у молодежи основы ведения здорового образа жизни, продемонстрировать лучшие практики в этой сфере. Команды ребят неоднократные участники территории инициативной молодежи «Бирюса», где защищают свои проекты и получают поддержку со стороны власти.

Для любителей экстремального спорта в СФУ созданы «Туристический клуб» и «Школа начального уровня туристской подготовки». Сборная команда университета по спортивному туризму является неоднократным победителем и призером соревнований регионального и всероссийского уровня на туристских спортивных дистанциях и маршрутах по пешеходному, горному, лыжному и водному туризму.

В школе начального уровня туристской подготовки осуществляется подготовка и переподготовка кадров спортивного туризма для организации и проведения спортивных походов, спортивных туров и путешествий, экспедиций и других туристско-спортивных мероприятий, в основе которых лежит организация прохождения туристского маршрута с включением категорированных локальных или протяженных препятствий, а также инструкторских (тренерских) кадров для организации и проведения учебных мероприятий путём организации и проведения школ, семинаров, сборов и т.п. по спортивному туризму.

И, конечно же, СФУ не остался в стороне от Всемирной зимней Универсиады в 2019 году. Создан студенческий штаб «Универсиада-2019». Это студенческий координационный орган вуза, деятельность которого направлена на вовлечение студенчества в подготовку и популяризацию Универсиады в Красноярске. Волонтеры данного штаба помогали в проведении мероприятий в рамках заявочной компании (организовывали лекции, флеш-мобы, акции и т.д.). Набирались опыта волонтерской деятельности в Казани на летней универсиаде. Работали волонтерами на зимних Олимпийских и Паралимпийских играх в Сочи. В 2015 году делегация с Красноярска помогала в проведении 16-го чемпионата мира ФИНА по водным видам спорта в г.Казани.

Информационно-просветительная функция осуществляется через студенческие отряды. Это форма организации студентов, изъявивших желание в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполняющих общую производственную задачу и одновременно реализующих общественно полезную программу. Помимо работы, в свободное от учебы время, участники студенческих отрядов реализуют добровольческие проекты, оказывают помощь ветеранам, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями; ведется шефская работа над детскими домами; силами студенческих отрядов восстанавливаются и ремонтируются памятники и объекты культурного наследия.

Вся деятельность СФУ как учебная, так и внеучебная отражается в творчестве журналистов, фотографов учебно-производственной лаборатории телевидения СФУ, Студенческого информационного агентства и университетской газеты.

Главная задача ТВ СФУ – на практике обучить студентов телевизионным профессиям: журналистика, операторское и режиссерское мастерство, введение в телевизионное творчество. Ребята непосредственно участвуют в создании как еженедельных программ (Новости СФУ), так и других телевизионных проектов. Обучают ребят профессионалы из разных телевизионных студий города Красноярска. Студенческое информационное агентство занимается освещением мероприятий, проводимых в СФУ. Студенты самостоятельно рассказывают о жизни в университете через фото-, видео- и традиционные репортажи.

Газета «Сибирский форум. Интеллектуальный диалог» позиционируется как коммуникационная площадка для обсуждения самых актуальных проблем общества и



привлекает широкий круг экспертов – учёных, специалистов, общественных деятелей, педагогов. Газета распространяется в администрациях разного уровня (краевой, городской, районных), в управлениях образования, школах, библиотеках, культурных учреждениях, отправляется в районы края. Каждый выпуск тематический, что даёт возможность рассмотреть обсуждаемые вопросы с самых разных точек зрения. Преимущественно в выпусках исследуются проблемы образования, молодёжи и детства, развития гражданского общества, регионального развития, новых технологий и инноваций, культуры.

У Сибирского федерального университета есть собственный музей. Базой для создания музея СФУ стали музей геологии и музей истории Государственной академии цветных металлов и золота, вошедшей в состав СФУ. Одним из основных направлений деятельности музея является сбор и обработка информации об истории вузов, ставших фундаментом СФУ. Встречи, интервью, анкетирование, комплектование фондов, оформление экспонатов на временное и постоянное хранение, организация выставок, экспонирование – ежедневная кропотливая работа, составляющая основу музейного дела. С 2014 года при музее открыт клуб интересных людей «Персона».

После насыщенного учебного и трудового дня студенты могут развеяться в научном кафе. Научное кафе СФУ – это возможность послушать научно-популярные лекции ведущих красноярских учёных, обменяться мнениями о новых открытиях российской и зарубежной науки и пообщаться с друзьями и знакомыми за чашкой любимого напитка. Встречи научного кафе проводятся 1-2 раза в месяц. Лекции и пребывание в кафе для студентов бесплатны.

Чтобы помочь студентам сориентироваться в таком многообразии направлений, секций, клубов, используется специально созданная стартовая площадка, на базе которой каждому студенту предоставляется возможность стать частью молодёжного движения, адаптироваться в студенческой среде, развивать себя и свой университет и всегда быть в курсе всех событий в лице студенческого самоуправления – «Союз молодёжи». Стать членом «Союза молодёжи» может любой желающий, обучающийся на очном отделении одного из вузов СФУ.

В рамках одной из флагманских программ «Союза молодёжи» создано направление «Кураторство», ориентированное на адаптацию первокурсников в стенах университета. Работа организована как с самими первокурсниками (игры на сплочение, экскурсии по кампусу университета и городу, информирование студентов и др.), так и с кураторами (проведение тренингов).

Таким образом, мы считаем, что в СФУ насыщена и хорошо развита культурно-досуговая сфера. У студентов есть большие возможности реализовать себя и свой внутренний потенциал. Единственный недостаток состоит в том, что рекламная компания данных клубов недостаточно эффективно организована и не все студенты осведомлены о существовании той или иной студенческой организации. Для этого нами была создана группа в социальной сети в Вконтакте, где объединены все информационные потоки сферы досуговой деятельности, а так же организованы личные встречи первокурсников с кураторами досуговых направлений. Что привело к тому, что вовлечённость в досуговые организации среди студентов первого курса выросла на 50%.

Список литературы

1. Воловик А.Ф., Воловик В.А., Педагогика досуга: учебник – М.:Флинта; Московский психолого-социальный ин-т, 1998. – 240 с.
2. Шевченко С.А. Формирование культурно-досуговой компетенции старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шевченко С.А. ; [Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2008. – 24 с.



**ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ
И АНАЛИТИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТЫ
МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ЛПИ - ФИЛИАЛА СФУ)**

Фахрутдинов Д.Р., Химич А.Д.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Колокольников З.У

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Особое внимание в современном высшем образовании акцентируется на развитие компетенций, связанных с умением оптимально использовать современные информационные и медиаресурсы. По мнению А.В. Федорова, на данный момент в российской науке менее всего разработана ветвь, которая посвящена развитию медиакомпетентности студентов педагогического вуза. В последние годы обозначился сдвиг научных интересов исследователей, таких как А.В. Федоров, Н. В. Змановская, Е.Я. Шипнягова, Н.А. Коновалова, О.П. Кутькина, к исследованию проблем медиакультуры, медиаобразования студентов, в том числе будущих учителей [4:12].

Основой компетенций, по мнению О.Г. Смоляниновой является деятельность, умение, способности применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации [3:78]. В нашем случае медиакомпетентность будущих учителей мы можем сформировать через занятия по медиаобразованию и создание ситуаций, в которых будет формироваться медиакомпетентность. Медиаобразование будущих педагогов может быть реализовано как в учебной деятельности, через занятия по учебному плану на факультативе «Медиатехнологии в образовании и СМИ», так и во внеучебной деятельности, например, в условиях студенческой телестудии «Новости FM». Ситуациями для формирования медиакомпетентности станут в первом случае – это проекты по созданию медиапродукта, а во втором – создание авторских сюжетов для телепрограммы «Новости FM», которая транслируется во внутренней сети вуза, в группе vkontakte и на городском телеканале.

По мнению Н.В. Змановской критериями сформированности медиаобразованности (медиакомпетентности) будущих учителей будут выступать медиазнания, отличающиеся по уровням полнотой, шириной, глубиной и медиаумения, характеризующиеся по уровням самостоятельности (действия, совершаемые собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи) [1:13]. Также Н.В. Змановская определяет медиакомпетентность, как качество личности студента, включающий ценностно-мотивационный компонент, информационно-познавательный (когнитивный, знаниевый) компонент, креативно-деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты [2:24]. В данной работе мы рассмотрим только два компонента: информационно – познавательный и аналитико – рефлексивный компоненты. Информационно – познавательный компонент определяет наличие знаний в области использования медиатехнологий, а также различные умения, например, поиск, хранение, выбор медиасредств, создание собственного медиапродукта и т.д. Аналитико – рефлексивный отражает уровень осознания ценности анализа и самоанализа процесса и результата создания медиапродукта и владение методиками самооценки.

В нашем исследовании мы изучали уровень сформированности информационно – познавательного и аналитико – рефлексивного компонентов медиакомпетентности на трех выборках студентов. Первая группа (10 человек) – экспериментальная группа

(студенты, которые занимаются в студенческой телестудии «Новости FM»). Вторая группа студентов (7 человек) – контрольная группа (студенты, которые занимаются на факультативе в рамках образовательной программы ЛПИ – филиала СФУ «Медиа технологии в образовании и СМИ»). Третья группа (10 человек) – обычная группа (студенты физико-математического факультета, которые не занимаются в студенческой телестудии и не занимаются на факультативе).

Описание опытно-экспериментальной работы. Согласно выделенным компонентам медиакомпетентности нами были подобраны методики, для изучения уровня сформированности соответствующего компонента. Для изучения информационно-познавательного компонента мы использовали методику Змановской Н.В., по изучению уровня сформированности медиазнаний и медиаумений, а для изучения аналитико-рефлексивного компонента - анкетирование. Исследование проведено на трёх выборках: телестудия (ЭГ), студенты, занимающиеся на факультативе (КГ) и студенты, не занимающиеся ни на факультативе, ни в телестудии (ОГ). Результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1. Медиакомпетентность студентов

Компоненты медиакомпетентности	Методика	Выборка 1 (ЭГ)	Выборка 2 (КГ)	Выборка 3 (ОГ)
Информационно – познавательный компонент	Методика Змановской «Уровни сформированности медиазнаний и медиаумений»	Медиазнания: В-80% С-20% Н-0% Медиаумения: В-90% С-10% Н-0%	Медиазнания: В-16% С-42% Н-42% Медиаумения: В-56% С-28% Н-16%	Медиазнания: В-30% С-50% Н-20% Медиаумения: В-40% С-40% Н-20%
Аналитико – рефлексивный компонент	Анкета по изучению компонентов медиаобразования	В- 75%, С- 25%; Н-0%	В-56%, С-28%, Н- 16%	В-60%, С-20%, Н- 20%

Таким образом, мы изучили в нашем исследовании общеобразовательный аспект (готовность использовать медиатехнологии в различных видах деятельности) и профессиональный аспект медиакомпетентности будущего педагога (готовность применить эти технологии при организации учебного процесса). Кроме того, мы выявили основные компоненты медиакомпетентности будущего педагога: ценностно-мотивационный, информационно-познавательный (когнитивный, знаниевый), креативно-деятельностный и аналитико-рефлексивный. Мы провели исследование уровня сформированности информационно-познавательного и аналитико-рефлексивного компонентов медиакомпетентности будущего педагога, которое показало что, уровень медиазнаний и медиаумений у студентов педагогического ВУЗа, которые занимаются в телестудии (ЭГ) гораздо выше, чем в остальных выборках (КГ и ОГ). Также стоит отметить, нами получены сходные результаты в КГ и ОГ, что объясняется спецификой профиля подготовки. Проведенная опытно-экспериментальная работа показывает, что использование медиатехнологий во внеучебной деятельности дает

более высокие показатели медиакомпетентности у студентов. Возникает вопрос: почему результаты формирования медиакомпетентности во внеучебной деятельности выше, чем при организации образовательного процесса? Поиску ответа на этот вопрос будет посвящен следующий этап нашего исследования. В заключение можно еще раз подчеркнуть важность такого качества у современных будущих учителей как медиакомпетентность.

Список литературы

1. Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореферат на соис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 24с.
2. Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей... дис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 152 с.
3. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа. – Красноярск, Краснояр. гос. Ун-т, 2006. – 172 с.
4. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. - М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. - 616 с.



**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ****Фирскина М.С.****научный руководитель канд. пед. наук, доц. Дулинец Т.Г.***Сибирский федеральный университет*

Мировое сообщество стремится к более тесному взаимодействию между странами в различных областях, в том числе и в области образования. Расширяющаяся динамика развития российского общества и мирового сообщества в целом определили проблему формирования различных компетенций человека на этапе обучения. Воздействие процессов глобализации на современный социум охватывает все стороны жизнедеятельности человеческого общества, кардинально трансформирует устоявшиеся идеалы, представления, взгляды на действительность совместного сосуществования, межкультурного взаимодействия.

Сложившиеся отношения в социуме и расширение масштабов межкультурного взаимодействия требуют особого внимания к формированию ключевых компетенций у будущего специалиста, которые бы способствовали развитию его творческой инициативы, самостоятельности, ответственности в принятии решений, терпимости к различиям языков, культур и религий, навыков иноязычного общения, применения информационных технологий, особенностям жизнедеятельности в современном социокультурном контексте. Сам человек, в силу необходимости общения с различными национальностями, имеет потребность в формировании межкультурной компетенции.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования межкультурной компетенции внесли: теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых, раскрывающие сущность компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Дж. Равен, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.); обобщение опыта преподавания межкультурной коммуникации в высшей школе (Н.Е. Ерофеева, В.В. Кочетков, М. Benner, R.E. Hall, R. Porter, E. Rogers); – работы, посвященные социальным аспектам взаимодействия и толерантности (В.В. Амелин, В.П. Комаров, Н.М. Лебедева), исследования, в которых рассматриваются понимание и структура межкультурной компетенции (М. Бирам, Безукладников К.Э. К. Кнапп, А. Томас, Бикитеева Р.Р. Янкина Н. В. Гараева М.В. Васильева Н.И.).

Анализ педагогической литературы и изучение опыта работы других вузов, показали практическое отсутствие сопровождения процесса формирования межкультурной компетенции студентов, отвечающего современным требованиям общества. На первом этапе нашего исследования мы изучили основные понятия, уровни сформированности межкультурной компетенции, выявили педагогические условия, способствующие формированию межкультурной компетенции, измерили уровень её сформированности, с целью обоснования и разработки в дальнейшем образовательных ресурсов, направленных на формирование межкультурной компетенции студентов. Определимся с категориальным аппаратом.

Будем придерживаться мнения Гамезо М. В., который считает, что формирование - это целенаправленное воздействие на обучающегося, с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

Согласно А.В. Хуторского компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Под межкультурной компетенцией будем понимать - способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры (К. Кнапп)

А.Ю. Муратов полагает, что структура межкультурной компетенции отражает характер образовательной компетенции и представляет собой сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры.

Для нас важно мнение ученого по поводу того, что межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иноязычной культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур.

Понятие межкультурной компетенции, его структура и способы оценки активно разрабатываются Майклом Бирамом, профессором Университета Дюрама, Англия. Модель М. Бирама является наиболее полной и охватывает различные качества, способности и умения личности. Данная модель является базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции. Согласно этой модели межкультурная компетенция состоит из следующих пяти элементов: отношения, знания, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия, критическое осознание культуры или политическое образование.

Отношения между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции должны строиться на основе открытости и любопытства, готовности отказаться от предубеждений относительно другой и родной культуры. Формирование межкультурной компетентности будет эффективным при реализации определенных педагогических условий. Педагогические условия - это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы. Изучение психолого-педагогической литературы позволило определить следующие педагогические условия: *мотивационно-целевые* (направленность преподавателей на формирование межкультурной компетенции студентов, на создание здорового психологического климата); *содержательные* (ориентация содержания изучаемых дисциплин на формирование межкультурного компонента, акцентирование внимания на культурологические аспекты в процессе обучения); *организационные* (непрерывное формирование знаний и умений межкультурной компетенции, организация самообразовательной работы).

С целью подтверждения актуальности темы нами исследованы уровни сформированности межкультурной компетенции студентов 1 курса направления «Профессиональное обучение по отраслям (информатика и вычислительная техника)». Данные опроса показали низкий уровень сформированности межкультурной компетенции студентов, что свидетельствует о необходимости разработки методического обеспечения формирования межкультурной компетенции студентов.

Список литературы

1. Васильева Н.И. Межкультурная компетенция, стратегии и техники ее достижения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: edu.ru/li/journal/vasilieva N. htm // Web-сайт зарегистрирован за № 0220007019 в Гос. центре «Информрегистр».
2. Гараева М.В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах. [Электронный ресурс]. Режим доступа: rspu.edu.ru/science/disser/GaraevaAvto.pdf



3. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дис. д-ра пед. наук: Оренбург, 2006. – 360с.
4. Палаткина Г.В., Турчина И.В. Критерии и уровни сформированности мультикультурной компетенции студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011 – №5 – С. 97 – 102.
5. Потапова И.А. Характеристика компетентности мульти-культурной личности // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012 – №2. – С.108–114.



РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕРЕЖДЕНИЯ

Чанчикова (Арькова) А.А.

научный руководитель ст. преподаватель Волкова М.А.

Сибирский федеральный университет

Сегодня для того, чтобы стать востребованным человеком нужно не только уметь потреблять знания, но и самостоятельно их добывать.

Мы сталкиваемся с различными нестандартными ситуациями, которые требуют от нас широты интереса, именно интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов деятельности и является реальной причиной действий, которая ощущается человеком как особо важная. Особый вид интереса – интерес направленный к познанию или познавательный интерес. Его область – познавательная деятельность, в ходе которой происходит овладение необходимыми способами, умениями и навыками, при помощи которых ребенок получает знание.

Познавательный интерес психологи и педагоги рассматривают как часть процесса воспитания и развития личности. Сегодня это помогает воспитателям формировать и развивать интересы дошкольников, воспитывать активное отношение к жизни.

Н.Г. Морозова выделила стадии развития познавательных интересов у детей: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес [1].

Как ступень развития интереса, отражающую состояние избирательного отношения ребёнка к предмету познания и степень влияния его на личность, рассматривает любознательность Г.И. Щукина [2].

Наиболее полное определение любознательности даёт С.И. Кудиновым: «Любознательность — целостная структура мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к освоению новой информации [3].

Любознательность и пытливость являются чертами характера, которые выражают отношение человека к действительности. Они наблюдаются уже у детей до начала школьного обучения, когда еще не сформировались учебные интересы. Эти черты характера находят проявление в детских вопросах, которые имеют ряд особенностей. Во-первых, источником детских вопросов является познавательная потребность; во-вторых, вопросы ребенка к взрослому есть выражение его формирующейся мысли.

Важно сформировать все составляющие интереса у ребенка еще в дошкольном возрасте, для этого важно использование опытно-исследовательской деятельности.

Главное достоинство использования опытно-исследовательской деятельности для развития любознательности дошкольников заключается в том, что в процессе эксперимента:

- дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.
- идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации.

- развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы.

- в процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки.

Цель нашего исследования – выявить психолого-педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Мы предполагаем, что развитие любознательности, как свойства личности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО будет осуществляться успешно в том случае, если дети в своем познании они будут активными деятелями и исследователями. Это возможно в подходящей предметно-пространственной среде при поддержке и совместности ребенка и воспитателя дошкольного учреждения;

Основные принципы, по которым должна строиться совместная опытническая деятельность взрослого и ребенка-дошкольника:

1. Поддерживающая позиция взрослого;
2. Партнерские отношения;
3. Формирование чувства «Мы»;
4. Помощь ребенку в планировании и оценки деятельности [5].

Предметная развивающая среда для проведения детских исследований должна быть специально организована взрослым. Т.В. Емелькина описывает организацию уголков экспериментирования, в котором имеются различные центры:

- приборы-помощники: цветные стекла, очки, весы, песочные часы, термометры, компасы, магниты, секундомер;

- разнообразные сосуды из различных материалов разного объема и формы: пробирки, колбы, стаканчики, пипетки, трубочки и другие;

- красители: пищевые и непищевые (гуашь, акварель, зеленка, йод и др.);

- природный и другой сыпучий материал: камешки, ракушки, монеты, глина, песок, сахар, соль, земля, мука, птичьи перья, шишки и листья и т.д.;

- бросовый материал: проволока, кусочки кожи, меха, ткани, дерева и т.д.; прочие материалы: зеркала и воздушные шары, сито, контейнеры для хранения сыпучих и мелких предметов [6].

Материал, находящийся в «уголке экспериментирования», должен соответствовать разным уровням развития ребенка. Также должен быть материал и оборудование для проведения более сложных экспериментов, рассчитанных на детей с высоким уровнем развития.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения №206 г. Красноярск с декабря 2015 по март 2016. В нем приняли участие 20 детей старшей группы и 2 педагога.

Для определения развития любознательности детей в своей работе мы использовали методики:

1. «Оригами» Е.Л. Виноградовой, с помощью этой методики определяется уровень эмоциональной вовлеченности. В этой методике воспитатель поэтапно показывает и рассказывает детям как сделать лягушку, которая прыгает из бумаги [5].

2. «Сказка» Е.Л. Виноградовой, с помощью этой методики определяется уровень целенаправленности ребенка. В этой методике воспитатель предлагал детям послушать сказку, а после ответить на ряд вопросов. Дети могли отказаться от прослушивания сказки как перед ее началом, так и в любое время, на протяжении всей сказки (10-15 мин.) [5].

3. «Картинки» Е.Л. Виноградовой, с помощью этой методики определяется степень инициативности ребенка. В этой методике воспитатель предлагал детям

посмотреть 10 черно-белых картинок, на одной части которых были изображены животные, а на другой части дети. После просмотра картинок детям снова задавался ряд вопросов [5].

Для фиксации изменений предметно-пространственной среды и характера совместной детско-взрослой деятельности был использован метод невключенного наблюдения.

Для развития любознательности детей были созданы условия для их вопросов, игр, труда, наблюдения, самостоятельной и совместной опытной деятельности.

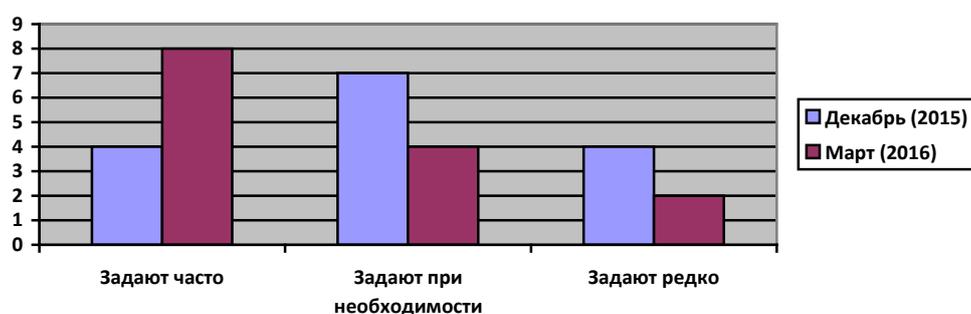


Рис. 1. Частота задаваемых вопросов

Частота задаваемых детьми вопросов является одним из показателей любознательности детей. На рис.1 показаны диаграммы, которые определяют частоту задаваемых детьми вопросов до организации опытно-исследовательской среды (декабрь) и как часто стали задавать их после проведения эксперимента (март).

Таблица 1. Оценка взаимодействия воспитателя и детей

Воспитатель	Позиция взрослого:			Партнерство с воспит.	Чувств о «мы»	Поощрение в планировании и оценки деятельности:	
	Условия: безопасность и комфорт	Фиксация	Поощрение: уважение			Разложение заданий на этапы	Помощь в осознании и неудач
Декабрь 2015							
Воспит.1	+	+/-	+	+	+	+	+
Воспит.2	+/-	+/-	+	-	+	+	+/-
Март 2016							
Воспит.1	+	+	+	+	+	+	+
Воспит.2	+/-	+	+	+/-	+	+	+/-

В ходе своей работы мы активно взаимодействовали с воспитателями ДОО№206. Мы обсуждали принципы и условия развития любознательности детей. В таблице 1 представлены изменения взаимодействия воспитателей и детей. Данные изменения были зафиксированы нами при помощи метода невключенного наблюдения.

Таблица 2. Приборы и доступ к ним для свободного исследования

Доступ у ребенка	Приборы-помощники	Сосуды и формы	Красители	Природный и сыпучий материал	Бросовой материал	Прочие материалы
Декабрь 2015	-	+	+/-	-	-	-
Март 2015	+/-	+	+/-	+	+	+/-

В таблице 2 также представлены сравнения элементов опытно-исследовательской среды, а именно реальные приборы и материалы, имеющиеся в «уголке экспериментирования» в детском саду и возможность свободного доступа ребенка к этим приборам и предметам. Из таблицы видно, что диапазон вариантов приборов и материала значительно возрастает после проведения эксперимента, по сравнению с предпроектным исследованием. см. Таблицу 2.

Таблица 3 Результаты проявления составляющих познавательного интереса, исходя из описанных методик.

Показатель	Эмоциональная вовлеченность			Целенаправленность			Инициативность		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1
	Количество детей (%)								
Кол-во детей	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)	3 (15%)	3 (15%)	4 (25%)	12 (60%)

В таблице 3 выставлены показатели от 3 до 1, где 3 это максимально высокая оценка, 1 это минимально возможная оценка. А так же количество детей (в том числе о в процентном соотношении) получившие данные оценки. Данные результаты показывают, что большинство детей находятся на среднем и высшем уровне познания с точки зрения эмоциональной вовлеченности, а так же целенаправленности, однако инициативность большинства старших дошкольников определяется минимальным показателем. см. Таблицу 3.

Наша работа получила положительную оценку от воспитателей и будет использована на практике при работе со старшими и подготовительными группами детского сада. Планируется продолжить эту работу в период с 2016 по 2017 г. с целью дальнейшего проектирования и уточнения влияния условий ДОО для развития познавательного интереса старших дошкольников.

Список литературы

1. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе [Электронный ресурс] / Н. Г. Морозова // М.: Просвещение, 1989. – 193 с. Режим доступа: <http://www.persev.ru/morozova-nataliya-grigorevna>
2. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 2005. —160 с.
3. Кудинов С.И. Психологические особенности различий в проявлениях любознательности девочек и мальчиков // Молодежь. Общество. Реформы. М.: Ин-т молодежи, 1994. С. 109-114.
4. Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интерес: Учёные записки Ленинградского государственного университета / Б.Г. Ананьев — Л., 1959 — 126 с.
5. Виноградова, Е. Л. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет: автореф. дис. ... канд. психог. наук : 19.00.13/ Елена Леонидовна Виноградова. – Москва, 2004. – 24 с.
6. Емелькина, Т. В. Опыт-экспериментальная деятельность в работе с дошкольниками. [Электронный ресурс] / Т. В. Емелькина // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2014.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У МАЛЬЧИКОВ 6-7 ЛЕТ

Чупина П.Ю.

научный руководитель Волкова М.А.

Сибирский федеральный университет

Проблема несформированности мотивационной сферы ребёнка приводит к тому, что он не способен вступить в новую социальную ситуацию и принять роль школьника. Эта проблема актуальна сейчас, когда родители и педагоги больше внимания уделяют формированию у детей умений читать, писать и считать^[2].

Одним из средств развития мотивационной готовности к школьному обучению является сюжетно-ролевая игра. Между игрой девочек и мальчиков, существуют различия, что требует от взрослого, построения определённой среды для удовлетворения в игре потребностей мальчиков, что способствовало бы их развитию.

Гипотеза: уровень мотивационной готовности мальчиков 6-7 лет повысится, если игра мальчиков будет устроена в соответствии с условиями:

1. сюжетно-ролевая игра взрослого и ребёнка должна быть совместной;
2. взрослый ориентирует ребёнка в сюжетно-ролевой игре, на осуществление игрового действия, и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику.

Цель исследования: уточнить возможности сюжетно-ролевой игры для развития мотивационной готовности к школе у мальчиков 6-7 лет.

Исследовательские задачи:

1. организовать констатирующий эксперимент, определяющий мотивационную готовность к школе мальчиков 6-7 лет;
2. зафиксировать развитость сюжетно-ролевой игры мальчиков 6-7 лет по аспектам: тематика сюжета, основное содержание игры, замысел игры, постановка игровых целей и задач, характер игровых действий, характер игровой роли;
3. организовать с мальчиками 6-7 лет сюжетно-ролевую игру «школа», в которой признается правомерность всех действий, включая силовую возню и шумную игру мальчиков.

На этапе проведения констатирующего эксперимента изучение уровня мотивационной готовности к школе мальчиков 6-7 лет проводилось по методике Д. В. Солдатова «Мотивационные предпочтения»^[5]. Методика предназначена для выявления иерархии мотивов путем анализа ранжирования ребенком разных занятий по степени их привлекательности. На наш взгляд, эта методика позволяет определить познавательные и социальные мотивы к обучению в школе, что, по мнению Божович Л.И.^[1] представляет собой внутреннюю позицию школьника - основной критерий готовности к школе.

На этапе формирующего эксперимента нами была организована сюжетно-ролевая игра, в соответствии со следующими условиями:

1. проведение актуализирующей беседы по тематике предстоящей сюжетно-ролевой игры;
2. возможность играть в шумные игры с силовой возней и поддержка инициативы мальчиков в игре^[3];
3. сюжетно-ролевая игра взрослого и ребёнка должна быть совместной^[4];

4. ориентирование ребенка в сюжетно – ролевой игре, на осуществление игрового действия, и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику^[4].

По результатам проведения первого этапа констатирующего эксперимента устойчивую высокую мотивационную готовность к школе показали 0 человек из 13, неустойчивую высокую мотивационную готовность к школе – 5 человек из 13, неустойчивую низкую мотивационную готовность к школе – 2 человека из 13, устойчивую мотивационную неготовность к школе – 6 человек из 13.

После проведения второго этапа констатирующего эксперимента устойчивую высокую мотивационную готовность к школе показали 2 человека из 13, неустойчивую высокую мотивационную готовность к школе – 8 человек из 13, неустойчивую низкую мотивационную готовность к школе – 1 человек из 13, устойчивую мотивационную неготовность к школе – 2 человека из 13.

На этапе проведения формирующего эксперимента после проведения актуализирующей беседы по тематике сюжетно-ролевой игры «школа» нами было замечено:

1. дети после беседы сразу организовали и стали играть в сюжетно-ролевую игру «школа» без предложения взрослого;
2. дети использовали иллюстрации по тематике «школа»;
3. дети употребляли речь и действия, подобные речи и действиям, употребляемым взрослым во время проведения беседы по тематике «школа».

При совместной игре взрослого и ребенка, нами было замечено:

1. сюжетно-ролевая игра динамично развивалась по выделенным нами аспектам;
2. поддержка инициативы мальчиков в игре позволила стать сюжету и содержанию игр более разнообразными;
3. мальчики стали отдавать предпочтение сюжетно-ролевым играм в количестве от 3-х до 6-ти человек, включая совместную игру с девочками;
4. набор выполняемых ролей одним ребенком стал более разнообразным, некоторые мальчики стали чаще принимать на себя роль ученика.

При ориентировании ребенка на осуществление игрового действия, мы отмечаем следующую положительную динамику в развитии игры:

1. мальчики приобрели игровой опыт, что позволило им овладеть игровыми ролями «учитель», «учитель физкультуры», «ученик», а также игровыми действиями, связанными с ролью, что позволяет расширить понимание реальных социальных взаимоотношений между людьми.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л. И. Божович// Серия «Мастера психологии». — Санкт - Петербург: Питер, 2008. — 400 с.: ил.;
2. Колупаева, Н. И. Условия формирования мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе/ Н. И. Колупаева, Е. С. Ильина // Научно – методический журнал «Детский сад: теория и практика»/ ООО Эдисон Пресс. – Москва, 2014. — № 6. — С. 62 –73;
3. Кон, И. С. Мальчик отец мужчины / И.С. Кон — Москва: Время, 2009. – 760 с.;

4. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя/ Н. Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - 3-е изд., испр. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 96 с.;

5. Солдатов, Д. В. Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе (учебно-методическое пособие) / Под ред. В.Г. Колесникова. – Обнинск: Принтер, 2001. - 92 с.



ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Шабельская В.М.

научный руководитель канд. истор. наук Долидович О.М.

Сибирский федеральный университет

Одним из важных видов человеческой мотивации является мотивация к достижению успеха. От нее во многом зависит личностное самоопределение человека. Под личностным самоопределением в данном контексте подразумевается определение себя относительно выработанных в обществе и осознанно принятых человеком критериев становления личности и дальнейшая реализация себя согласно данным критериям [1]. Старшеклассники находятся на этапе выбора профессии, на этапе становления личности. От уровня их потребности в достижении успеха во многом зависит их будущее. Поэтому изучение мотивации к успеху именно у старшеклассников является актуальной.

Исследование было проведено в средней общеобразовательной школе № 82 Октябрьского района города Красноярска. Опрошены ученики девярых и десятых классов – всего 60 школьников в возрасте от 14 до 16 лет. Для тестирования школьников были выбраны следующие методики: опросник Т. Элерса для изучения мотивации к достижению успеха; тест – опросник «Потребность в достижении цели»; анкета «Успешный мужчина, Успешная женщина» [2].

По опроснику Т. Элерса по изучения мотивации к достижению успеха были получены результаты: у большинства опрошенных (72 %) средний уровень мотивации к достижению успеха; в равных долях (11 %) были выявлены низкий и слишком высокий уровни; у 6 % опрошенных девятиклассников был обнаружен высокий уровень мотивации к достижению успеха.

Среди учеников десятого класса следующая ситуация: у 48 % учащихся – средний уровень мотивации к достижению успеха, у 33 % – умеренно высокий, 14 % показали высокий уровень. Низкий уровень мотивации к достижению успеха наблюдается лишь у 5% опрошенных.

Чем выше уровень мотивации к успеху, тем ниже у человека готовность к риску. Умеренно высокий уровень мотивации связан с предпочтением среднего уровня риска. Уровень мотивации к достижению успеха так же влияет и на надежду на успех – чем выше уровень мотивации, тем скромнее надежды. Людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды, свойственно избегать риска.

Полученные данные говорят о том, что девятиклассники в большинстве мотивированы на успех, но это не является у них первым пунктом в списке приоритетов. Иная ситуация в десятом классе, здесь мы видим маленький процент с низким уровнем мотивации и это значит, что у десятиклассников есть цели в жизни, желание добиться успеха.

По тесту-опроснику «Потребность в достижении цели» получены следующие результаты: в девярых классах у 79 % учеников средний уровень потребности в достижении успеха; у 16 % – пониженный уровень и у 5 % – низкий.

Среди десятиклассников 90 % имеют средний уровень потребности в достижении успеха, у 10 % – повышенный.

Люди с низким и пониженным уровнями потребности в достижении успеха не настойчивы в достижении своих целей, не склонны к увлечению своей работой, часто бывают удовлетворены посредственным результатом выполнения своей работы.

Опрашиваемые, демонстрирующие повышенный и высокий уровни отличаются постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше, готовностью принять помощь и помогать другим при решении сложных задач, неудовлетворенностью легким успехом.

Полученные результаты в девятом классе показывают нам, что у детей нет увлеченности учебной, их удовлетворяют средние показатели успеваемости, у них стремления к улучшению ее качества. В десятом классе отсутствуют показатели низкого и пониженного уровня. Большая часть детей показала средний уровень потребности в достижении успеха. Эти старшеклассники имеют высокие показатели успеваемости, принимают активное участие в общественной жизни школы.

В анкетировании «Успешный мужчина, успешная женщина» опрашиваемым предлагалось перечислить пять качеств, которые, по их мнению, присущи успешному мужчине и успешной женщине (1 – самое важное качество, 2 – чуть менее важное и т.д.). В список можно было включать как личностные качества, так и материальные ценности.

По мнению девятиклассников-мальчиков, успешный мужчина трудолюбив (25 %), настойчив, терпелив, честен (по 19 %) и добр (18 %). А вот успешная женщина, по их мнению, уверена в себе (27 %), понимающая, целеустремленная, привлекательна внешне (20 %) и добра (13 %).

Девочки-девятиклассницы считают, что успешный мужчина обладает высоким уровнем интеллекта, уверен в себе (24 %), привлекателен внешне (20 %), материально обеспечен и обладает силой воли (16 %). Успешная женщина, по мнению девятиклассниц, привлекательна внешне (30 %), обладает высоким уровнем интеллекта (22 %), терпима (18 %), трудолюбива и обладает любовью к своему мужу (15 %).

Мальчики десятиклассники считают, что успешный мужчина добродушен (23 %), материально обеспечен, обладает богатым внутренним миром и внешней привлекательностью (22 %) и у него нет вредных привычек (11 %). Успешная женщина – заботлива (29 %), привлекательна внешне (22 %), добра (21 %), любящая и скромная (14 %).

Девочки десятиклассницы считают, что успешный мужчина обладает высоким уровнем интеллекта (29 %), искренностью (24 %), привлекателен внешне (19 %), добр и занят на интересной работе (14 %). Успешная женщина самодостаточна и обладает высоким уровнем интеллекта (24 %), привлекательна внешне и независима (19 %), добра (14 %).

Девятиклассники показали себя детьми нецелеустремленными. Эти старшеклассники пока не ориентированы на достижение успеха и отсюда их проблемы с успеваемостью, частотой посещаемости занятий. В десятом классе ситуация несколько другая. Дети уже задумываются о том, какую профессию будут получать, будут ли они в ней успешны. Они заинтересованы в повышении качества их успеваемости, у них есть определенные жизненные цели.

Список литературы

1. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов [Электронный ресурс]: личностное самоопределение // Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://didacts.ru>.
2. Тесты по психологии личности [Электронный ресурс]: Методики диагностики личности на мотивацию к успеху // Психология счастливой жизни. – Режим доступа: <http://psycabi.net>.

3. Бухаленкова Д.А. Представления современных подростков об успехе // Национальный психологический журнал. 2013. № 4. С. 31 – 35.
4. Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография / В.А. Кручинин, Е.А. Булатова. Н. Новгород: ННГАСУ. 2010. 155 с.
5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Бахрах. 2011. 672 с.



ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Шандрова Е. В.

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Лутошкина В. Н.

Сибирский федеральный университет

Коллективное творческое воспитание – особый способ организации жизнедеятельности детей и взрослых, предполагающий совместную деятельность, направленную на улучшение совместной жизни. Коллективное творческое дело является важнейшим структурным компонентом методики коллективно-творческого воспитания. Данная методика предполагает широкое участие в выборе, разработке, проведении и анализе коллективных дел. Каждому предоставляется возможность определить для себя долю, характер своего участия и ответственности. Коллективные творческие дела позволяют создать в школе широкое игровое творческое поле, которое заключается в том, что каждый участник дела находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового. В процессе коллективного творческого дела ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение классного коллектива, и формирование личности школьника, развитие тех или иных качеств личности. Во время планирования и организации коллективного творческого дела взрослые и дети приобретают большой организаторский опыт, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела. Коллективные творческие дела обеспечивают широкую внеурочную занятость детей, обогащают коллектив и личность социально ценным опытом, позволяют каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно^{[1], [2], [3], [4]}.

Одной из форм такой внеурочной деятельности является школьный музей. Музей в образовательном учреждении создаётся в целях воспитания, обучения, развития и социализации обучающихся. Он адресован детской аудитории, имеет ярко выраженную образовательную направленность, строит свою работу на основе активного вовлечения в деятельность и сотворчества учащихся, детей и педагогов, детей и родителей, а также других помощников и партнеров^[5].

Задачами школьного музея являются: воспитание чувства патриотизма учащегося, сохранение для воспитанников музейных предметов, представляющих историческую, художественную или иную ценность, способствование внедрению музейного материала в учебный процесс, включение учащихся в поисково-исследовательскую деятельность^[6].

Школьные музеи, как форма образовательной и воспитательной работы, создаются по инициативе выпускников, родителей, учащихся и педагогов школы. Они служат результатом собственной поисково-собирающей и исследовательской деятельности.

Школьный музей более чем какой-либо другой включён в жизнь местного сообщества. Он служит средством формирования и развития коммуникативных способностей подростков, навыков исследовательской работы, а также поддержки творческих способностей детей в процессе межличностного взаимодействия в ходе его создания. У каждого ребенка, как с успешно развитыми коммуникативными компетенциями, так и не очень, появляется возможность проявить себя следующими

способами: принятие на себя какой-либо роли для дальнейшей разработки музея, обдумывание идеи, разработка макета, поиск экспонатов и даже заполнение разделов своими личными достижениями.

В результате взаимодействия в процессе коллективной творческой деятельности по созданию школьного музея общение со сверстниками выходит за пределы учебной деятельности и школы, отодвигая на второй план и учение, и общение с родными.

Формирование чувства взрослости осуществляется в интимно-личностном общении со сверстниками, где происходит моделирование, опробование и освоение «взрослых» отношений и сотрудничества, основанных на уважении, равноправии, доверии и верности.

Стремление подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание быть в группе и иметь близких друзей сочетается с сильным желанием быть принятым, признанным, уважаемым в своей группе. Невозможность удовлетворить эту важнейшую потребность (например, из-за не сложившихся отношений с одноклассниками, потери близкого друга или разрушения дружбы) порождает тяжёлые переживания.

Список литературы

1. Вопросы методики Иванова / под ред. С. Соловейчика. Киров, 1990.
2. Иванов И. П. Коллективное творческое воспитание // Семья и школа. — 1989. — № 8.
3. Иванов И. П. Методика Коммунарского воспитания. / И.П. Иванов Просвещение 1990. - с. 59-63
4. Иванов И. П. «Энциклопедия коллективно-творческих дел». М.: Просвещение, 1989.
5. Примерное Положение о музее образовательного учреждения (школьном музее). Из Письма Министерства образования от 12.03.2003 г. № 28 - 51 - 181/16.
6. Хенкин Я. Из опыта работы школьных музеев // Воспитание школьников. - 2001. - № 3.



ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**Шандрова Е. В.****научный руководитель канд. пед. наук, доц. Лутошкина В. Н.***Сибирский федеральный университет*

Все чаще многие педагоги в процессе своей урочной и внеурочной деятельности обращаются к проблеме использования краеведческого материала с целью формирования знаний, ценностей, развития творческих способностей и воспитания учащихся. Достойным местом хранения, использования, экспонирования, изучения итогов поисковой, краеведческой деятельности является школьный музей. Музей в образовательном учреждении создаётся в целях воспитания, обучения, развития и социализации обучающихся. Он адресован детской аудитории, имеет ярко выраженную образовательную направленность, строит свою работу на основе активного вовлечения в деятельность и сотворчества учащихся, детей и педагогов, детей и родителей, а также других помощников и партнёров^[4].

Задачами школьного музея являются: воспитание чувства патриотизма учащегося, сохранение для воспитанников музейных предметов, представляющих историческую, художественную или иную ценность, способствование внедрению музейного материала в учебный процесс, включение учащихся в поисково-исследовательскую деятельность^[5].

Процесс создания школьного музея можно условно разделить на 4 основных этапа: планирование комплектования, поисково-собираТЕЛЬСКАЯ РАБОТА, выявление и сбор памятников истории и культуры, включение памятников истории и культуры в музейное собрание^[1].

Рассматривая школьный музей как центр музейно-педагогической и краеведческой работы в школе, специалисты констатируют, что он является уникальной точкой преломления культуры и образования. Поэтому «музейность» обретает здесь новое качество. Передача социальной памяти осуществляется как бесконечный акт творческой реализации и культуротворчества его создателей и пользователей, к которым относятся руководитель школьного музея, школьный актив, а также, в той или иной степени, учащиеся школы, педагоги и добровольные помощники.

Школьный музей обладает такими качественными и количественными параметрами, которые, в конечном итоге, определяют его уникальность по сравнению с другими музеями.

Те, кто создают музей, являются и его основными потребителями или пользователями. Это отличает школьный музей от многих других музеев, включая государственные и ведомственные, которые создаются одной группой лиц для других.

Школьный музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс: через свои собрания и формы деятельности он связан с преподаванием конкретных дисциплин и с дополнительным образованием. Подобная связь существует между школой и музеями других типов, но не является столь тесной и продуктивной. Школьный музей более чем какой-либо другой, включён в жизнь местного сообщества, а качество жизни его самого непосредственным образом связано с отношением к нему со стороны местной администрации, близлежащих предприятий и учреждений^[2].

Феномен школьного музея состоит в том, что его воспитательное влияние на детей и подростков наиболее эффективно появляется в осуществлении направлений музейной деятельности: участие в поисково-исследовательской работе, изучение и описание музейных предметов, создание экспозиции, проведение экскурсий, вечеров,

конференций. Это способствует заполнению их досуга, овладению ими различными приемами и навыками краеведческой и музейной работы, что помогает учащимся узнать историю и проблемы родного края изнутри, понять, как много сил вложили их предки в экономику, культуру края. Это воспитывает уважение к памяти прошлых поколений земляков, бережное отношение к культурному и природному наследию своих прав, без чего нельзя воспитать патриотизм и любовь к своему Отечеству.

Школьный музей служит средством формирования и развития коммуникативных способностей подростков, навыков исследовательской работы, а также поддержки творческих способностей детей в процессе межличностного взаимодействия в ходе его создания. У каждого ребенка, как с успешно развитыми коммуникативными компетенциями, так и не очень, появляется возможность проявить себя следующими способами: принятие на себя какой-либо роли для дальнейшей разработки музея, обдумывание идеи, разработка макета, поиск экспонатов и даже заполнение разделов своими личными достижениями.

Школьные музеи, как форма образовательной и воспитательной работы, создаются по инициативе выпускников, родителей, учащихся и педагогов школы. Они служат результатом собственной поисково-собирающей и исследовательской деятельности.

Школьный музей – это детский форум, семейный клуб, поле для неформальных коммуникаций участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей). Также он является площадкой для дискуссий, споров, конференций, интеллектуальных дебатов и игр, исторических театрализованных постановок. Школьный музей представляет собой яркий пример музея-форума, ориентированного, прежде всего на выстраивание вокруг себя открытого коммуникационного пространства, а не на «молчаливое» экспонирование предметов^[3].

Школьный музей является самостоятельным общественным детским музеем, созданным при инициативе детей и в результате их исследовательского и творческого труда. Сочетая в себе признаки и функции исследовательского учреждения, общественного объединения по интересам и творческой мастерской, современный школьный музей является одной из форм воспитательной работы^[2].

Список литературы

1. Как организовать работу школьного краеведческого музея. Методические рекомендации Пермский областной краеведческий музей и др. - Пермь, 1980.
2. Карпова О.Б. Школьный музей: жизнь в творчестве. Методические рекомендации в помощь организаторам музеев учреждений образования. - Вологда, - 2006.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов педагогических Вузов и начинающих педагогов воспитателей/ Л.И. Маленкова; Под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое о-во России, 2002.
4. Примерное Положение о музее образовательного учреждения (школьном музее). Из Письма Министерства образования от 12.03.2003 г. № 28 - 51 - 181/16.
5. Хенкин Я. Из опыта работы школьных музеев // Воспитание школьников. - 2001. - № 3.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ДЕТСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ

Шулешова Н.А.

научный руководитель канд. пед. наук Пеленков А.И.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Известно, что дошкольному возрасту принадлежит важная роль в развитии познавательных процессов человека. Однако, в настоящее время в деятельности дошкольных образовательных учреждений недостаточно сформированы условия, которые были бы направлены на их развитие в дошкольном возрасте. В частности, не в полной мере разработаны и реализуются развивающие программы, которые помогают развивать у детей воображение.

Известно, что изучением воображения как познавательного процесса занималось немалое количество ученых. Как отмечал А.В. Петровский, «воображение является необходимым элементом творческой деятельности человека, выражающимся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающим создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью». Л.М. Веккер рассматривал воображение как «сквозной психический процесс (участвует в протекании всех психических процессов), симметричный памяти, но противоположно направленный, обеспечивающий продвижение по оси психического времени от настоящего к будущему и обратно» [2; 109]. Э.В. Ильенков, опираясь на взгляды И. Канта, считал воображение, универсальной способностью человека, рассматривая его как «всеобщее свойство человеческого сознания, поскольку именно в воображении наиболее рельефно проявляется его сущностная созидательная, конструктивная направленность, сообщающая импульс творческого становления всему ансамблю психических функций общественного человека». По определению В. В. Богословского, воображение есть психический процесс создания образов, предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое состояние [1; 258].

Для исследования возможности использования нетрадиционных техник рисования в развитии воображения у детей дошкольного возраста, нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором приняли участие воспитанники средней группы МБДОУ №17 «Звездочка» г. Лесосибирска. В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 4 до 5 лет. В исследовании использовались 2 методики, таких как: «Рисунок» и «Нарисуй картинку» на выявления уровня воображения.

Анализ результатов по методике «Рисунок» показал, что у 88% детей низкий уровень воображения, и лишь у 12% детей средний уровень воображения. Анализируя результаты по методике «Нарисуй картинку», видно, что у 82% детей низкий уровень воображения, у 6% детей средний уровень воображения и 12 % детей, которые не справились с заданием.

Таким образом, можно определить, что уровень воображения дошкольников находится на низком уровне. Что не является нормой в среднем дошкольном возрасте.

По результатам диагностики, была разработана программа развивающей работы, состоящая из 8 комплексных занятий, с использованием нетрадиционных техник рисования. Для определения эффективности развивающей работы предполагалось провести повторную диагностику.

Кратко приведем ход проведения диагностической работы на примере двух занятий. Начало занятия сопровождалось созданием условий для развития воображения детей дошкольного возраста посредством применения на занятиях по художественному творчеству нетрадиционных техник рисования.

В структуру проведения занятия вошли следующие моменты:

1. подготовка раздаточного материала, который готовился заранее;
2. сбор осенних листьев, разной формы и размеров;
3. проведение обсуждения о состоянии природы в осенний период;
4. подведение детей к необходимости творческого создания изображения.

В качестве диагностического упражнения нами было предложено следующее. Детям после нанесения краски на природный материал, каковым являлись собранные листья, стебли цветов и др., выполнить оттиск на альбомном листе. Можно рекомендовать использовать несколько природных материалов разных размеров. Выполненное изображение описывалось каждым ребенком, указывалось, что именно ставилось целью передать и насколько удачным это получилось.

Второе же занятие называлось «Золотая пора», где дети рисовали ладошками.

В структуру проведения занятия вошли следующие моменты:

1. Рассмотрение репродукций об осени, их обсуждение.
2. Проведение дидактической игры «Угадай дерево по листочкам».
3. Далее само рисование.

Детям после намазывания ладошек кисточками красного, желтого или оранжевого цветов изображают основную часть листвы. После моют свои ладошки и возвращаются к работе, изображая ствол дерева, используя кисточку и коричневую краску. Затем дети добавляют к дереву листочки разных цветов, создавая разнообразие окраски деревьев. По желанию дети могут дополнить свои рисунки какими – либо элементами, например, солнцем, облаками, травой и т.д.

После проведения повторной диагностики по методике «Рисунок» стоит отметить, что испытуемые изобразили больше фигур, чем при первичной диагностике. Обработывая результаты диагностики, видно, что 66% детей показали средний уровень воображения. И 34 % дошкольников так и показали низкий уровень. Проводя вторую диагностику «Нарисуй картинку» можно отметить, что рассказы детей были более насыщенными и более детализированными. Интерпретация результатов показала, что у 62 % детей средний уровень при повторной диагностике, у 30% низкий уровень воображения и 8% дошкольников не справились с заданием. Следовательно, результаты вторичной диагностики показали средний уровень воображения.

Таким образом, при первичной диагностике нами был выявлен низкий уровень воображения детей среднего дошкольного возраста. Нами была проведена развивающая работа, состоящая из 8 комплексных занятий, с использованием нетрадиционных техник рисования. После мы провели повторную диагностику, которая показала средний уровень воображения, что является нормой в среднем дошкольном возрасте. Мы можем утверждать, что развивающая работа, а именно нетрадиционные техники рисования, направленные на развитие познавательного процесса помогла в развитии уровня воображения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 2008 – 322с
2. Дьяченко О. М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 107-114.

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВЫБОРКИ)

Яричина В.С.

научный руководитель ст. преподаватель Казакова Т.В.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Актуальность проблемы исследования обусловлена негативными особенностями демографической ситуации в современной России и потребностью в научном обосновании феномена готовности к материнству.

Сегодня как раз то время, когда особенно остро ощущается необходимость в «тихой гавани», месте душевного комфорта. Таким местом должна быть семья – стабильность на фоне повсеместной изменчивости. Несмотря на столь явную необходимость, в настоящее время институт семьи испытывает достаточно острый кризис, ведь под угрозой само его существование, которое было неизменным на протяжении тысячелетий.

В конце XX - начале XIX вв. вследствие разрушения социального строя общества и различных социальных катастроф (отсутствие религиозного воспитания, разрушение семейного воспитания) можно говорить о деформации понятия материнство, особенно в молодежной среде. Как следствие, появляются Бэби-боксы, приюты для несовершеннолетних матерей, увеличение числа аборт.

В словаре русского языка С.И.Ожегова «материнство» трактуется как «состояние женщины в период беременности, родов, кормления ребёнка; свойственное матери сознание родственной её связи с детьми».

Филиппова Г.Г. рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребёнка, как часть личностной сферы женщины [3].

Брутман В.И. определяет материнство как одну из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности.

Хорват Ф. определяет материнство как личностные качества женщины, её биологические и психологические особенности, которые женщина имеет как бы в себе, как какую-то художественную способность, вроде врождённого таланта [2].

Анализируя материнство, авторы определяют его как уникальную ситуацию развития самосознания женщины, которая становится этапом переосмысления с родительских позиций собственного детского опыта, периодом интеграции образа родителя и ребёнка. Таким образом, нет единого, однозначного понятия «материнство».

Для целостного видения материнства необходимо обозначить функции, присущие матери. Функции матери достаточно сложны и многообразны. Они состоят в удовлетворении всех физиологических потребностей ребёнка, обеспечении его эмоционального благополучия, в развитии привязанности, базовых структур отношения к миру, общения, основных личностных качеств ребёнка и его деятельности.

Филиппова Г. Г. выделяет две взаимосвязанные группы материнских функций: видотипичную и конкретно-культурную.

К видотипичным функциям матери относятся следующие:

1. Обеспечение стимульной среды для пре- и постнатального развития когнитивных и эмоциональных процессов.

2. Обеспечение условий (в форме разделения деятельности с ребёнком) для развития видотипичной структуры деятельности.

3. Обеспечение условий для возникновения прижизненно формирующихся видотипичных потребностей: потребности в эмоциональном взаимодействии со взрослым, в получении положительных эмоций от взрослого, включения взрослого в чувственно-практическую деятельность, потребность в оценке взрослым своей активности и её результатов, познавательная потребность и др., а также формирование привязанности.

4. Обеспечение условий для освоения видотипичных средств отражения в форме формирования потребности в общении, как системообразующих для сферы общения.

5. Обеспечение условий для развития мотивационных механизмов.

Конкретно-культурные функции охарактеризовать сложнее. К этой группе материнских функций Филиппова относит следующие:

1. Обеспечение матерью предметной среды и условий чувственно-практической, игровой деятельности и общения, которые способствуют образованию культурных особенностей когнитивной сферы и моторики.

2. Обеспечение условий для формирования культурной модели привязанности.

3. Обеспечение условий для формирования культурных особенностей социально-комфортной среды.

4. Организация условий (предметной, игровой среды, общения) для формирования культурных особенностей стиля мотивации достижения.

5. Обеспечение условий для формирования у ребёнка основных культурных моделей: ценностно-смысловых ориентаций, семьи, материнства и детства и др. [3].

Образ матери – первый человеческий образ, возникающий у маленького ребенка.

Жизненный ритм с каждым годом только увеличивается. При составлении планов необходимо сразу учитывать скорость, с которой их нужно осуществлять.

Женщины всё чаще откладывают материнство до более удобного времени, до того момента, когда определённые цели будут достигнуты. Но на осуществление собственных стремлений может уйти жизнь и родить и вырастить ребёнка не хватит ни сил, ни здоровья [1].

Каков же образ современной матери?

1. Каждая женщина, став матерью, растворяется в заботе о своём ребёнке на определённый период. Чаще всего это 3-4 года пока малыш не будет уверенно говорить и сможет посещать детский сад. За это время главной целью молодой мамы становится забота о здоровье своего чада и обучение его основным жизненным навыкам. Если молодой маме ни кто не помогает, то для общественной жизни нет ни времени, ни возможности. Зато открывается дверь для самосовершенствования. В этот период можно самостоятельно изучать иностранный язык, пройти заочно курсы по многим профессиям, освоить кулинарию, научиться вязать или даже начать свой Интернет - бизнес.

2. О любой женщине судят по состоянию её дома. Неважно, какими силами, но в нём должен быть порядок, должно быть постирано, поглажено, приготовлено. При взгляде на мужа и детей должно быть видно, что о них заботятся. Это тоже успех для женщины. Порядок в доме — это порядок в голове. Научившись его организовывать и поддерживать, женщина сможет смело развивать свою карьеру, потому что надёжный тыл обеспечен. Для молодой мамы эти цели первостепенны, потому что, воспитывая себя, мы показываем хороший положительный пример своим детям.

3. Современная мама обязательно должна реализовывать себя в обществе. Не стоит замыкаться в роли заботливой матери и любящей жены, необходимо развивать

себя как личность. Молодая мама, конечно, ищет себе дело с такой занятостью, что бы можно было заботиться о семье. Это не всегда просто, но достижимо. Работа стимулирует женщину хорошо выглядеть, приобретать полезные навыки, учит правильно общаться с разными людьми. И в этом плане Интернет может стать прекрасной площадкой для реализации молодой мамы в деловой среде и стать хорошим источником дохода. Интернет дает возможность получать доход, не отрывая себя от приятных домашних забот. И при этом молодая мама может зарабатывать на жизнь самостоятельно.

4. Личная жизнь ни в коем случае не должна откладываться на потом. Время безвозвратно уходит. Обязательно стоит планировать свой отдых, посещение различных культурных мероприятий. Вместе с ребёнком можно насладиться красивым пейзажем, сходить в музей, заниматься хобби

Вот таким представляется образ современной успешной молодой мамы в 21 веке.

На наш взгляд, в данной ситуации большую значимость имеет психологическая готовность к материнству, которая в свою очередь зависит от психологических особенностей потенциальной матери.

Наше исследование начиналось с психодиагностической беседы с целью установления контакта, являющегося необходимым условием для плодотворного сотрудничества и получения достоверной информации. Беседа имела структурированный и целенаправленный характер и представляла собой следующий примерный перечень вопросов:

1. Собираетесь ли Вы когда-нибудь выйти замуж и родить детей?
2. Готовы ли Вы выйти замуж и родить ребенка сразу после окончания вуза?

Если нет, то чем Вы собираетесь заниматься?

3. Смогли бы Вы сделать аборт?
4. Оцените Ваши отношения с Вашей мамой:
А) мама – это самый близкий мне человек и мой лучший друг;
Б) мои отношения с мамой складываются более и менее хорошо;
В) мои отношения с мамой могли бы быть и получше.
5. Что для Вас значит рождение ребенка?
6. Зачем вообще нужен ребенок?
7. В чем Вы видите смысл материнства?
8. Какие эмоции Вы испытываете при виде беременных женщин?
9. Любите ли Вы детей?
10. Продолжите фразу «Ребенок – это...».
11. Как долго Вы можете проводить время с маленьким ребенком?
12. Переживаете ли Вы по поводу изменений фигуры, связанных с беременностью?

13. Боитесь ли Вы родов?
14. Собираетесь ли Вы кормить ребенка грудью? Если да, то как долго?
15. Считаете ли Вы приемлемым применение физических наказаний?

Всего в нашем исследовании приняло участие 55 девушек-студенток. Обработав результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

Для 14,5% опрошенных студенток, рождение ребенка связано с такими негативными последствиями, как не особо радостный переломный момент в жизни; конец карьеры; это слишком большая ответственность, которую я не готова принять; ответственность, хлопоты, конец романтики в отношениях. А для 85,5 % рождение ребенка связано с исключительно положительными эмоциями: самое ценное для меня, ангел и неземное чудо.

51 % девушек считают, что ребенок нужен исключительно для продолжения рода, а 49 % считают, что ребенок-смысл всей дальнейшей жизни, это маленькое чудо, которое принесет в дом много добра и радости.

Смысл материнства для 70 % опрошенных девушек-студенток это - дать хорошее воспитание; вырастить достойного человека; дать заботу и свою любовь. Остальные видят смысл материнства как огромную ответственность, считают, что материнство заложено в генах у человека и это одно из главных предназначений женщины.

Для 30 % девушек ребенок – это счастье, радость, свет в жизни человека. Для 20 % - обуза и очень большая ответственность. Остальные девушки считают ребенка новой жизнью, своей частичкой, продолжением семьи.

48 % опрошенных девушек-студенток могут проводить с ребенком большое количество времени, а остальные девушки ответили «недолго».

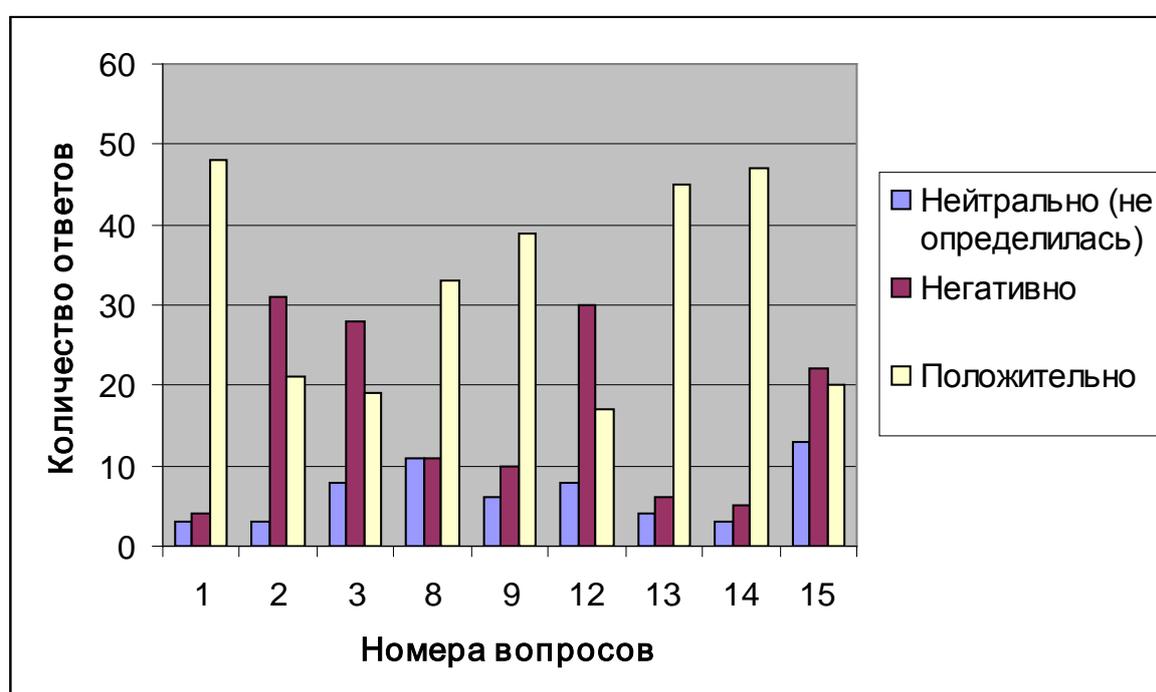


Диаграмма 1.

На основании приведенных диаграмм, можно сказать, что большинство девушек готовы и хотят выйти замуж и родить ребенка, а также испытывают только положительные, радостные эмоции при виде беременных девушек. Мама для них – это самый близкий человек, лучший друг.

4. Оцените Ваши отношения с Вашей мамой: (55 ответов)

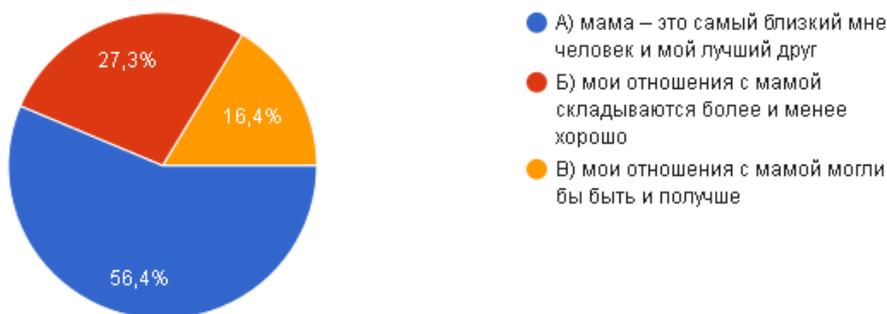


Диаграмма 2 .

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых недостаточно объективны в восприятии материнства, которое представляется достаточно идеализированно.

Список литературы

1. Кригер Г.Н. Готовность молодых женщин к материнству и воспитанию детей / Г.Н. Кригер, Л.М. Федотова // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. - 2013. - № 30. - С. 153-159.
2. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // *Материалы IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии*. – М., 2003.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.