



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



№ 8(21)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2018



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 8(21)
Август 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXI междунар. науч.-практ. конф. – № 8(21). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 60 с.

ISSN 2542-1263

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

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2018

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Сорокина Мария Владимировна Барамыгина Татьяна Вячеславовна	5
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	10
ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПО ПРЕПОДАВАНИЮ РИСУНКА, ЖИВОПИСИ И КОМПОЗИЦИИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ПО ТЕМЕ «ИЗОБРАЖЕНИЕ ДЕРЕВЬЕВ» Ворожева Евгения Львовна	10
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ Карташева Светлана Валентиновна	19
ПОРТФОЛИО ПО ПРЕДМЕТУ КАК СПОСОБ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОСВОЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН Гостищев Игорь Александрович Рогуля Людмила Ивановна Князева Наталья Викторовна Самойлова Татьяна Николаевна	23
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ Мошкина Маргарита Анатольевна	27
1.3. Теория и методика профессионального образования	34
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ Шагвалиева Лейсан Фаритовна	34

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ Кашпирева Татьяна Борисовна	38
Раздел 2. Психология	44
2.1. Коррекционная психология	44
ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИГРОВОГО ТВОРЧЕСТВА Лукьянчук Татьяна Валентиновна	44
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	50
ЗАВИСИМОСТЬ - ДОБРО ИЛИ ЗЛО? Кудинова Наталья Игоревна	50
2.3. Психология развития, акмеология	56
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Афанасьева Марина Анатольевна	56

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сорокина Мария Владимировна

*студент Кубанского государственного университета,
РФ, г. Краснодар*

Барамыгина Татьяна Вячеславовна

*студент Кубанского государственного университета,
РФ, г. Краснодар*

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM OF METHODOLOGICAL ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION

Maria Sorokina

*student of Kuban State University
Russia, Krasnodar*

Tatiana Baramygina

*student of Kuban state University,
Russia, Krasnodar*

Аннотация. Данная статья рассматривает, каким образом проходило становление общественного дошкольного воспитания, и формирование методической деятельности. В настоящее время складывается тенденция к организации методической работы с позиции теории и практики сопровождения.

Abstract. The article analyzes how the formation of public preschool education, and the formation of methodological activities. Currently, there is a tendency to organize methodological work from the standpoint of the theory and practice of support.

Ключевые слова: дошкольное учреждение; деятельность; методическая работа; воспитание; педагог.

Keywords: preschool institution; activity; methodical work; education; educator.

Во второй половине XIX века большой интерес стал проявляться к вопросам организации методической работы в образовательных организациях. Появляются детские сады, идет становление общественного дошкольного воспитания, встает вопрос о методической деятельности. Однако методическая работа в основном раскрывается в деятельности школ.

В конце XIX столетия появляются первые книги об устройстве образовательных учреждений. Вначале копировали немецкие издания, а затем выпустили первые российские учебники. В начале XX века зарождаются иные требования, предъявляемые к повышению квалификации педагогов. Вопросы поднимаемые авторами о методической деятельности школы имели огромное влияние на развитие методической работы детских садов. В дошкольной педагогике исторически сложились следующие этапы становления методической деятельности в детском саду [2]:

Первый этап: 60-е года XIX века – 1917 год. Данный период характеризовался открытием детских садов, которые выполняли следующую функцию: разностороннее воспитание детей. Первыми руководителями детских учреждений были А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради. Должности методиста детского сада не предусматривалось, однако педагогический коллектив уделял внимание обобщению и распространению опыта, тем самым повышая свою квалификацию. С этой целью использовались газеты, журналы, направленные на изучение вопросов воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В этот период работала Л.К. Шлегер, которая внесла огромный вклад в развитие методической деятельности в детском саду. Луиза Карловна говорила о необходимости проводить в дошкольной организации педагогический анализ работы учреждения для дальнейшего планирования работы. Л.К. Шлегер занималась подготовкой первых инспекторов по дошкольному воспитанию. Инспекторы занимались «организацией нового дошкольного дела», помогали воспитателям овладеть новым содержанием и методами дошкольного воспитания. Организация

помощи, именно этим занималась методическая служба в то время. Данный факт свидетельствует, что работа с педагогами была организована с позиции сопровождения.

В данный период времени активно работает и Елизавета Ивановна Тихеева. Она была одним из первых городских методистов в Санкт-Петербурге. Е.И. Тихеева активно посещала дошкольные образовательные организации, вела пропаганду среди педагогов изменить основную функцию детского сада с ухода, присмотра и оздоровления на обязательное ведение целенаправленной воспитательно-образовательной работы. По инициативе «Общества содействия дошкольному воспитанию» в Петербурге был создан Музей «Дошкольная жизнь ребенка». Это был своеобразный методический городской кабинет. Цель данного музея: «организация школы наглядного обучения всех интересующихся делом дошкольного воспитания». В стенах музея были оборудованы следующие отделы: развитие внешних чувств; рисование и лепка; грамота и счет; библиотека по дошкольному воспитанию. Следовательно, именно данный период времени послужил отправной точкой для развития методической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях [1].

Второй этап: 1917 – 20 годы XX века. В данный период произошли значительные изменения в системе дошкольного образования в России. В систему народного образования включают дошкольное воспитание. Задачей дошкольного воспитания становится создание сети дошкольных организаций. Особое внимание уделяется организации деятельности дошкольных организаций. Под детские сады выделяют лучшие здания, улучшают материально – техническую базу дошкольных учреждений, занимаются организацией работы детских садов.

Для подготовки квалифицированных руководителей в 1918 году в Петербурге открывают Институт дошкольного образования.

Будущих заведующих детских садов знакомят с особенностями дошкольного воспитания в России, спецификой организации деятельности дошкольного учреждения. Студенты занимались по учебному пособию Е.И. Тихеевой - «Современный детский сад. Его значение и оборудование».

Наибольший акцент делался на заведующую педагогической частью, в связи с этим она должна была хорошо разбираться в педагогических системах и авторских методиках по дошкольному воспитанию, а также уметь качественно и своевременно оказать помощь воспитателям.

Третий этап: 30-50-года XX века. В данный период времени, в связи с развитием народного хозяйства возникает необходимость включать женщин в производственную деятельность. Соответственно начинает бурно развиваться и система дошкольного воспитания.

Открываются детские комнаты, детские очаги, детские сады на кооперативных началах, детские площадки. Разрабатывается «Устав детского сада», «Положение о заведующей детским садом», инструктивно-методические письма «В помощь заведующей детским садом» (под ред. А.А. Волковой), где наряду с административно-хозяйственной работой большое внимание уделяется педагогической деятельности заведующей. Согласно данным документам заведующая должна была вести педагогическую деятельность в группе ежедневно по 3 часа. Остальное время она должна была наблюдать за работой воспитателей, анализировать их деятельность для грамотного методического руководства детским садом.

Четвертый этап: 60-80 годы XX века. В данный период времени появляется типовая образовательная программа для дошкольных образовательных организаций, где было определено единое содержание воспитания и обучения детей во всех дошкольных учреждениях страны и предъявлены общие требования к деятельности педагогов детских садов.

Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных организациях, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» от 21.05.1959 г. вводит в штат персонала детского сада должность методиста.

С 1960 г. специалист по методической работе назывался педагогом, занимающимся организацией образовательного процесса в ясельных группах. В обязанности методиста входит разработка плана работы детского сада на год; составление месячных планов; помощь и руководство ясельными группами; помощь воспитателям в организации игр и занятий; организация и проведение педагогических советов; разработка режима дня для всех групп детского сада совместно с врачом; помощь педагогам в организации работы с родительским сообществом, организация обмена опытом медицинских сестер.

В конце 80-х годов Л.В. Поздняк раскрыла новые направления методической деятельности: организация опытно-экспериментальной работы в дошкольной организации и повышение квалификации педагогов внутри детского сада.

Пятый этап: начало 90-х годов до наших дней. В начале 90-х годов в системе дошкольного образования произошли большие изменения. Появляются новые документы, такие как Закон РФ «Об образовании», «Типовое положение о дошкольных образовательных учреждениях», «Концепция дошкольного воспитания». Дошкольные образовательные учреждения теперь имеют возможность выбрать и разработать стратегию развития. Но в то же время назвали и проблемы в деятельности дошкольных образовательных организаций [3].

Выделим характерные проблемы в деятельности современной дошкольной организации:

1. Экономические проблемы, т. е. недостаточное финансирование дошкольных образовательных организаций. В результате детские сады вынуждены самостоятельно искать возможность получения дополнительных финансов для нормального функционирования.

2. Содержательные проблемы, т. е. проблема сохранения, поддержания и улучшения здоровья детей, родителей и педагогов.

3. Организационные проблемы, т. е. проблема определения места дошкольной образовательной организации в системе непрерывного образования человека, и неопределенность требований, предъявляемых к данному типу образовательных организаций.

Итак, из анализа нормативно-правовых документов, исторической и педагогической литературы видно, что методическая работа вначале складывается в общеобразовательной школе. Проведенный ретроспективный анализ позволяет выявить основное содержание методической работы дошкольного образовательного учреждения на разных исторических этапах. Стоит отметить, что в настоящий момент складывается тенденция к организации методической работы с позиции теории и практики сопровождения.

Список литературы:

1. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
2. Богданова Р.У. Введение в профессию: методист - специалист по образовательным технологиям / Р.У. Богданова. – СПб.: Изд-во СПб Ун-та, 2013. – 80 с.
3. Дубцова М.В. К вопросу о методической работе в современном дошкольном образовательном учреждении / М.В. Дубцова // Современные тенденции в образовании и науке: международная заочная научно-практической конференция. – 2014 г. – С. 51-56.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПО ПРЕПОДАВАНИЮ РИСУНКА, ЖИВОПИСИ И КОМПОЗИЦИИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ПО ТЕМЕ «ИЗОБРАЖЕНИЕ ДЕРЕВЬЕВ»

Ворожева Евгения Львовна

*преподаватель, муниципальное бюджетное
учреждение дополнительного образования
Асбестовская детская художественная школа,
РФ, г. Асбест*

Аннотация. В данной статье автор делится опытом преподавания учебного материала по предметам рисунок, живопись, станковая композиция. Рассказывает о методике использования темы «Изображение деревьев» в обучении и воспитании детей с учетом их возрастных особенностей, интересов, и уровнем знаний умений и навыков рисования. Преподаватель варьирует темы и задания в рамках программы, разработанной на основе федеральных государственных требований к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись».

Ключевые слова: обучение; дерево; методика; рисунок; натура; живопись; приемы; композиция; воспитание; культура; экология.

«Природа так обо всём позаботилась, что повсюду ты находишь чему учиться.»

Леонардо да Винчи

Тема «Изображение деревьев и пейзажа» проходит ежегодно, на каждом этапе обучения изобразительному искусству в ДХШ с 1 по 5 класс включительно. Каждый учебный год на нее отводится от 6 до 12 учебных часов, в зависимости от рабочей программы преподавателя.

Учебные задачи в рисунке, живописи или композиции можно решать на основе множества вариантов тем заданий. В этой статье я хочу поделиться опытом использования темы «Изображение деревьев»

в практике преподавания изобразительного искусства в художественной школе.

Рисование деревьев, на мой взгляд, как нельзя лучше подходит для решения большей части задач обучения. Дерево – объект знакомый, мы наблюдаем его ежедневно и рисовать его кажется легко начинающему художнику.

«Пейзажист может работать спокойно – ведь природа никогда не настаивает на сходстве.»

Р.Г. де ла Серна.

1. Рисование с натуры – это самый распространённый метод обучения рисованию в художественной школе. В процессе изучения натуры идет тренировка глазомера, развивается внимание к общей форме, пропорциям предмета, соразмерностей его частей и деталей. Развивается наблюдательность и зрительная память. Юный художник, под руководством преподавателя, учится работать над изображением объектов грамотно, «от целого к частному». Учится анализу строения и пластики предмета. Совершенствует умения и навыки работы различными изобразительными материалами (карандаш, краски, пастельные мелки и т. д.). Обучение в рамках классической школы рисования строится от «простого к сложному» – это важно для создания ситуации успеха, которая помогает формированию устойчивого интереса и любви к рисованию.

Я предлагаю ряд тем связанных с рисованием деревьев с натуры, которые провожу в начале обучения рисованию с натуры, и усложняю задания по мере освоения учащимися программы обучения:

- Рисование с натуры листка дерева с изучением его формы, общей характеристики листьев деревьев, и характерных особенностей данного листочка. Название темы урока может звучать так: «Лист это маленький портрет большого дерева», «Сказка написанная на листке дерева» возможны другие варианты тем, в зависимости от возраста учащихся и приема активизации их внимания к заданию, который подберет учитель (игра, проблемная ситуация, и т. д.)

- Монотипия – отпечаток листка с помощью нанесения краски непосредственно на лист дерева, и наоборот – нанесение губкой, или способом набрызгивания краски вокруг листка на бумагу.

В этом задании можно дать понятие-«силуэт». Задание способствует закреплению знаний, полученных при рисовании листка дерева с натуры и решению других образовательных задач по живописи и композиции. Решается проблема компоновки изображения в листе. Выделение центра и создание настроения с помощью цветовой гаммы.

Тема урока должна активизировать зрительную память и воображение, например: «Осенний букет», «Листья в луже». Можно применить игровой прием обучения, урок – эксперимент (смешивание красок на палитре, на листке дерева и при наложении цветных отпечатков).

- Рисование с натуры веток деревьев. Это может быть серия заданий, проводимых в течении всех лет обучения в художественной школе.

На уроках рисования веток с натуры мы не только развиваем все перечисленные выше навыки анализа формы и конструкции, но и пользуемся прекрасной возможностью познакомить учеников с богатым разнообразием графических материалов, их выразительными возможностями и техниками изображениями.

По мере усложнения учебного материала в среднем и старшем звене, ставим задачу передачи объёма и пространства в изображении ветки. Задание у малышей может звучать так: «Путешествие живой линии по веточке». Младшим школьникам свойственна любовь к деталям и добросовестная работа с натуры. Заинтересовать учащихся можно формой самой ветки, перевести задание от рисования с натуры в игру, в создание композиции по поводу этой ветки. Работу воображения может активизировать знакомство с новым приемом изображения. Например, рисование резинкой на заштрихованном карандашом листе, ведь линия может быть и светлой на темном фоне.

Ребятам постарше важно «прочувствовать» пластику и изобразить натуру как можно точнее и интереснее, освоить новую технику изображения. Например, приемы работы углем, пастелью, тушью.

- Зарисовки корней, шишек, веток, плодов деревьев. Это могут быть кратковременные рисунки «от пятна» на основе тона и штриха карандашом и резинкой, или изображения другими материалами. Линейные наброски.

Работы могут выполняться на уроке или в качестве домашних заданий. Зарисовки необходимы, как тренировка руки и глаза для работы в академических заданиях. Как подготовительный материал для дальнейшего использования в композиции тематических декоративных натюрмортов, декоративных и станковых композиций различных жанров.

- Рисование деревьев на пленэре – это целый ряд программных заданий по изучению строения деревьев, их общих черт и характерных отличий. Рисование деревьев разных видов, родов и семейств в полном разнообразии природы. Каждое дерево индивидуально, имеет свои неповторимый облик свое очарование. Даже в березовой роще или в сосновом бору, мы не найдем двух одинаковых деревьев.

Рисование деревьев с натуры на пленэре позволяет совершенствовать навыки изображение объекта с натуры графическими или

живописным материалами. Применять полученные на уроках в аудитории умения работать в различных техниках, в поисках способов передачи натуры на листе бумаги. Важно не помешать этому процессу, позволить ребенку эксперименты в нахождении изобразительного языка, которые могут привести к нахождению авторской манеры рисования.

В своей многолетней практике я замечала, как именно на пленэре происходит удивительный процесс превращения ученика в начинающего художника. Появляется интерес к совершенствованию своих знаний и умений, гордость за удачные работы.

Пленэр – одна из очень важных составляющих в системе обучения рисованию. Юные художники набираются впечатлений от натуры, получают удовольствие от общения с миром природы. А также, пленэр может способствовать воспитанию личности, не равнодушной к проблемам защиты природы, частью которой он себя начинает осознавать, изучая и восхищаясь ее многообразием.

Красота дерева настолько же величественна, насколько хрупка и уязвима, как и все живое на планете. Об этом мы постоянно беседуем на пленэре, наблюдая за живым миром растений и животных и влиянием деятельности человека на окружающую среду.

2. Рисовать деревья с учащимися я начинаю еще до выхода на пленэр. Применяя наглядные пособия и репродукции, используя демонстрационный прием обучения, я стараюсь активизировать зрительную память учащихся. Учю рисовать деревья разных видов. Различать особенности роста веток, стволов, формы кроны и листьев.

Словесные методы и приемы обучения, с использованием хороших произведений поэтов и прозаиков, создающих художественный образ, воплощенный в слове, музыкальном произведении, обладают своеобразной наглядностью и создают творческое настроение, способствуя активной работе мысли и воображения. «Белая Береза» (по стихотворению С. Есенина) или «Дуб» (по описанию из произведения Л.Н. Толстого "Война и мир") Музыка П. Чайковского «Времена года».

В юном художнике необходимо возвращать чувство любви и к природе, ответственности за ее сохранение. Поэтому перед новым годом, я провожу урок у малышей: «Сказка о елочке». Сказка и игра самый удачный метод создать эмоциональный настрой у младших школьников. В процессе игры дети легко усваивают учебный материал.

Я рассказываю детям историю о, упавшей на землю в густом лесу шишке, семечке, выпавшем из шишки и проросшем сквозь густую траву и поросль. Мы рассуждаем о сложностях и опасностях, грозящих маленькому росточку дерева в его начале жизни. Я предлагаю детям

движениями изобразить растущее деревце, ветки– руки, их направление, изгиб, как у дерева ели. Затем учащиеся рисуют елочку в лесу.

Рассказываю, как много лет нужно, чтобы выросло деревце 1.5 метра высотой и как легко люди срубают елочку к празднику, чтобы неделю она радовала их дома. Какая это трагедия для дерева, для леса, животных, для которых оно было домом.

Моя задача не только научить ребят рисовать ель, но и пробудить в них чувство ответственности за природу, поэтому я предлагаю оставить нашу елочку в лесу и украсить ее подарками для животных, живущих рядом с елкой. Дети рисуют на елке угощения для лесных зверей. Работа может быть выполнена красками или цветными карандашами, или другими художественными материалами.

3. Очень удобно на данном этапе– знакомства с изображением дерева, использовать силуэт. Силуэт помогает наиболее понятно показать отличие строения сосны от ели или березы. В силуэте изображение лишено объёма, мелких деталей, отвлекающих от основной особенности формы и пластики предмета. Можно силуэт рисовать любыми графическими материалами, используя линии и пятна.

Так же интересен прорезной силуэт. В начале это может быть вырезание симметричного, стилизованного силуэта дерева из сложенного листа бумаги. Затем можно усложнить как сам силуэт, так и способ вырезания с применением специального резака и лощённой тонированной бумаги, добиваясь максимальной ажурности и пластической выразительности.

Показываю примеры народного искусства вырезания из бумаги в Китае. Вырезки, которые наклеивали на окна «чуан хуа» («оконные цветы») Еврейские народные вырезки 18-20 века, белорусские вытинанки.

Силуэт дерева, на каждом новом этапе обучения может усложняться, наполняться деталями внутри силуэта, от простого к сложному. Силуэт дерева может войти в графическую композицию пейзажа, или жанровой композиции. Он может украсить декоративную композицию, выполненную с применением приема оверлепинг.

Оверлепинг предполагает частичное совпадение или наложение одной формы на другую. При наложении силуэтов деревьев друг на друга, негатив меняется на позитив. Меняя фон, и применяя различные способы стилизации деревьев можно добиться интересных композиционных решений по заданной тематике.

4. Стилизация дерева – одна из любимых учениками тем.

У малышей я начинаю с линейной стилизации. Дерево из прямых линий, ломанных линий, волнистых линий. Обязательно нужно объяснить учащимся для чего мы применяем этот прием стилизации.

Каким характером или настроением мы стремимся наделить полученный образ дерева? Затем я показываю, как можно стилизовать дерево, вписывая его в геометрическую фигуру. Создаем «Геометрический сад». Объясняю какие по форме листья цветы и плоды могут украсить дерево круглой формы, почему для треугольного дерева они не подойдут. Речь идет о создании стиля.

На следующем этапе обучения я даю более сложную задачу стилизации и создания образа. Дерево – становится олицетворением человеческого типажа, характера, символа. Это могут быть такие темы: «Дуб – богатырь», «Яблоня – символ плодородия».

Дерево может олицетворять собой местность, народ, страну. Например «Японская сакура», «Африканская пальма», «Сибирская ель». В этих композициях я прошу ребят использовать стиль изображения, характерный народному творчеству данной местности. Знакомлю с музейными экспонатами, репродукциями предметов народных промыслов. Рассказываю о особенностях культуры и обычаев данного народа.

5. Мир деревьев настолько разнообразен и многообразен, что удивить детей необычными для нашей местной природы деревьями не сложно. Можно найти множество фотографий в интернете, фильмов о природе, которые вдохновят ребят на творческие фантазийные работы, связанные с деревьями. Например – «Инопланетное дерево». Наделить дерево способностями и функциями не свойственными миру растений. «Сказочное дерево которое умеет...» Что оно могло бы нам рассказать о своей жизни, как оно относится к людям?

Так же интересны темы, в которых дерево становится механическим как робот, или просто меняет свою материальность: каменное, как в сказке П.П. Бажова «Медной горы Хозяйка», хрустальное, воздушное и т. д.

6. Создание образа. Показываю детям фото причудливых деревьев, похожих на людей, животных, живых существ целью активизировать их воображение, и подготовить к теме «Графизмы и символы». Тема – «Силуэт дерева символический» позволяет научить выбирать главное в натуре для передачи задуманного образа. Минимум деталей и максимум пластической выразительности.

Например, мы наделяем образ дерева в силуэте качествами характера человека: коварное, нежное и ранимое, хитрое и лживое, доброе и заботливое, и множество других вариантов. Или несвойственными дереву, как материалу характеристиками: текучесть, воздушность, тяжесть, прозрачность, и др.

Это задание я даю как упражнение для развития воображения и творческих идей, а также графических навыков изображения сложного силуэта. Оно в разнообразных вариантах проходит несколько раз на

разных этапах обучения, с постепенным усложнением задач и повышением требований к максимальной простоте и выразительности.

7. Растительный узор и орнамент с использованием стилизованных деревьев и их частей. Я начинаю знакомить ребят с узором, с элементами растений, еще в первые годы обучения. Но к пониманию сакрального значения изображения дерева в орнаментах народов разных стран, дети готовы только в подростковом возрасте. Когда у них происходит осознание себя как члена своего рода, семьи, народа, всего человечества на земле. Когда возникают вопросы о смысле жизни, добре и зле. В этот момент я рассказываю детям о «Мировом дереве» – как символе устройства мира. Показываю образы Мирового дерева в узорах, украшающих амулеты, принадлежащие временам палеолита. Они встречаются у разных народов. Древо жизни с эмблемой солнца или неба на амулете древнего Египта, Ассирии, Древней Мексики, Месопотамии. Швеция – средние века. Это изображение не растения как такового, а священного объекта, существенными составляющими чертами которого являются крона и корни.

Изображение священного дерева в таком виде, возникшее, по имеющимся данным, в древней Европе, постепенно дошло до Китая, где иероглифом дерева служит знак в виде русской буквы Ж; верхняя и нижняя части этого знака являются схематическим изображением кроны и корней.

Изображение священного дерева встречается и в доколумбовой Америке, показано, как некто взлезает по стволу необычного дерева наверх. В одной из русских сказок герой взбирается по дереву на небо. Сибирские шаманы воображали, что они могут подняться, по дереву на небо.

В христианский праздник Вознесения Христа русские пекли из теста маленькие лестницы, представление о том, что на небо можно взлезть по дереву или по лестнице. Видимо, в исчезнувших древних мифах был сюжет вознесения на небо путем взлезания по дереву или иным способом. В Месопотамии был миф о священном дереве, которое растет в раю; библия называет его деревом жизни, потому что оно находится «посередине сада», вероятно, является интерпретацией более древнего представления о магическом дереве, расположенном в центре мира.

Сказания и обряды, связанные с почитанием мифического дерева, являющегося стержнем мироздания, «мирового дерева», существовали вплоть до 19 века. Постепенно в традициях самых разных народов возник образ, воплощающий универсальную концепцию мира, образ Мирового древа. Стало складываться символическое отождествление дерева со всей вселенной или, по крайней мере, с тем миром, где жили

люди. «Мировое Дерево, древо жизни – в славянской мифологии мировая ось, центр мира и воплощение мироздания в целом. Крона Мирового древа достигает небес, корни – преисподней (Славянская мифология).

Мировое Дерево было настолько почитаемо у славян, что оно участвовало во многих празднованиях. В частности, до сей поры до нас дошла традиция устанавливать на Новый Год ёлку. Сейчас никто не задумывается – зачем это делается, но основной и сакральный смысл Новогодней ёлки – именно образ Центра или Оси Мироздания. В каком-то смысле – это идол Священного Древа Мира.

Символ Мирового Древа изображается по-разному. Это может быть, как довольно точное изображение с корнями, ветвями, листьями и другими атрибутами обычного дерева, так и схематическое изображение в виде вертикальной палочки с тремя веточками, которые устремляются вверх (Руна Мир). Также Древо Мира изображают в виде женщины с поднятыми руками, вокруг которой летают птицы.

В вышивке и росписи часто присутствуют такие элементы, как зелёное дерево с листьями и цветами, как символ жизни и сухое дерево, как символ смерти».

Еще один интересный взгляд на Дерево – как славянский символ, олицетворяющий собой единство и взаимодействие всех трех времен: прошлого, настоящего и будущего. Ствол дерева олицетворяет настоящее время, нас самих. То, что под землей – корни дерева олицетворяют прошлое время, наших предков. Крона олицетворяет будущее время – наших потомков. Корни дерева олицетворяют наши корни – вначале это отец с матерью, потом наши дедушки и бабушки, потом прадедушки и прабабушки, потом многие поколения всех наших предков. «И здесь начинается вечная основа основ Мироздания величественная первопричина, животворящая сила нашего Рода, находящаяся внутри каждого из нас, в наших генах, в нашем подсознании, в нашей душе. И каждый, кто един с родом, через родовую связь питается духовным истоком первоосновы все сущего, являющейся вечной силой и волей творца».

Практическое задание на уроке предполагает изображение образа Мирового дерева, в котором ученик должен выразить свое собственное представление о жизни в современном мире. Многие учащиеся придумывают интересные композиции, наполняют их символическими деталями, применяют композиционные приемы и способы выражения своего замысла. Работа над этой темой способствует развитию самосознания ребенка, помогает ему понять для чего он живет, ощутить себя частью своего рода, народа, страны и всего человечества.

Расширение круга знаний о культурном наследии разных народов земли оказывает большое воспитательное воздействие на учащихся. Отношение наших предков к природе и, в частности, к дереву, как олицетворению мира показывает насколько важна его роль в жизни человека. Природа, окружающая нас среда и наша жизнь тесно связаны. Мы живем рядом с деревом и оно зависит от нас также, как и мы зависим от него. Мы часть жизни на этой планете.

В своей статье я рассказала о накопленном мною опыте преподавания и методике обучения детей основам изобразительной грамоты на примере темы «Изображения деревьев». Тема благодатная в плане вариативности заданий, возможностей освоения учащимися большого объема знаний умений и навыков в рисунке, живописи и композиции. Помогает в формировании эстетических взглядов и нравственных установок у учащихся.

«Только в природе можно найти красоту, которая является великим объектом живописи; там-то и надо ее искать и нигде более».

Энгр (Жан Огюст Доминик)

Список литературы:

1. Дэвид Лауэр, Стивен Пентак, Основы дизайна. Питер, 2014.
2. Зеленин Д.К., Тотемический культ деревьев у русских и у белорусов, «Известия АН СССР. Серия 7. Отделение общественных наук», 1933, № 8.
3. Зеленин Д.К., Тотемы — деревья в сказаниях и обрядах европейских народов. М.–Л., 1937.
4. Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. – Т. 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Карташева Светлана Валентиновна
директор школы МБУ «Школа № 61»,
РФ, г.о. Тольятти

PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN SCHOOL

Svetlana Kartacheva
head teacher MBU "School № 61",
Russia, Tolyatti

Аннотация. Актуальность и значимость проблемы раннего выявления и развития одаренности все больше возрастает. Дошкольное и школьное детство является очень благоприятным периодом для развития одаренности. Однако возможности дошкольного и школьного возраста, как показывает практика, реализуются недостаточно. Переход из дошкольного детства в младший школьный возраст связан для детей с большими трудностями психологического и физического характера.

Abstract. The Relevance and significance of the problem of early detection and development of lease is increasingly worse. Sticker and Cole childhood is a very favorable period for the development of density. However, the possibilities of preschool and school age, as practice shows, are not sufficiently realized. Transition from early childhood to younger age should be associated for children with greater trust of psychological and physical nature.

Ключевые слова: выявление; развитие; одаренность; психика; ученик; дети; учитель.

Keywords: detection; development; doctor; psychic; pupil; children; teacher.

В Российской системе начального образования существует определенная проблема адаптации одаренных детей к условиям общеобразовательного учреждения. Переход из дошкольного детства в младший школьный возраст связан для таких детей с большими трудностями психологического и физического характера, преодоление которых требует усилий у детей и педагогов.

Одним из первых, кто размышлял над вопросами одаренности, воспитания и обучению одаренных детей, был философ древней Греции Конфуций (551 – 479 до н.е.). В своих трудах он предлагал отбирать одаренных детей, интенсивно развивать их и воспитывать, потому что в них видел гарантию будущего нации. Такого же мнения придерживался и известный древнегреческий мыслитель Платон (427 – 347 гг. к н. е.). Он считал, что общество должно „заставить лучшие натуры изучить все то, что является наиболее полезным для государства”. Платон впервые ввел в науку понятие способности и склонности. Согласно его трудам люди должны занимать в государстве такие места, которые соответствуют их природным задаткам [1, с. 5-9]. Древнегреческий философ Демокрит (460 – 379 гг. к н. е.) считал, что таких одаренных детей нужно учить мыслить, поскольку, по его мнению, многознание говорит об уровне образованности. Демокрит, наоборот замечал, что возрастной эффект зависит от активной внутренней позиции воспитанника [2, с. 8-11]. Вопросы одаренности детей занимались зарубежные и отечественные психологи.

Известный американский психолог Р. Стернберг утверждает, что интеллект – это, прежде всего, умственная активность, направленная на адаптацию к условиям окружения. Основными признаками этого феномена, по мнению ученого, есть определенные образцы поведения человека, такие как возможность воспринимать других такими, какие они есть, признавать ошибки, проявлять интерес к миру в целом, приходить на встречу вовремя и осознавать несправедливость и проблемы общества [5, с. 57].

Таким образом, одаренность – это дар и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития творческих способностей. Анализ проблемы одаренности во многом будет определяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие. Проблема выявления и развития умственно одаренных детей является одной из наиболее сложных и интересных проблем современности, отечественной и зарубежной педагогики, потому что она связана с перспективами развития и процветания современного общества. Только люди талантливые, которым максимально помогли развить их природный потенциал, делают кардинальные открытия и перевороты в науке и производстве. Актуальность и значимость проблемы раннего выявления и развития одаренности все больше возрастает. Дошкольное и школьное детство является очень благоприятным периодом для развития одаренности. Однако возможности дошкольного и школьного возраста, как показывает практика, реализуются недостаточно. Это обусловлено, с одной стороны тем, что ориентировались преимущественно на развитие «среднего»

ребенка, с другой стороны – отсутствием у работников системы образования необходимых знаний о методах выявления и развития одаренности на этапе дошкольного детства. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать качественное своеобразие способностей и одаренности, что появляется в них, а развивать его, применяя к ним различные методы индивидуального воздействия. Важно именно в детском саду выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести дошкольников на дорогу поиска в науке, в жизни помочь адаптироваться и наиболее полно раскрыть свои способности.

На современном этапе переосмысления педагогических методов обучения одаренных и талантливых учеников возникла насущная необходимость поиска новых теоретических основ выявления и педагогической поддержки одаренных детей, возникла необходимость пересмотреть психологические аспекты взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Отметим, что на современном этапе развития теоретико-концептуальных подходов к проблемам одаренности выделяют интеллектуальную, техническую, художественную и социальную одаренность.

Общие психологические основы всех видов одаренности, предусматривают наличие в одаренной личности высокого уровня: духовного развития (сфера ценностей), психического развития (сфера самосознания), интеллектуальной зрелости (сфера интеллектуального освоения действительности) [6, с. 3].

Одаренность в определенной деятельности может возникать стихийно и дальше развиваться при благоприятных условиях или затухать при неблагоприятных. Согласно концепции интеллектуальной одаренности М.А. Холодной, объяснения ее природы предполагает как изучение совокупности ее психических свойств, так и особенностей состава и строения индивидуального познавательного опыта [4, с. 50].

Рассматривая индивидуально-психологические аспекты творчески одаренных детей, мы пришли к выводу, что на уровне протекания психологических процессов талантливым детям присущи: определенные особенности памяти, замечать многозначность слов, гибкость, оригинальность, открытость мышления, умение обобщать явления несвязанные между собой видимым образом. Таким образом, руководитель в сфере образования, если он стремится стать высокопрофессиональным работником, должен досконально изучить объект управления, т. е. структуру образовательной системы и все процессы, происходящие в ней, безупречно знать этот объект, и прежде всего – школу. Однако знать не как учитель, который имеет дело с отдельными

образовательными процессами, а как руководитель, видит их с позиций системного целого и способный организовать принятие управленческих решений со знанием дела, то есть специфики школы. Поэтому профессиональная роль руководителя в образовании заключается: в субъективности, личности объекта воздействия, а также его результате; в значительной зависимости результата (личности ребенка) от степени гуманизации управленческой концепции; в строении многоуровневой системы управления, что предопределяет опосредованность, удаленность конечного результата от непосредственных продуктов деятельности учителей.

Следовательно, учитель – фигура, которая в значительной степени определяет решение всех проблем учебно-воспитательного процесса в школе. Обязательное условие этого – постоянная высокая информированность, знание результатов новейших исследований психолого-педагогической науки, посвященных усовершенствованию технологий обучения, воспитания и развития. Все это включает в себя планирование, определение условий, организацию, мотивацию, стимулирование, руководство. Именно поэтому учитель должен постоянно профессионально совершенствоваться, повышать уровень общей культуры.

Анализ научных источников и опыта образовательной практики подтверждает необходимость усиления внимания к психолого-педагогическим аспектам управления процессом развития одаренных детей, целесообразность именно личностно ориентированного обучения и воспитания, применение новых технологий управления системой работы с одаренными детьми.

Список литературы:

1. Блум Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блум. – Москва: КСП, 1996. – 247 с.
2. Волков И.П. Много ли в школе талантов?: методический материал / И.П. Волков. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – Москва: Педагогика, 1989. – 218 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / А.М. Холодная. – Москва – Томск, 1997. – 293 с.
5. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – Санкт-Петербург: Ювента, 1999. – 317 с.
6. Sternberg R.J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence / R.J. Sternberg; пер. с англ. и науч. ред. проф. А.А. Алексеева. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – XVI. – 411 p.

**ПОРТФОЛИО ПО ПРЕДМЕТУ КАК СПОСОБ
КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОСВОЕНИИ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Гостищев Игорь Александрович
*учитель химии, МБОУ СОШ № 4,
РФ, г. Белгород*

Рогуля Людмила Ивановна
*учитель географии, МБОУ СОШ № 4,
РФ, г. Белгород*

Князева Наталья Викторовна
*учитель биологии, МБОУ СОШ № 4,
РФ, г. Белгород*

Самойлова Татьяна Николаевна
*учитель химии, директор, МБОУ СОШ № 4,
РФ, г. Белгород*

**SUBJECT PORTFOLIO AS A METHOD
OF COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE STUDENT'S
ACHIEVEMENTS IN THE STUDYING
OF NATURAL SCIENCES**

Igor Gostishchev
*chemistry teacher, High school № 4,
Russia, Belgorod*

Ludmila Rogulya
*geography teacher, High school № 4,
Russia, Belgorod*

Natalia Knyaseva
*biology teacher, High school № 4,
Russia, Belgorod*

Tatiana Samoilova*chemistry teacher, director, High school № 4,
Russia, Belgorod*

Аннотация. В работе предложена структура предметного портфолио учащегося, которое может быть использовано для комплексной оценки индивидуального прогресса учебных и внеучебных достижений обучающихся в освоении химии, биологии, географии, а также в подготовке к ГИА по этим предметам.

Abstract. The structure of the subject portfolio of the student is proposed, which can be used for a comprehensive assessment of the individual progress of the educational and extracurricular achievements of students in the studying of chemistry, biology, geography, and also in the preparation for exams in these subjects.

Ключевые слова: портфолио; структура портфолио; подготовка к ГИА; система оценивания; индивидуальные достижения.

Keywords: portfolio; portfolio structure; preparation for exams; assessment system; individual achievements.

В условиях перехода средней школы на ФГОС нового поколения возникает необходимость разработки новой системы оценивания учебных и внеучебных достижений учащихся, как в целом, так и по отдельным предметам. В качестве удобного рабочего инструмента, позволяющего планировать, контролировать и комплексно оценивать образовательные достижения учащихся, предлагается технология портфолио.

Цель создания портфолио – представить документированные результаты учебной и внеучебной деятельности обучающегося, проследить его индивидуальный прогресс, достигнутый в процессе обучения, оценить его образовательные достижения и дополнить результаты традиционных форм контроля качества образования [14, с. 72-81; 2, с.179-185; 4, с. 134; 13, с. 33].

В научной литературе встречается множество работ, посвященных проблеме использования технологии портфолио индивидуальных достижений в ВУЗе [3, с. 20-27; 4, с. 134-140; 10, с. 263-267], в дополнительном образовании [5, с. 85-89] и средней школе [8, с. 6-11; 12, с. 21-22; 1, с. 779-782; 6, с. 4-8], в некоторых статьях рассматривается применение технологии портфолио в профильном обучении [7, с. 28-35; 11, с. 67-70]. Однако проблема разработки и применения предметного портфолио в средней школе освещена недостаточно. Перепечина Л.Д. в работе [9, с. 97-99] предлагает в качестве инновационного метода оценивания

учебных достижений школьника в курсе географии применять портфолио достижений, сочетающее черты портфеля достижений и портфеля отчета. Автор на высоком уровне анализирует методические условия организации системы оценивания учебных достижений школьников в процессе изучения географии, однако недостаточно подробно останавливается на структуре портфолио.

В данной статье нами предложен свой вариант предметного портфолио учащегося, который может быть применен при изучении предметов естественнонаучного цикла. Каждый раздел предлагаемого портфолио будет подробно рассмотрен в следующих наших публикациях. Данное портфолио можно использовать для комплексной оценки индивидуального прогресса учебных и внеучебных достижений обучающихся в освоении химии, биологии, географии, а также в подготовке к ГИА по этим предметам.

Предметное портфолио учащегося состоит из следующих разделов:

I. Деятельность на уроках (урочная деятельность)

1. Листы предметных достижений по четвертям, в которых отражены результаты входного контроля, текущих контрольных работ, срезовых контрольных работ за четверть, лабораторных и практических работ. К листам предметных достижений прилагаются тексты выполненных работ.

2. Сводная таблица «Отслеживание результатов обучения по темам». В данной таблице отражены результаты текущих самостоятельных и проверочных работ, а также освоение основных алгоритмов, входящих в обязательный минимум освоения рабочей программы по предмету. Качество обучения оценивается по системе зачтено/не зачтено.

3. Ведомость успеваемости за год.

II. Внеурочная деятельность

1. Таблица «Результаты участия в олимпиадах и предметных конкурсах (очных, заочных, дистанционных)».

2. Таблица «Результаты в научных конференциях и конкурсах исследовательских работ и проектов учащихся».

3. Сертификаты и дипломы различных конкурсов.

III. Подготовка к итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ)

1. Список тем, вызывающих затруднения на начало года и конец года.

2. Карта посещаемости дополнительных занятий по подготовке к итоговой аттестации.

3. Результаты пробных экзаменов.

4. Сводная таблица освоения элементов содержания, проверяемых на ОГЭ/ЕГЭ (таблица с обозначениями: освоено, частично освоено, не освоено).

IV. Рефлексия

1. Листы самоанализа достижений за четверть.
2. Эссе «Что удалось сделать за год».

Технология портфолио в целом призвана стимулировать сознательное отношение обучающегося к процессу и результатам обучения и является инструментом повышения качества процесса обучения. Структура предметного портфолио, предложенная в нашей работе, акцентирует внимание на помощи учителю при подготовке обучающихся к ГИА, поскольку в настоящее время итоговые оценки в аттестате учащегося, к сожалению, могут не соответствовать его результатам на ЕГЭ и реальным знаниям. Портфолио по предмету может помочь учителю более объективно ставить годовые и итоговые оценки, аргументировать свое решение ученикам и их родителям, не только показать всем участникам педагогического процесса достижения учащихся и пройденный ими путь обучения, но также обозначить проблемы в изучении предмета и наметить пути их решения.

Список литературы:

1. Жидкова Р.А. Современные методы оценивания результатов обучения // Известия ПГПУ. – 2012. – № 28. – С. 779–782.
2. Загвоздкин В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179-185.
3. Карамзина А.Г., Сильнова С.В. Технология портфолио как метод усвоения и закрепления учебного материала // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – № 1. – С. 20-27.
4. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В. К вопросу о формировании электронного портфолио обучающегося // Вестник ПсковГУ. – 2014. – № 4. – С. 134-140.
5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Возможности использования портфолио в сфере дополнительного образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 85-89.
6. Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Технология «портфолио»: предостережение от ошибок // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 4-8.
7. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А. Философия, структура, методика работы с портфолио учащихся в профильном обучении // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5. – С. 28-35.
8. Новикова Т.Г., Федотова Е.Е. Оценивание с помощью портфолио и изменение концепции деятельности школы, содержания и методов обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 2. – С. 6-11.

9. Перепечина Л.Д. «Портфолио ученика» как средство оценки учебных достижений школьника в курсе географии // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5. – С. 97-99.
10. Птицына О.Н., Дмитриева С.Н. Особенности метода портфолио в условиях перехода на ФГОС // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 263-267.
11. Сикорская Г.А. Педагогические возможности портфолио как формы оценивания учебных достижений школьников в профильном обучении // Известия ВГПУ. – 2008. – № 9. – С. 67-70.
12. Старикова С.И. Портфолио как инструмент оценки динамики индивидуальных образовательных достижений // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 21-22.
13. Соловьева О.Ю., Фомин А.А. Методика комплексной оценки индивидуального прогресса внеучебных достижений обучающихся. – Салехард: ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО», 2014. – 59 с.
14. Чошанов М.А. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 72-81.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ

Мошкина Маргарита Анатольевна
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя школа № 7»
РФ, г. Ачинск

Margarita Moshkina
teacher of Russian language and literature
MBOU «Secondary school № 7»
Russia, Achinsk

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы творческой группы учителей МБОУ «Средняя школа № 7» г. Ачинска Красноярского края по использованию пошаговых действий (алгоритма) при работе с текстовыми заданиями различной структуры.

Abstract. This article presents the work experience of the creative group of teachers of the Secondary School No. 7, Achinsk, Krasnoyarsk Territory, using step-by-step actions (algorithm) when working with text assignments of various structures.

Ключевые слова: метапредметные компетенции; обучение; несплошные тексты.

Keywords: meta-subject competence; training; incomplete texts.

Обучение школьников умению работать с несплошными текстами является одной из актуальных образовательных задач, решение которой обеспечивает формирование метапредметных знаний, являющихся, согласно требованиям ФГОС ОО, одним из результатов образования. Несплошными являются тексты, включающие в себя таблицы, диаграммы, графики, схемы, рисунки, карты и другие графические объекты, в которых наряду с изображениями содержатся фрагменты текста. Одно из важных требований современного федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования – формирование у учащихся умения «создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач» [1]. Однако результаты мониторинговых исследований последних лет свидетельствуют о том, что школьники не умеют извлекать информацию из текстов, содержащихся в графических объектах, находить ответы на вопросы и делать выводы. По данным PISA (Program for International Student Assessment), «российские учащиеся, которым для выполнения задания надо было извлечь информацию из таблицы, схемы или графика, затруднились найти информацию, представленную даже в явном виде, соотносить информацию из разных источников, объединить её, то есть показали неготовность работать с несплошными текстами» [2].

В заданиях международной программы PISA включены тексты: сплошные (без изображений) и несплошные (с изображениями). В материалах программы PISA даны пояснения понятию «несплошные тексты»: к ним относятся «графики, диаграммы, таблицы, карты, формы (налоговые, визовые, анкеты и др.), информационные листы и объявления» [3]. При работе с несплошными текстами школьники должны уметь:

- различать сплошные и несплошные тексты, определять их виды;
- читать несплошной текст (воспринимать текст, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде; интерпретировать её);
- переводить информацию в другие текстовые формы (сплошной текст в несплошной и наоборот);
- менять вид несплошного текста (например, составлять кластер на основе таблицы);
- использовать полученную информацию для решения учебной задачи.

Анализ несплошных текстов позволяет выделить следующие виды заданий, которые помогают формировать у учащихся умение работать с такими текстами:

1) определить вид несплошного текста (таблица, схема, диаграмма и др.);

2) «прочитать» несплошной текст (построить связное письменное/устное высказывание на основе извлечённой информации).

3) «перевести» информацию в другие текстовые формы (таблицу «переоформить» в схему; кластер – в таблицу);

4) изменить вид несплошного текста (текст учебного материала оформить в виде плана, тезисов);

5) самостоятельно создать несплошной текст (текст параграфа оформить в виде таблицы);

6) использовать полученную информацию для решения учебной задачи (применить формулу для решения конкретной задачи).

В данной статье мы рассмотрим алгоритм работы с несплошными текстами, содержащими таблицы. Анализируя современные учебники по различным предметам, мы пришли к выводу о том, что практически на всех занятиях в школе ученикам приходится работать с таблицами. Например, в русском языке в таблицах представлены сведения о частях речи, по орфографии; в литературе – информация о литературном процессе, биографии писателя; в истории – особенности исторической эпохи, хронологии событий. Мы предположили: если обучающиеся в работе с таблицами будут использовать единый алгоритм работы с информацией, то это позволит значительно сократить время на её освоение, будет способствовать формированию у них метапредметных умений.

Большинство учителей в работе с таблицами используют определенный набор вопросов, отвечая на которые, ученики осваивают учебный материал. При этом учителя, как правило, строят вопросы «от общего к частному»: сначала задают вопросы, связанные с пониманием материала в целом, затем предлагают ученикам уточняющие вопросы. После знакомства с информацией, представленной в таблице, учащиеся должны воспроизвести материал в связной форме (например, устный рассказ по таблице). В этой ситуации ученику отводится в целом пассивная роль: принять и воспроизвести вслед за учителем учебный материал.

Мы предлагаем иной, по сравнению с традиционной системой обучения, подход к работе с текстами, содержащими таблицы. В основе нашего подхода – активизация работы учащихся с информацией, представленной в таблице, на основе работы в парах. В начале нашей работы мы поставили цель – разработать и апробировать перечень

вопросов, которые позволят учащимся воспроизводить графически оформленную текстовую информацию и представлять её в связном монологическом высказывании. Изучив типологию таблиц, данных в школьных учебниках, мы пришли к выводу, что их можно объединить в следующие группы:

- таблицы, содержащие полный объём информации;
- таблицы, требующие определенного минимума знаний по ранее изученному материалу;
- таблицы, частично заполненные информацией и требующие поиска новых знаний.

Мы составили вопросы, на основе которых учащиеся осваивают информацию, данную в таблице, и с помощью которых вопросов проверяются их умения:

- понимать текст таблицы, раскрывать его содержание;
- извлекать смысл из таблицы, объяснять найденные факты с помощью привлечения имеющихся знаний, интерпретировать содержание таблицы;
- создавать собственный новый смысл на основе текста таблицы.

В результате совместной работы учителей на занятиях по различным предметам был определен перечень вопросов, которые стали опорными при работе с таблицами.

1. С каким разделом учебного предмета связано содержание таблицы?
2. На какие части можно разделить содержание текста таблицы?
3. Какая информация содержится в каждой графе таблицы?
4. Какой вывод вы сделали на основе данной таблицы?

На уроках ученикам предлагается рассмотреть содержание текста таблицы и ответить на перечисленные выше вопросы. Учащиеся в парах находят ответы на поставленные вопросы, используя при этом имеющиеся знания, данные учебника или справочной литературы, словари, электронные ресурсы. В паре ученики проговаривают друг другу ответы на вопросы. В случае затруднения, ученик обсуждает с товарищем «проблемные места» таблицы. В результате совместной работы в парах происходит присвоение совместно приобретенных новых знаний как личностных.

Рассмотрим на конкретных примерах процесс работы с несплошными текстами на различных уроках. На уроке русского языка в 7 классе учащимся при повторении темы «Части речи» предлагается схема, представленная на рисунке 1.

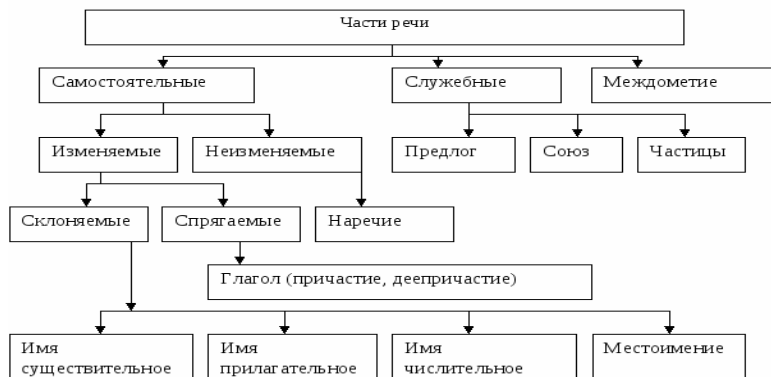


Рисунок 1. Части речи

Ученики в парах обсуждают содержание таблицы и отвечают друг другу на вопросы:

1. С каким разделом русского языка связано содержание таблицы?
2. На какие части можно разделить содержание таблицы?
3. Какая информация содержится в каждой части таблицы?
4. Какой вывод вы сделали на основе данной таблицы?

При обсуждении материала, представленного в таблице, у учащихся могут возникнуть затруднения, связанные с дефицитом знаний. Например, в нашем случае, школьники не могли вспомнить, в чем отличие склонения от спряжения. На этом этапе каждая пара учащихся использовала различные ресурсы для снятия дефицита знаний (учебник, словари, Интернет). Далее было организовано коллективное обсуждение полученных знаний. При этом каждый ученик получил именно тот объем знаний, который ему нужен для дальнейшего освоения учебного материала: кто-то повторил уже знакомый материал, а кто-то, благодаря работе в паре, получил недостающие знания. Таким образом, данная таблица помогает учащимся повторить довольно большой объем материала.

В другом случае, мы использовали таблицы, частично заполненные и требующие поиска новых знаний. Например, на уроке литературы в 8 классе мы использовали следующую таблицу 1:

Таблица 1.

Характеристика литературного героя

Вопросы	Совместно найденные ответы
Имя персонажа	
Каково место персонажа в данном литературном произведении?	
Какие поступки, характеризуют героя?	
Как речь персонажа, отражает его внутренний мир?	
Каково ваше отношение к данному персонажу?	

Цель работы с такой таблицей – совместный поиск ответов на вопросы. Учащиеся в парах заполняют правую сторону таблицы, используя текст художественного произведения. Затем, проговаривая ответы, составляют монологическое высказывание. При этом ответы отличаются друг от друга, так как каждый приводит свои аргументы, характеризуя персонаж. В результате такой работы учащиеся не только перерабатывают информацию, находят ответы, но и составляют монологическое высказывание, основанное на личном восприятии литературного персонажа. Данный прием работы с текстами таблиц используется и другими учителями на уроках по разным предметам.

Все сказанное позволяет сделать следующие выводы.

1. Вопросы, составленные к таблице, помогают учащимся более эффективно воспроизводить текстовую информацию и представлять её в связном монологическом высказывании, носят универсальный характер и позволяют работать с любыми типами таблиц на уроках.

2. Работа в парах при освоении содержания таблиц обеспечивает включенность каждого ученика в активную деятельность и присвоение новых знаний как собственных в результате совместного размышления.

3. Использование опорных вопросов при работе с содержанием таблиц позволяет учителям достигать более высоких результатов в формировании универсальных учебных действий обучающихся.

Представленный в данной статье алгоритм работы с несплошными текстами, содержащими таблицы, позволяет эффективно реализовывать требования ФГОС второго поколения, достигать стабильных результатов обучения, воспитания, развития.

Мы планируем совершенствовать данный методический приём, расширять область его использования для достижения гарантированных результатов обучения.

Список литературы:

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17 декабря 2010 года № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: window.edu.ru/2010/files/FGOS_OO.pdf (Дата обращения 23.07.2018).
2. Результаты сравнительных международных исследований качества образования TIMSS и PISA как индикаторы преобразований, реализуемых в системе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: foco.ru...international_conference_February_2017 (Дата обращения 23.07.2018).
3. Международная программа PISA 2000. Примеры заданий по чтению, математике и естествознанию [Электронный ресурс]. М., Российская Академия образования. Институт общего среднего образования. Центр оценки качества образования 2003. – Режим доступа: school6vuyazniki.ucoz.ru/test/PISA_2003.pdf (Дата обращения 23.07.2018).

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Шагвалиева Лейсан Фаритовна

*преподаватель истории и обществознания
ГАПОУ "Набережночелнинский медицинский колледж",
РФ, г. Набережные Челны*

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING HISTORY

Leysan Shagvalieva

*teacher of history,
GAPO Naberezhnochelninsky College of medicine
Russia, Naberezhnye Chelny*

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемные вопросы применения информационно-коммуникативных технологий в обучении истории. Дана классификация основных информационных ресурсов, их достоинства и недостатки в процессе обучения.

Abstract. This article examines the problematic issues of using information and communication technologies in teaching history. The classification of basic information resources, their advantages and disadvantages in the teaching process are given.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; электронные образовательные ресурсы; интернет; обучение истории.

Keywords: information and communication technologies; electronic educational resources; the internet; teaching history.

Современный мир в эпоху глобализации невозможно представить без информационных технологий. Меняется мир, соответственно изменяются и методы, приемы работы с информацией. Несколько десятилетий назад главным источником информации был бумажный

носитель, книги, документы, поэтому в обучении было важным научить учащихся работать в библиотеке, с картотекой, находить нужную информацию в книгах. Сегодня никто не умаляет роль и значение бумажных книг, учебных пособий в обучении, но все большее место занимают электронные средства обучения, работа с информацией.

Проблема в обучении истории и обществоведческих дисциплин на сегодня заключается в том, что информации очень много и во всем этом многообразии нужно уметь ориентироваться и педагогам и учащимся и выбрать необходимое. В данной статье мы попытаемся найти оптимальные средства информационно-коммуникативных технологий в обучении истории, которые могут сделать преподавание и получения знаний учащимися более эмоциональным, интересным, насыщенным.

Итак, попробуем ответить на вопрос: для чего используются ИКТ в обучении истории и обществоведческих дисциплин? Во-первых, информационные технологии и средства могут использоваться для организации самостоятельной работы учащимися как на уроке, так и дома. Учащиеся могут заниматься поиском и анализом информационного материала, на основе него подготовить доклад или презентацию.

Во-вторых, учитель может организовать индивидуальную и групповую работу с использованием ИКТ (например, попросить учеников подготовить презентацию в группе, сделать совместную проектную работу, создать инфографику, видеоролики и т. п.).

В-третьих, конечно, ИКТ необходимо сегодня каждому учителю для подготовки современного, интересного, творческого урока. Также информационные средства можно использовать для диагностики и текущего контроля знаний. ИКТ дают простор для творчества, написания интересных, насыщенных методических разработок уроков и мероприятий по предметам.

Попробуем ответить еще на один вопрос: какие формы ИКТ может использовать учитель истории и обществознания в своей ежедневной практике? Рассмотрим наиболее часто используемые средства ИКТ.

1. Мультимедийные энциклопедии и библиотеки. Данный информационный продукт можно приобрести на компакт-дисках или найти в интернете. Достоинствами этого средства ИКТ является большой объем разнообразной информации, структурированность по разделам, темам, наличие заданий разных уровней, схем, словарей с терминами, тестовыми заданиями и тд. Недостатками является то, что некоторые библиотеки и энциклопедии охватывают не всю историю, а посвящены отдельным темам или периодам (например, Великая Французская революция, Февральская революция, Отечественная война 1812 г.).

Одним из примеров данного средства ИКТ является Большая Энциклопедия Кирилла и Мефодия, содержащая много разноплановой информации, для подготовки занятий по истории. Таким образом, данный ресурс можно использовать для подготовки урока, презентаций, работы с терминами [2, с. 17]. На наш взгляд, энциклопедии подходят для подготовки тематического открытого урока, в написании исторических газет, организации самостоятельной работы учащихся, развитии навыков у учащихся к самостоятельному поиску и анализу информации.

2. Готовые информационные ресурсы. Среди готовых информационных ресурсов можно выделить презентации, интернет ресурсы, официальные ресурсы, интернет-библиотеки, специализированные исторические ресурсы. При выборе информационных ресурсов следует обратить внимание на такие критерии как: содержательность, т. е. соответствие рабочей программе, возрасту учащихся, ФГОС; технологическое качество (соответствие СанПинНам, качество изображений, графики, удобство и использовании); комплексность (получение информации, возможность самостоятельной работы учащихся); интерактивность (понимание взаимодействия с содержанием ресурса).

Одним из самых распространенных видов обучающих ресурсов является презентация. Презентации используют при объяснении нового материала, изучении новой темы. Сегодня каждый учитель может воспользоваться программой Microsoft PowerPoint и создать авторские презентации. Кроме того, учитель может найти презентации по любой теме в интернете и внести в нее свои улучшения.

Для осуществления текущего контроля знаний и организации самостоятельной работы учащихся можно использовать ресурсы, предназначенные для подготовки к ЕГЭ. Помимо контрольно-измерительных материалов и заданий они также содержат и справочный материал. К таким продуктам относятся, например, "Готовимся к ЕГЭ" (Просвещение-Медиа) и др.

Сегодня без использования интернет-ресурсов невозможно представить образовательный процесс. Интернет - это, безусловно, ценный продукт информационной эпохи, но как любое изобретение человечества он имеет и существенные недостатки. Современные ученые к ним относят: невысокое качество большинства ресурсов, доступных учащимся и преподавателям; отсутствие в большинстве электронных публикаций указаний на реальные страницы; возможность исключения из открытого доступа комплексов документов при переводе их из традиционной в электронную форму и даже на угрозу забвения «докомпьютерной культуры».[4, с. 34]. Многие исследователи и преподаватели отмечают негативное воздействие распространения

электронного формата в целом на образовательный процесс. Современные учащиеся сегодня приучены работать с электронными формами информации, работа с книгой, бумажными носителями уходит в прошлое. Хотя, конечно, во многих случаях необходимо умение работать с письменными документами, источниками, учебной литературой. Ученики и студенты утрачивают эту способность. Так, наличие интернет-ресурсов с одной стороны облегчает поиск информации, делает ее доступной для любого человека, но при этом молодое поколение теряет способность самостоятельно мыслить, заниматься поиском проблем, выделять главное в широком спектре информационных ресурсов, делать выводы. Задача взрослых и педагогов в данном случае помочь молодым людям ориентироваться в огромной информационной базе, находить действительно полезные и ценные ресурсы и исторические источники.

Среди исторических ресурсов можно выделить следующие группы:

- электронные библиотеки исторических источников;
- электронные библиотеки;
- справочные материалы;
- электронные журналы и электронные версии печатных журналов;
- архивные, библиотечные и музейные ресурсы;
- тематические сайты и порталы [4, с. 36]

Среди названных интернет ресурсов можно выделить официальные ресурсы, к которым относятся сайты государственной власти, юридические сайты, сайты конкретных официальных проектов по истории, фондов и т.п.

Далее следует назвать Интернет-библиотеки универсального характера. Кроме художественной литературы, в них можно найти историческую литературу, документы, личные источники, научную информацию.

К специализированным историческим ресурсам относятся исторические библиотеки, например, Историческая библиотека Исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, которая предлагает не только большой набор текстов, но и набор ссылок на первоисточники на других сайтах. Второй ресурс - проект «Восточная литература». Сегодня также популярный ресурс по истории - портал ХРОНОС. В нем содержатся наборы хронологических таблиц, разнообразных документов, книг и статей по истории, биографий и других материалов.

Таким образом, использование информационных технологий способствует повышению качества обучения, преподаватели должны активно применять новые инновационные методы обучения.

Список литературы:

1. Ведерникова Н.И. Использование Информационно-коммуникативных технологий на уроках истории // ИТО Марий Эл-2011.
2. Каракурчи Ю.В. Мультимедийные средства обучения на уроках истории // Преподавание истории в школе. - 2009. - № 7.
3. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедия системы // Интернет порталы: содержание и технологии. Вып. 4., М., 2007.
4. Преподавание Новейшей истории России в школе. / Под ред. В.Д. Нечаева, М., 2012. - 216 с.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Кашипова Татьяна Борисовна

*декан международного факультета,
доц. кафедры русского языка как иностранного
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого
РФ, г. Тула*

**INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE
OF THE TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE: CURRENT PROBLEMS AND
DEVELOPMENT PROSPECTS**

Tatiana Kashpireva

*Dean of the International Faculty,
Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Russia, Tula*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению современных требований к информационно-коммуникационной компетентности учителя РКИ и определению тенденций развития в данной сфере.

Анализ проводился на основе изучения опыта ТГПУ им. Л.Н. Толстого в сфере подготовки магистрантов по направлению 45.04.01 Филология.

Abstract. The article considers modern requirements to information and communication competence of the teacher of the Russian as a foreign language and determines the development trends in this area. The analysis is based on the studying of the experience of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University in the field of training of Master program's students in Philology.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность; русский язык как иностранный; Филология; высшее образование; магистратура

Keywords: information and communication competence; Russian as a foreign language; Philology; higher education; Master program

Вопросу формирования компетенций в высшей школе на современном этапе в последние годы посвящено большое количество психолого-педагогических исследований в России и за рубежом. В условиях глобализации и интернационализации процессов, происходящих в национальных образовательных системах, данный вопрос становится еще более актуальным, так как требует выработки универсальных подходов к определению таких базовых категорий и понятий, как «компетенция», «компетентность», «профессионализм», «профессиональное мастерство» и т. п.

Для данного исследования ключевой является категория «компетентность», которая рассматривается применительно к сфере использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении русскому языку как иностранному.

Следует изначально разграничить понятия «компетенция» и «компетентность», которые нередко смешиваются. На основе анализа широкого круга научно-методической и психолого-педагогической литературы мы можем констатировать, что понятие «компетенция» коррелируется с конкретными знаниями в определенной предметной области и сформированными в процессе обучения умениями и навыками практической деятельности. Тогда как понятие «компетентность» характеризует специфическую способность личности к выполнению профессиональной деятельности на основе сформированных компетенций, в том числе в нестандартных ситуациях и ситуациях, требующих творческого, креативного подхода. На наш взгляд, информационно-коммуникационная компетенция (ИК-компетенция), как никакая другая, связана с деятельностью именно в подобных педагогических ситуациях.

Относительно сущности ИК-компетенции, мы разделяем точку зрения Хамзина М.К., который считает, что информационно-коммуникационная компетентность есть «составляющая профессиональной компетентности педагога, это способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств ИКТ; состоявшееся личностное качество педагога; характеристика, отражающая реально достигнутый уровень подготовки в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности» [1, С. 20].

В работе Титовой С.В. и Самойленко О.Ю. представлен подробный анализ исследований последних лет на тему информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза, дается широкий обзор российских и зарубежных нормативных документов, в частности, профессиональных стандартов для разных уровней образования. Исследователи рассматривают содержание и структуру ИК-компетенции, которую понимают как неотъемлемую профессиональную характеристику, отражающую применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических задач, моделирования и конструирования образовательной деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности [2, С. 42-43]. Мы считаем, что именно такой подход, опирающийся на зарубежные и отечественные стандарты, может дать наиболее полное представление сути вопроса.

В условиях перехода в 2018 г. с федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) на ФГОС ВО 3++ (которые учитывают профессиональные стандарты) вопрос формирования ИК-компетенций и, соответственно, сформированности ИК-компетентности у практикующих специалистов начинает приобретать еще большую актуальность.

Традиционно специалисты в области русского языка как иностранного проходят в России подготовку по программам таких направлений бакалавриата, как 45.03.01 Филология, 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), а также по направлениям магистратуры 45.04.01 Филология, 44.04.01 Педагогическое образование.

В настоящий момент ФГОС ВО по направлению бакалавриата 45.03.01 Филология (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 г. № 947) и по направлению магистратуры 45.04.01 Филология (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.11.2015 г. № 1299) продолжают действовать. Тогда как в группе «Образование и педагогические науки» уже вступили в силу

ФГОС ВО 3++: стандарты по направлению бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Минорнауки России от 22.02.2018 г. № 121) и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) – приказ от 22.02.2018 г. № 125), а также стандарт по направлению магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование (утвержден приказом от 22.02.2018 г. № 126).

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого специалистов в области русского языка как иностранного готовят на международном факультете в рамках магистерской программы направления 45.04.01 Филология, которая базируется на общефилологической подготовке по направлению бакалавриата 45.03.01 Филология.

Мы считаем, что на этапе обучения по программе магистратуры уже можно говорить о существующей ИК-компетентности, так как основные знания и навыки в области ИКТ обучающимися уже были получены ранее, и нередко магистранты уже имеют опыт практической деятельности в данной профессиональной области. Соответственно, на данном этапе, происходит углубление знаний и расширение границ сформированных ранее компетенций. Если обратиться к ФГОС ВО направления 45.04.01 Филология, то можно вычленил следующие компетенции, которые «работают» на ИК-компетентность учителя РКИ: «способность самостоятельно приобретать, в том числе с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности» (ОК-4), «владение навыками самостоятельного проведения научных исследований в области системы языка и основных закономерностей функционирования фольклора и литературы в синхроническом и диахроническом аспектах, в сфере устной, письменной и виртуальной коммуникации» (ПК-1), «способность соблюдать требования экологической и информационной безопасности при выполнении задач профессиональной деятельности в соответствии с профилем магистерской программы» (ПК-14) [3]. Сравнительный анализ компетенций сферы ИКТ на уровне бакалавриата с названными компетенциями выявляет более высокий уровень самостоятельности и профессиональной ответственности обучающихся, большую гибкость в использовании знаний и более широкий спектр сфер применения профессиональных навыков.

Как уже отмечалось выше, современные стандарты высшего образования ориентируются на профессиональные стандарты. В связи с тем, что по направлению «Филология» не утверждены ФГОС ВО 3++, о тенденциях в этой области, по аналогии, можно судить на основе уже

утвержденных стандартов группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки». Необходимо отметить, что виды компетенций изменились: на смену общекультурным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям пришли компетенции универсальные и общепрофессиональные (определяемые стандартом) и профессиональные (устанавливаемые вузами в качестве обязательных и (или) рекомендуемых на основе профессиональных стандартов). Констатируем, что среди указанных в ФГОС ВО 3++ нет ИК-компетенций. Данному факту, на наш взгляд, есть простое объяснение: профессиональная ИКТ-компетентность закреплена как одно из базовых понятий профстандарта педагога. Описание расширенного перечня ИКТ-компетенций и требований к педагогу в этой области представлено на 7 страницах в приложении № 1 к данному профессиональному стандарту [4]. Такой подробный, исчерпывающий перечень, а priori, намного глубже и шире тех компетенций, которые были ранее сформулированы в ФГОС ВО, следовательно, более нет необходимости их устанавливать отдельно.

Попытаемся определить наиболее важные ИКТ-компетенции, составляющие ИК-компетентность учителя русского языка как иностранного, в том содержательном объеме, который установлен магистерской программой, реализуемой в ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

- соблюдение профессиональной этики и правовых норм при использовании ИКТ, в том числе этическая и эстетическая оценка языковых проявлений в сети Интернет, и обучение этому учащихся;
- способность организовывать и осуществлять аудиовидеотекстовую коммуникацию между всеми субъектами образовательного процесса, в том числе в социальных сервисах технологии web 2.0, с целью формирования эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в общении на русском языке;
- осуществление профессиональной педагогической деятельности в электронно-образовательной среде учебного заведения, в том числе для организации самостоятельной работы в дистанционном формате;
- подготовка и проведение выступлений, обсуждений, консультаций, интернет-форумов, конференций, олимпиад, лингвистических игр и т. п. на основе использования ИКТ;
- способность оценивать качество цифровых образовательных ресурсов и отбирать оптимальный вариант информационных источников по русскому языку как иностранному для решения конкретных профессиональных задач;

- способность моделировать на основе информационных технологий реальные ситуации общения с целью развития коммуникативных компетенций учащихся;
- концептуализация и самостоятельная разработка электронных учебных материалов по русскому языку как иностранному на основе аутентичных ресурсов сети Интернет.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная ИК-компетентность учителя русского языка как иностранного является, с одной стороны, необходимой профессиональной характеристикой специалиста в данной области, а с другой стороны, позволяет существенно расширить возможности для организации учебного процесса и самостоятельной работы, а именно: более эффективная семантизация и работа с лексико-грамматическими явлениями средствами сети Интернет; внесение интерактивности в процесс развития навыков во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо); доступ к большому количеству аутентичных документов русскоязычного пространства сети Интернет (в том числе и справочным ресурсам), позволяющим развивать социокультурную компетенцию; организация реальной коммуникации с носителями языка в социальных сообществах; дистанционный доступ к большому количеству электронных образовательных ресурсов для усиления доли самостоятельной работы по изучению РКИ.

Список литературы:

1. Хамзин М.К. Информационно-коммуникационные технологии в компетенции педагогов как основа модернизации профессионального образования / М.К. Хамзин // Актуальные проблемы современности. – 2016. – № 4(14). – С. 19–24; то же [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29332198>.
2. Титова С.В. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза / С.В. Титова, О.Ю. Самойленко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22. – №3(167). – С. 39–48; то же [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29232229>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450401.pdf> (Дата обращения 21.06.2018).
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: [https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (Дата обращения 07.07.2018).

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИГРОВОГО ТВОРЧЕСТВА

Лукьянчук Татьяна Валентиновна

*педагог-психолог высшей квалификационной категории
государственного учреждения образования
«Ясли-сад № 234 г. Минска»;*

*руководитель
районного методического объединения педагогов-психологов
учреждений дошкольного образования
Центрального района г. Минска.
Республика Беларусь, г. Минск*

Аннотация. В последнее время специалисты в области дошкольной психологии озадачены поиском эффективных средств помощи детям, у которых в силу ряда причин наблюдаются нарушения развития эмоционально-волевой сферы (страхи, тревожность, агрессивность). Поскольку ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, то использование игровых методов в работе детского психолога будет наиболее приемлемым. Особенным терапевтическим свойством обладает народное игровое творчество, отточенное веками мастерами народной педагогики. В народной игре в доступной детскому пониманию форме представлен опыт многих поколений людей. Этот опыт помогал ребенку прошлого справляться со своими страхами и тревогами, обучал умению находить выход из сложной ситуации, развивал ловкость, находчивость, практическую смекалку. Эти умения необходимы и современному ребенку, особенно малышу, пребывающему в негативном эмоциональном состоянии. В статье представлен практический опыт системного использования образцов

народного игрового творчества как средства профилактики и коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоционально-волевые нарушения; дети дошкольного возраста; игра; народное игровое творчество.

Опытные педагоги и психологи, работающие с дошкольниками, отмечают, что в последние годы количество детей с нарушениями поведения, эмоционально-волевой саморегуляции заметно увеличилось. Причин данного явления может быть несколько. Это и особенности семейного воспитания, и интеллектуальная перегруженность дошкольников, малоподвижный образ жизни. Нередко приходится видеть такую картину: ребенок подолгу в статичной позе сидит за компьютером или перед экраном телевизора, выполняет за столом требующие сосредоточения и усидчивости интеллектуальные задания – и времени для общения с родителями, игры, активного познания окружающего мира у него остается очень мало. Неудовлетворенная потребность детей в игре, в движении, живом эмоциональном общении способствует ранней невротизации малышей, ведет к различного рода эмоционально-волевым нарушениям (страхам, тревожности, агрессивности), которые являются основанием для проведения коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с воспитанниками.

Наиболее эффективным средством профилактики и коррекции нарушений развития здоровых детей дошкольного возраста является игра, поскольку она удовлетворяет возрастные потребности и способствует гармоничному развитию личности ребенка. По мнению детского психотерапевта А.И. Захарова, посвятившего свою деятельность исследованию причин возникновения и лечению детских страхов и неврозов, игра позволяет лучше понять переживания детей, их интересы, потребности, характер, темперамент. Она помогает ребенку приобрести определенные навыки в той или иной деятельности, в том числе и в общении, усвоить социальные нормы поведения. При этом доставляет ребенку удовольствие, повышает жизненный тонус, улучшает эмоциональное и физическое состояние. Игра позволяет ребенку рисковать, стремиться к победе. Через детскую подвижную игру успешно корректируются возрастные страхи, ведущие к тревожности и агрессивности, а также нарушения поведения, связанные с недостаточным развитием эмоционально-волевой саморегуляции.

Особенным терапевтическим и развивающим свойством обладает народное игровое творчество. В народной игре в образной лаконичной форме запечатлен опыт множества поколений людей, представлены практически все ситуации, в которых ребенок может оказаться

в реальной жизни. Проигрывая различные ситуации, пробуя себя в разной роли, ребенок может получить этот опыт взаимодействия с миром и людьми в доступной для него форме, научиться справляться со своим страхом и желаниями, подчинять волю поставленной цели, получить заряд положительных эмоций.

Опыт использования детских подвижных игр в работе с дошкольниками показал, что народное игровое творчество может стать действенным средством профилактики и коррекции эмоционально-волевых нарушений, возникших в результате неправильного воспитания, недостаточного учета психофизиологических потребностей детей. Народная игровая терапия эффективна в ситуациях работы с детьми, подверженными страхам, у которых наблюдаются неадекватные эмоциональные и поведенческие реакции, высокий уровень тревожности, низкий уровень развития произвольного внимания. С целью психологической помощи воспитанникам была разработана авторская *«Программа профилактики и коррекции эмоционально-волевых особенностей воспитанников среднего и старшего дошкольного возраста средствами народного игрового творчества»*.

Цель программы: профилактика и коррекция эмоционально-волевых нарушений у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- 1) Создание условий, способствующих появлению адекватных эмоциональных и поведенческих реакций;
- 2) Развитие эмоционально-волевой сферы;
- 3) Развитие социально-коммуникативных навыков;
- 4) Закрепление позитивной «Я-концепции» личности ребенка.

Данные задачи решаются на протяжении 25 занятий, объединенных в 5 тематических блоков – этапов достижения основной цели коррекционно-развивающей работы. Каждый блок, состоящий из пяти занятий, помимо общих задач решает пошаговые задачи достижения цели каждого этапа программы.

Коррекционно-развивающие занятия по данной программе проходят в течение учебного года 2 раза в неделю. Занятия проводятся в подгруппой форме (6-8 детей). В коррекционную группу зачисляются дети, у которых наблюдаются неадекватные эмоциональные и поведенческие реакции (не связанные с органической патологией развития), агрессивность, высокий уровень тревожности, импульсивность, недисциплинированность поведения. Критериями являются высокие показатели проявления данных эмоционально-волевых особенностей, выявленные по методике «Тест тревожности» Тэмбла, Дорки, Амена, таблице диагностики и критериев оценки неконструктивного поведения детей М.Э. Вайнер или другим методикам. В состав

коррекционной группы входят 1-2 ребенка без особенностей поведения, которые являются фоном, примером адекватного реагирования на различные игровые ситуации. Это необходимо, так как дети с недисциплинированным поведением, повышенной тревожностью из-за небольшого жизненного опыта и уже сложившегося определенного паттерна поведения зачастую не знают, как себя вести по-другому в той или иной ситуации, как относиться к тому или иному событию своей жизни. Опыт адекватного реагирования они могут позаимствовать у своих сверстников, причем эмоциональные реакции благополучно развивающегося ребенка часто бывают заразительны.

При выборе содержания, динамики и длительности занятий учитывались возрастные особенности детей, рекомендации специалистов. В начале занятий, по рекомендации А.И. Захарова, предлагаются игры, активизирующие внутренние ресурсы ребенка, снижающие скованность и напряжение: «Пятнашки» классические и различные их модификации («Выше ноги от земли», «Колдун», «Чай-чай-выручай», «Пятнашки-зайки», «Пятнашки с домом», «Ляпка», «Зяц-месяц», «Мороз» и другие). Игра «Пятнашки» служит разминкой к последующим играм и содержит ряд простых правил, которые необходимо соблюдать.

Далее предлагаются игры, тренирующие умение владеть своим телом, эмоциями («Морская фигура», «Стой, олень», «Замри», «Тише едешь-дальше будешь», «Колечко», «Испорченный телефон» и другие).

Затем проводятся игры, активизирующие речь, мышление ребенка, тренируют коммуникативные навыки и способности к быстрому принятию решения, самостоятельным действиям («Я знаю», «Садовник», «Светофор», «Гуси-лебеди», «Краски», «Заря-зарница», «Рыбак и рыбки», «У медведя во бору» и другие).

На заключительном этапе занятий предлагаются игры, требующие ловкости, находчивости, уверенности в себе («Водяной», «Выбивалы», «Часы пробили ровно час...», «Коршун», «Липкие пеньки», «Кот и мыши», «Два-третий лишний» и другие). Они способствуют раскрепощению ребенка, снятию мышечных зажимов, создают положительный эмоциональный настрой, с которым ребенок уходит в группу.

В структуре занятия предусмотрено чередование шумных игр высокой подвижности и более тихих игр, чтобы избежать перевозбуждения детей, двигательной расторможенности. С этой целью необходимо завершить занятие спокойной игрой, требующей умения владеть своими эмоциями, контролировать поведение. Лучше всего подходит игра-молчанка (например, «Пузырь», «Молчанка» («Первенчики-червенчики...»), «Стакан воды», «Иголочка и ниточка»), в нее можно играть по пути возвращения детей в группу.

Игры, которые предлагаются в программе, известны давно. Отточенные веками, отшлифованные многими поколениями людей, они в доступной и интересной для ребенка форме готовят его к жизни, оттачивая ловкость, находчивость, пробуждают желание достичь своей цели, соблюдая установленные правила. Ребенок учится владеть своим телом, управлять эмоциями, преодолевать страх, общаться.

В ходе реализации программы профилактики и коррекции эмоционально-волевых особенностей дошкольников средствами народного игрового творчества воспитанники обучаются новым, более адаптивным формам поведения, адекватному эмоциональному реагированию на различные жизненные ситуации, которые представлены в народных подвижных играх в миниатюрных формах. У детей происходит освобождение от телесных зажимов и блоков, образовавшихся в результате концентрации негативных переживаний, отреагирование отрицательных эмоций, поскольку травмирующие ситуации представлены в игровом, а значит, ослабленном виде.

Кроме этого, развиваются волевые качества, поскольку ребенок вынужден подчиняться правилам игры, дожидаться своей очереди. Он учится с достоинством проигрывать, выстраивать свою стратегию поведения и при этом учитывать постоянно меняющиеся обстоятельства. У дошкольников формируются навыки коллективной игры, которая развивает умение ребенка договариваться и сотрудничать с другими людьми для достижения общей цели.

Программа профилактики и коррекции эмоционально-волевых особенностей детей среднего и старшего дошкольного возраста средствами народного игрового творчества достаточно легко осуществима в условиях дошкольного учреждения, не требует материальных затрат. Атрибуты для подвижных игр (мяч, скакалка, шарф, деревянные палочки, головной и носовой платок) в детском саду практически всегда есть под рукой. Ограничением для проведения подвижных игр может служить недостаточно большое пространство кабинета психолога. В таком случае можно варьировать: использовать игры малой или средней подвижности; расставить стулья, которые в процессе игр-пятнашек необходимо обгибать; проводить занятия в музыкальном или спортивном залах, в теплый период года – на улице.

Практика использования народного игрового творчества в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками показала, что заложенный в нем потенциал способен эффективно решать задачи развития личности ребенка, задачи профилактики и коррекции нежелательного поведения воспитанников.

Список литературы:

1. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. Учебное пособие / М.Э. Вайнер. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 96 с.
2. Детские подвижные игры народов СССР: пособие для воспитателя детского сада / сост. А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
3. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет / сост. Н.Д. Денисова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 202 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2000. – 448 с.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ЗАВИСИМОСТЬ - ДОБРО ИЛИ ЗЛО?

Кудинова Наталья Игоревна

*соискатель,
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова,
РФ, г. Архангельск*

Баланс - символ гармонии. В нашем мире во всем нужен баланс, некая умеренность, золотая середина. Ничего не бывает 100% плохим или идеально хорошим. Даже алкоголь и наркотики когда-то спасали людям жизнь. А сейчас миллионы людей гибнут из-за того, что не могут справиться с зависимостью от чего-либо, злоупотребляют, не могут найти баланс и обрести гармонию.

Более 60 лет назад канадский ученый Джеймс Олдс открыл в головном мозге "центр наслаждения" и "центр страха", находящиеся в гипоталамусе и влияющие на поведение. В опытах Олдса лабораторные мыши настолько увлекались воздействием на "центр наслаждения", что забывали про воду, еду и размножение, и в результате погибали. Алкоголь, секс, наркотики и другие способы, вызывающие выброс огромного количества дофамина, оказывают прямое стимулирующее действие на "центр наслаждения" в человеческом мозге, и люди, подобно животным, так же доводят себя до истощения, увлекаясь наслаждениями.

А другой канадский психолог Брюс Александер в конце 1970-х годов провёл своё исследование в области наркотической зависимости: он создал "Парк крыс", где у грызунов было множество развлечений и все условия для комфортной жизни. Брюс предположил, что наркотическая зависимость во всех проведенных опытах обусловлена так называемыми "сопутствующими факторами", то есть средой, в которой находились крысы — ограниченным пространством, клеткой, где наркотик был единственным источником удовольствия. Гипотеза Александера подтвердилась: животные из "Парка крыс" хоть и пробовали наркотик, зависимого поведения у них не проявлялось, более того, при подселении крыс с уже сформировавшейся зависимостью в "Парк крыс", их пристрастие к наркотику снижалось (исследование опубликовано в 1981 году). В жизни людей всё очень похоже: стоит

загнать себя в рамки ограничений, создать в своём мышлении клетку, как список увлечений становится весьма скудным.

Так почему же мы теряем этот баланс, что побуждает нас злоупотреблять алкоголем, едой, наркотиками или покупками? Любые неприятные чувства и эмоции, которые на самом деле предназначены сигнализировать о том, что что-то не так с нашим телом или психикой, привлечь наше внимание к тому, что не удовлетворяются какие-то потребности. А мы привыкли заглушать свои чувства потому, что признать, что с нами что-то не так - очень страшно!

Страхи бывают самые разные: не оправдать чьих-то ожиданий, потерять чью-то любовь, остаться в одиночестве, не справиться с эмоциями, взять на себя ответственность, умереть... Но если прислушиваться к своему телу и чувствам, станет намного легче удовлетворять свои потребности вовремя и не доводить до истощения свои ресурсы.

Что же мешает нам чутко относиться к своим потребностям? Установки из детства, усвоенные из поведения родителей, близких и дальних родственников и друзей, или из какого-либо травмирующего опыта. Например, если мама или папа не хотели ребёнка, и собирались делать аборт, и ребёнок узнал об этом, или не узнал, но родители транслировали ему мысль о том, что его тут вообще не должно было быть, что ребёнок мешает родителям реализоваться профессионально, устроить личную жизнь и так далее, то ребенок усваивает установку "не живи". Которая в свою очередь запускает подсознательную программу самоуничтожения, с чем успешно справляется алкоголизм, наркомания, адreналиновая зависимость и другие виды химических аддикций.

Если решать за детей, холодно им или жарко, заставлять доедать всю порцию, не зависимо от чувства голода, запрещать испытывать гнев, печаль или громкую радость, быть эмоционально чёрствым и холодным родителем, то формируется установка "не чувствуй", приводящая к нарушению связи с собственным телом и отсутствию понимания своих истинных желаний и потребностей.

Если постоянно обращать внимание ребёнка на то, что подумают о нём другие, то фокус сместится с внутренних переживаний на то, что он должен делать и чувствовать по мнению окружающих. Это установка "не будь собой", подавляет все "нежелательные" для кого-либо поведенческие реакции. Люди с такой установкой очень удобны, но находятся в постоянном стрессе, что неизбежно приводит к срывам. Достаточно просто игнорировать потребности ребенка в любви и признании, эмоциональном отклике и душевной теплоте, чтобы показать его ничтожностью и несостоятельностью во всем, и раз и навсегда сделать его зависимым от своего и чужого мнения, которому по умолчанию невозможно угодить.

Гиперопека со стороны родителей внушает ребенку чувство опасности окружающего мира, и вырастает тревожный взрослый, стремящийся всё и всегда контролировать. А алкоголь своими эффектами и воздействием на дофаминовую систему организма даёт такую возможность: снижается критичность мышления, в результате чего человек чувствует себя в безопасности, дофамин выбрасывается в огромных количествах и внушает чувство удовлетворенности жизнью и тотального контроля. Если родители всё делают за ребёнка, то появляется синдром выученной беспомощности, когда ребёнок ничего не хочет делать сам потому, что уверен в своей никчемности, в том, что у него никогда ничего не получится. Из таких детей часто вырастают игроманы и интернет-зависимые люди, так как в играх и интернете легко достигаются всё новые уровни и высоты, только там их ценят и уважают.

Обратная ситуация, когда родители впадают в роль жертвы и переносят на ребенка ответственность за жизнь семьи, по сути вменяя ему свои обязанности, приводит к аналогичному результату - тревожности и стремлению к гиперконтролю.

Также нельзя сбрасывать со счетов такой важный внешний фактор, как общественная мораль, порицающая алкоголизм, но поощряющая его причину - убежденность в исключительной ценности алкоголя. Жизнь в городских условиях претит нашей обезьяньей сущности и неизбежно приводит к стрессу колоссального масштаба. Но почему-то из всех общедоступных методов борьбы со стрессом культивируется именно распитие спиртных напитков - дешево и сердито. Странно, но алкоголь использовался, как регулятор напряжения и отбора в любом обществе: у древних шумеров это было пиво, у древних греков и римлян - вино, у славян - медовуха, а Менделеев вообще упростил всё по максимуму... То есть само общество транслирует нам, что пить - это нормально, и от любой проблемы можно убежать в алкогольную дымку, праздник всегда ассоциируется с чрезмерным перееданием и распитием спиртных напитков, а мы впитываем эти установки с ранних лет. Таким образом мы усваиваем нетрезвый образ жизни еще до того, как попробуем алкоголь, а после уже формируется условный рефлекс, который сводит и положительные и отрицательные эмоции к алкоголю.

Для чего же нам нужен любой допинг? Чтобы стать сильнее, выносливее, смелее и так далее. Но ведь вершины покоряет человек, а не препарат, рекорды устанавливает человек, а не наркотик, застенчивость преодолевает человек, а не алкоголь, не игра показывает уровень везения, а человек, то есть любое достижение - заслуга человека, а не вещества. Вещество лишь блокирует страхи и тревоги,

значит, если научиться справляться со страхами самостоятельно, то и необходимость в допинге исчезнет.

Внутренней свободы - вот чего не хватает всем, кто не выползает из зависимостей: вроде бы бросил пить, а сигареты курит одну за другой, только бросил курить - от компьютера не оттащить и так далее.

А внутренняя свобода заключается в безусловной любви к себе, которая начинается из родительской безусловной любви, и если таковой не было, то очень сложно взрастить её в себе, но возможно, просто необходимо, иначе не на что будет опереться во взрослой жизни, и велик риск испортить жизнь своим детям, так как невозможно научить тому, чего сам не умеешь.

Часто мы склонны винить в своих проблемах кого угодно, только не себя, но если проблема появилась у нас, то только мы сможем с ней справиться! Можно винить родителей хоть всю оставшуюся жизнь, но они сделали для нас всё, что могли, а как мы дальше будем распоряжаться своей жизнью - наш и только наш выбор. И чем дольше мы пытаемся найти виноватых и переложить на них ответственность за свою жизнь, тем сильнее затягивается на шее удавка зависимости: алкоголь убивает всё больше клеток головного мозга, наркотики всё сильнее атрофируют нашу нервную систему, еда всё больше откладывается в жировых тканях, сигареты создают всё больший дефицит никотиновой кислоты в наших клетках, а от интернет-зависимости или шопоголизма всё больше страдает социальный статус... И хоть установки и появились в нашей голове с детства, это не значит, что нужно оставаться в этом детском состоянии. Это мы приняли когда-то эти установки - нам и решать, продолжать жить в соответствии с этими установками или заменить их новыми, более актуальными для современного мира. Врядли хоть кто-то родился на свет только для того, чтобы умереть от цирроза печени в коробке от холодильника у самой большой помойки - к этому приводит индивидуальный выбор. Так же, как и ко всем другим проблемам, и просто необходимо признать это и взять на себя ответственность. Признание и принятие проблемы - основополагающий шаг на пути решения этой самой проблемы.

Следующий шаг: нужно честно признать все выгоды зависимого поведения. Например, "сладостями я награждаю себя за что-либо", "я употребляю алкоголь, чтобы быть смелее в общении", "я курю, чтобы быть, как все, потому, что чувствую себя одиноким", "я играю в компьютерные игры потому, что только в них могу чего-то достичь, в отличие от реальной жизни", "мне проще думать, что только кофе поможет мне взбодриться, вместо того, чтобы делать зарядку", "я занимаюсь сексом со всеми мужчинами, обратившими на меня внимание, потому, что это моя единственная возможность заинтересовать их",

"только наркотики дают мне возможность забыть о том, что я не реализовался в жизни", "только шопинг даёт мне ощущение всемогущества" и так далее. Чем откровеннее и честнее расписать все свои ощущения, тем проще разглядеть потребность, фрустрация которой побуждает к зависимому поведению. И тогда легко можно будет составить список альтернатив, удовлетворяющих потребности, но не вредящих здоровью.

Очевидно, что под влиянием таких легкодоступных и сильнодействующих на психику удовольствий, как алкоголь, секс, наркотики, еда и другие, мозг будет стремиться к старым способам потому, что они наименее энергозатратны. А жизнь зависимого накладывает определённые ограничения, но воображение никто ограничить не может, и хотя бы представить себя всемогущим и необремененным никакими обязательствами каждый сможет. Очень важно ответить на вопрос: чем я хочу заниматься, если не будет необходимости зарабатывать деньги и платить по счетам? Тогда можно определить, кем я хочу стать, и двигаться к этой цели.

Таким образом, главное, что нужно сделать, чтобы стать свободным - это принять себя и свою тёмную сторону, полюбить и найти применение всем своим недостаткам. Ведь к зависимости приводит не употребление алкоголя или наркотиков, не курение и не увлечение играми, а злоупотребление чем-либо. Только вера в то, что без химического вещества или объекта зависимости прожить невозможно, приводит к плачевным последствиям, а не разовые случаи, которые являются всего лишь попытками исследовать мир и возможности своего тела.

Считать зависимость болезнью или божьей карой или ещё чем-то не зависящим от самого человека крайне непродуктивно... Это всего лишь последствия сделанного выбора. И всё, что с нами происходит, случилось для дальнейшего роста и развития, а не за какие-то проступки. То есть алкоголиками или наркоманами мы становимся не потому, что мы такие плохие, а для того, чтобы, достигнув самого дна, смогли показать свою великую силу и воспрять духом, переломить ситуацию и привнести в этот мир нечто новое, вынесенное из своего личного опыта борьбы с зависимостью.

Ведь сама по себе зависимость тоже когда-то обеспечивала каждому из нас выживание, так как человеческий детёныш рождается "недоношенным" с точки зрения животного мира: не умеет ходить, есть, самостоятельно находить пищу, то есть не способен выжить без заботы родителя - привязан - зависим от родителя. Этот симбиоз был необходим для понимания потребностей ребёнка, так как речь не развита. Затем следует этап обучения и отработка навыка самостоятельного выживания, который заканчивается сепарацией от родителя

и созданием собственной семьи. Но в современном мире всё чаще развитие психики притормаживается фрустрацией одной или нескольких потребностей, сепарации не происходит и вся жизнь индивида сводится к поиску объекта для зависимости, и такой объект всегда находится ввиду изобилия нашего мира. Можно даже пройти все остальные стадии и создать собственную семью, но результат будет один, так как психика не сформировала навык самостоятельного выживания, и причины этого у каждого свои: чьи-то родители погибли на войне или от голода, чьи-то вообще не хотели детей и стремились от них избавиться, чьи-то наоборот, так хотели детей, что окружили их коконом удушающей заботы так сильно, что оторваться от них было бы преступлением, кто-то удовлетворял свои психологические потребности за счет своих же детей, а некоторые родители сами не сепарировались, и естественно, все эти модели поведения передаются потомству.

Таким образом, чтобы избавиться от какой-либо зависимости, нужно не только изменить химию мозга, заменить условный рефлекс зависимого поведения на другой, но и взрастить свою психику до высшего уровня - сепарироваться - чтобы ликвидировать саму потребность зависеть. Для этого существует много психологических методик, и нужна упорная работа над собой, у каждого свой путь, ведь любой из нас - уникален!

Список литературы:

1. 1956, Olds J.: Pleasure center in the brain. Sci. Am. 195: 105-16.
2. 1958, Olds J.: Self-stimulation of the brain. Science 127:315-24.
3. 1981, Alexander B.K., Beyerstein B.L., Hadaway P.F., Coombs R.B.: Effect of early and later colony housing on oral ingestion of morphine in rats. Pharmacology, Biochemistry and Behavior, Vol 15, 4:571-576.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Афанасьева Марина Анатольевна

*педагог-психолог, Государственное бюджетное
дошкольное образовательное учреждение детский сад № 65
комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Для успешной адаптации ребенка к ДОУ важно чтобы переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение по возможности был более плавным, мягким, бестравматичным. В статье представляется «Программа адаптации неорганизованных детей раннего возраста (2-3 года) к условиям детского сада», способствующая успешной поведенческой адаптации ребенка к дошкольному учреждению.

Ключевые слова: адаптация; ранний возраст; игра; прогулка; дети.

Поступление в детский сад – непростой этап в жизни ребенка. С этого момента в его жизни все меняется. Изменяется режим дня, характер питания, характер общения, приемы воспитания, микроклимат помещения, полностью меняется его окружение. Он впервые остается без близких людей в незнакомой обстановке.

Ребенок находится в постоянном контакте со сверстниками и новыми для него взрослыми. В семье он в центре внимания, а в детском саду один из многих. Возникают психологические барьеры из-за расставания с родителями, нахождения в новом пространстве с незнакомыми людьми.

Первые три года жизни характеризуются стремительным темпом развития организма. В связи с этим у детей двух-трех лет отмечаются большая ранимость, лабильность состояния. Дети этого возраста легко заболевают, быстро утомляются, часто меняется их эмоциональное состояние. Они внушаемы, им быстро передается настроение окружающих, легко заражаются эмоциональным состоянием сверстников.

Уже с первых дней жизни у ребенка в семье формируются привычки, привязанности, определенное поведение. В два-три года

стереотип поведения ребенка довольно устойчив. При поступлении ребенка в дошкольное учреждение происходит его адаптация к новым, изменившимся условиям жизни. В период адаптации у ребенка возникает переделка ранее сформированных динамических стереотипов, и, помимо иммунной и физиологической ломки, происходит преодоление психологических преград [5, с. 3].

Обрушившиеся на ребенка изменения приводят к возникновению стрессовых ситуаций. Частая заболеваемость, повышенная возбудимость нервной системы особенно характерны для стрессовых состояний, которые возникают в период адаптации при поступлении детей в ясли. Перестройка ранее сложившегося стереотипа поведения является очень трудной задачей и также нередко ведет к стрессу. Возникший стресс и защита проявляются агрессией, протестом, слезами, отказом от еды, сна, общения с окружающими, ограничениями себя в пространстве.

Одна из проблем, которая решается в дошкольном учреждении, - проблема адаптации детей.

Адаптация является активным процессом, имеющим как позитивные (возникновение положительных изменений в организме и психике) результаты, так и негативные, выражающиеся в возникновении стресса.

При этом выделяются два основных критерия в успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования) [1, с. 4].

Очень важно, чтобы переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение по возможности был более плавным, мягким, бестравматичным, для более оптимального осуществления периода адаптации [5, с. 3].

С целью облегчить протекание процесса адаптации в нашем дошкольном учреждении разработана «Программа адаптации неорганизованных детей раннего возраста (2-3 года) к условиям детского сада».

Уже в раннем возрасте (второй-третий годы жизни) немалое значение в период адаптации имеет уровень социализации, в частности наличие или отсутствие опыта общения ребенка со сверстниками и новыми взрослыми. Довольно часто бывает, что круг общения ребенка ограничен окружающими его близкими взрослыми. Не имея достаточного опыта общения такому ребенку сложно адаптироваться в новом окружении.

Одна из задач, которую решает разработанная программа - получение ребенком опыта общения со сверстниками и со старшими детьми, а так же с новыми взрослыми.

В течении летнего периода, с июня по август, на территории дошкольного учреждения организуются летние адаптационные прогулочные группы, которые посещают будущие воспитанники ясельных групп. Каждая группа набирается согласно списка детей на новый учебный год.

Во время прогулки, проводимой в соответствии с режимом детского сада, родители приводят малышей на прогулочную площадку ясельной группы. Дети знакомятся со своими воспитателями, с новой для них детской площадкой. Игруют со сверстниками и старшими детьми. Взаимодействие с ребенком строится в присутствии родителя.

На прогулке воспитатель ясельной группы проводит различные игры, привлекая детей адаптационной прогулочной группы. При проведении игровых моментов используются разнообразные потешки, поговорки, подвижные игры, игры с речевым сопровождением, пальчиковые игры, игры с песком, рисование на песке. Проводимые игры доставляют ребенку радость, удовольствие, способствуют активному проявлению эмоциональной отзывчивости. Также педагогом проводятся наблюдения на природе.

Устанавливается контакт ребенка с педагогом. Дети учатся играть с воспитателем в подвижные игры с простым содержанием, несложными движениями. Учатся слушать взрослого, ориентироваться на участке. Им объясняют правила игры с песком, стараясь сформировать представления о правилах безопасного поведения в играх с песком.

Возникает «круг доверия»: ребенок убеждается в безопасности нового места для игр (детской площадки), знакомится с новым взрослым в его окружении и привязывается к нему, внутренне принимает новый режим дня; малыши тянутся к более старшим детям во время игры, отвлекаются от матери, что стимулирует скорость социализации ребенка.

Дети, посещающие летнюю адаптационную прогулочную группу, также участвуют в общих развлекательных мероприятиях, проводимых в дошкольном учреждении в летний период.

Все это способствует формированию положительных эмоций по отношению к детскому саду, воспитателям, другим детям.

Для успешной адаптации ребенка к ДОУ необходимо чтобы переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение по возможности был более плавным. В процессе реализации программы было замечено что дети, регулярно посещавшие адаптационную прогулочную группу, быстрее и легче адаптируются к ДОУ. У них уже есть представление о некоторых режимных моментах, а именно о том, что такое прогулка, где и как она проходит, они умеют ориентироваться на участке; имеют опыт общения со своими воспитателями и испытывают меньший стресс

при поступлении в детский сад, так как идут в группу к уже знакомому взрослому, а так же получают опыт общения со сверстниками (с теми детьми, с которыми они в дальнейшем посещают одну группу) и со старшими детьми. Разработанная программа способствует облегчению процесса адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: Практическое пособие. / Авт. - сост. Белкина Л.В. – Воронеж «Учитель», 2006.
2. Афонькина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОО развития ребенка раннего возраста: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2010.
3. Выготский Л.С. Психология. – М., издательство ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Голубева Л.Г., Лещенко М.В., Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего возраста. - М.: Академия, 2002.
5. Печора К.Л., Голубева Л.Г., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. / Под ред. Т.Б. Слизковой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
6. Ребенок третьего года жизни. Пособие для родителей и педагогов. / Под ред. С.Н. Теплюк. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 8(21)
Август 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 09.08.18. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 3,75. Тираж 550 экз.

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

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

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru