

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**VIII МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»  
(20 апреля 2016г.)**

г. Санкт-Петербург- 2016

© Научный журнал "Globus"

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам VIII международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2016. – 68с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал "Globus"

*Электронная почта:* [info@globus-science.org.ua](mailto:info@globus-science.org.ua)

*Официальный сайт:* [www.globus-science.ru](http://www.globus-science.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Бахвалова Милена Валентиновна, Кравченко Ирина Леонидовна ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ИТАЛЬЯНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ .....	5
--	---

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

Лыженкова Рита Станиславовна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИНОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ. ....	10
Лубенец Михаил Витальевич, Ненахова Алёна Александровна РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....	14
Решетников В.С., Шабанов А.Г., Пичугин А.П. ВОЗМОЖНОСТИ МОТИВАЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ СПОРТСМЕНОВ- ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ .....	18

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Беляков В.В. ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	22
Ольховка Алла Валентиновна СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В ВОПРОСАХ СОТРУДНИЧЕСТВА С СЕМЬЕЙ. ....	26
Осипенок Оксана Александровна ПЕРЕГОВОРНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОПУТСТВУЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ.....	31

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

Фарфоровская Елена Геннадьевна, СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	35
Гедгафова Жанна Мухамедовна ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАБАРДИНСКОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИИ.....	39

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Ибраева Камарсулу Ершатовна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ .....	43
Красильникова Виктория Андреевна ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ .....	47
Петриченко Елена Владимировна СЮЖЕТНО - РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	50
Семкова Татьяна Юрьевна «ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ У РЕБЕНКА, ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ» .....	55
Прялухина Алла Вадимовна, Степанова Оксана Борисовна МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОУ .....	60

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Серова Ирина Николаевна ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ .....	65
--	----

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ИТАЛЬЯНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ

**Бахвалова Милена Валентиновна,**

**Кравченко Ирина Леонидовна**

*магистранты Московского городского психолого-педагогического университета, факультет «Иностранные языки», направление «Лингвистика», специализация «Теория обучения русскому языку как иностранному и межкультурные коммуникации»*

*Москва*

### FEATURES OF PRONUNCIATION PRACTICE FOR ITALIAN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AT THE PRIMARY LEVEL

*Bakhvalova Milena V.*

*Kravchenko Irina L.*

*Master's Degree students of Moscow City Psychological-Pedagogical University, "Foreign languages" faculty, course «linguistics», speciality "Theory of education Russian as foreign and intercultural communication"*

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вопрос о влиянии звуковой системы итальянского языка на студентов, изучающих русский язык и выделены основные проблемы, которые испытывают итальянские студенты с постановкой русского произношения. Также приведены некоторые методологические основы, позволяющие преодолеть данные трудности.

#### ABSTRACT

The main issue of this article is the impact of the sound system of the Italian language to students who study Russian. It introduces the main difficulties experienced by Italian students with the Russian pronunciation and gives methodological foundations that allows to overcome these difficulties.

**Ключевые слова:** РКИ, методика обучения, фонетика, произношение

**Keywords:** Russian as a Second Language, training method, phonetics, pronunciation.

Национальный язык обладает собственной фонетической системой. Она представляется самой удобной для носителей этого языка, иностранцы же воспринимают его звуки не так [11, с. 128] и сталкиваются с трудностями при его изучении. Основу обучения иноязычному произношению составляют преодоление влияния звуковой системы родного языка и трудностей усвоения артикуляционных укладов изучаемого языка.

Проблема постановки произношения является универсальной при обучении иностранному языку. Несмотря на то, что исследования не установили прямой связи между возрастом и способностями к фонетическому усвоению иностранного языка [11, с. 97], практики отмечают, что в детском возрасте проблема постановки произношения решается быстрее. Вероятнее всего, это связано с психологическими особенностями детей, которые с легкостью повторяют новые звуки за преподавателем. К универсальным проблемам постановки произношения преподаватели относят: основное время у начальных групп обучения отнимает изучение новых слов и грамматики, сложность тестирования. [13, с. 70] Кроме того, отмечаются индивидуальные способности к восприятию и воспроизведению звуков [11, с. 99], что делает состав группы в этом отношении разнородным.

В настоящей работе, основываясь на практический опыт работы с итальянскими студентами, изучающими русский язык в МГППУ, а также со студентами, изучающими русский язык в университете La Sapienza в Риме (Италия), выделены основные проблемы, возникающие с произношением в группе италоговорящих и приведены некоторые возможности их преодоления.

Фонетическая структура русского языка, состоящая из 6 гласных звуков и 37 согласных, отличается от многих языков большим количеством согласных. Иностранцам студентам, изучающим наш язык, приходится усваивать новые артикуляции.

Можно выделить характерные трудности, возникающие у итальянских студентов при изучении русского произношения.

Первая сложность связана с необходимостью научить студентов смене глухих и звонких согласных – для итальянского языка не характерно оглушение звонких согласных.

Смена звонких согласных на глухие в русском языке реализуется в абсолютном конце слова (плот и плод — [плот]), а также перед шумными глухими согласными (с каской и сказкой — [ска́скы]).

Как и в ряде других языков романской группы, в итальянском языке, перед сонорными и звонкими губными щелевыми возможны только звонкие или полувзвонкие согласные. Перенос этих позиционных закономерностей родного языка на русский приводит к тому, что студенты произносят одинаково слова “слои” и “злой”, “слова” и “злого”, “твоих” и “двоих”, “Тверь” и “дверь”.

Также для них представляется трудной позиционная смена звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова. Мы слышим, что омофоны «плот» и «плод», «лук» и «луг», «порок» и «порог» и др. произносятся итальянскими студентами по-разному — в зависимости от того, стоит ли на конце глухой или звонкий согласный.

Классическую трудность представляет звук [ы]. Н.Г. Фурман в своей статье «Значение звукопроизносительных навыков для формирования ком-

муникативной компетенции учащихся при обучении неродному языку» обращает внимание, что европейские учащиеся не различают особенности артикуляции русских гласных фонем [ы] и [и]. [6, с. 641]

Также значительная часть студентов не видит разницы между фонемами [и] и [й].

Одним из самых сложных звуков русского языка для итальянцев оказывается твердый звук [л']. Наша практика показала, что даже студенты с высоким уровнем языковой подготовки, имеющие сертификат уровня С1, зачастую не могут овладеть твердым звуком [л].

Обучении русскому ударению и интонации встречается меньшие сложности, тем не менее, считаем необходимым затронуть и этот аспект. Главная трудность русского ударения для состоит в том, что оно свободное. Более того, при изменении грамматической формы слова, происходит переход ударения: окно – окна.

В итальянском языке нет жесткого закрепления ударения, но существует набор стандартных правил. Так, наиболее распространенным вариантом является тот, при котором ударение падает на предпоследний слог (*albergo, giornata, libro, casa* и пр.). Есть и другие варианты, но они также подчиняются определенной логике. Скажем, в словах из 4 и более слогов ударение, как правило, падает на второй слог (*meccanico, interprete*), в словах, состоящих из одного корня — на последний слог (*città, caffè*).

Другое отличие русского ударения от итальянского состоит в том, что в русском языке некоторые служебные слова в потоке слова теряют ударение, сливаясь в единую ритмическую группу. В итальянском языке отдельные служебные слова могут быть интонационным центром предложения. Например, союз *però* (однако), которые итальянцы всегда выделяют интонационно. При изучении ритмики русской речи подобные нюансы могут вызывать у них трудности.

Мы остановились на специфических трудностях, к которым надо быть готовым при обучении русскому языку италоговорящих студентов. В своей «Методике преподавания русского языка как иностранного» Н.Л. Федотова пишет: «Прежде, чем приступить к изучению иностранного языка, необходимо выяснить совпадения и расхождения, установить “опасные зоны”, которые преподаватель должен учитывать в учебном процессе». [5, с. 21]

Теперь перейдем к тому, как возможно помочь преодолеть эти трудности.

Подход к обучению иностранцев русскому произношению существенно поменялся за последние десятилетия. Неизменным остался принцип, сформулированный еще Л.В. Щербой — студентов следует учить иностранному языку с “полного” стиля произношения. “Полный стиль” — это тот стиль, при котором педагог произносит все звуки очень отчетливо. Делает все чуждые для студента звуки понятными для воспроизведения. Со временем преподаватель может переходить на нейтральный, а позже - и на разговорный стиль.

Что касается методики постановки произношения, за последние полвека она претерпела существенные изменения. Так, в 1980-е годы был распространён учебный комплекс «Старт», который имел отдельный курс по практической фонетике, который занимал несколько месяцев. Один из авторов этого курса, Шустикова Т.В., позже призналась, что этот курс практически не использовался при обучении студентов: им было не интересно изучать фонетику саму по себе, в отрыве от живой речи. [8, с. 56]

В некоторой степени подобный подход сохранился и сегодня. Например, Н.Л.Шибко пишет, что изучение иностранного должно начинаться с вводно-фонетического курса продолжительностью от 1 до 3 недель. [7, с.112] Курс предполагает, что новые звуки вводятся постепенно, в зависимости от сложности. Так, в начале студенты изучают гласные а, о, у, э и согласные м, п, б, д, н, л, т. Особенностью курса является то, что «каждое новое слово вводится только после того, как отработаны все звуки, входящие в его состав».

Мы предполагаем, что изолированное изучение фонетики утрачивает свою популярность, особенно при обучении не филологов. Постановка произношения должна идти одновременно параллельно с изучением грамматики и развитием коммуникативных способностей учащегося.

Тексты, на которых отрабатывается произношение, должны отвечать коммуникативным потребностям студентов и вызывать интерес к изучаемому языку. Стимулируя дальнейшее общение, они должны сразу же давать человеку возможность общения, пусть и примитивного. Отработка произношения должна проводиться параллельно изучению грамматики и лексики.

Так, при работе с италогворящими студентами, авторы уже на первых уроках «в магазине» давали слова, содержащие звук ы – дыня, тыква, сигареты. При работе с лексикой и изучением названий животных использовались множественные формы – коровы, коты. Подобный метод сразу вводит новый звук и позволяет начать отработку его произношения в речевых ситуациях.

Важным в процессе постановки правильного произношения и обучение являлось использование аудиоматериалов. Во время занятий необходимо как простое прослушивание аудиоматериалов (важно, чтобы их озвучивали носители языка), так и повторение.

Чтобы сделать аудиторную работу более разнообразной, во время занятий студентов знакомили с песнями на русском языке. Например, популярная в Италии «Калинка-малинка» помогает студентам улучшить речевой слух, формирует навыки понимания и воспроизведения текста, также способствует выработке безакцентного произношения.

Для эффективного усвоения произношения русского языка, в начале урока уделялось внимание фонетической зарядке, где отрабатывались чистоговорки и скороговорки. Например, для изучения звука щ использовались следующие скороговорки: Два щенка щека к щеке грызли щётку в

уголке (С.Маршак). Шуку я тащу, тащу, шуку я не упущу. Волки рыщут, пищу ищут.

Таким образом, важными факторами при постановке русского произношения у италоговорящих студентов является понимание основных проблем, связанных с влиянием родного языка и акцентированное внимание именно этим «проблемным» звукам, для которого используется широкий методологический набор.

#### Список литературы:

1. Аксенова М.П., Нестерова Л.А., Мы учимся говорить по-русски, М., 1984
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А., Дорога в Россию, М., 2014
3. Максимов В.И. Занимательная фонетика. СПб., 2012
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989
5. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного, СПб., 2013, Стр.21
6. Фурман Н.Г., Значение звукопроизносительных навыков для формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении неродному языку. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4.
7. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного, СПб, 2014, стр. 112
8. Шустикова Т.В., Современный стандартный учебник русского языка как иностранного (к постановке проблемы), Вестник РУДН, сер: Вопросы образования: языки и специальность, 2005, №1
9. Щерба Л.В., Избранные работы по языкознанию и фонетике. т.1., Л., 1958
10. “An Integrated Approach to Pronunciation: Listening Comprehension and Intelligibility in Theory and Practice” Marnie Reed and Christine Michaud // PRONUNCIATION AND INTELLIGIBILITY: ISSUES IN RESEARCH AND PRACTICE PROCEEDINGS OF THE 2ND ANNUAL PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING CONFERENCE
11. Flege J. The Production and Perception of Foreign Language Speech Sounds // Winitz, H. (ed.): *Human Communication and Its Disorders, A Review: 1988*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988. Pp.224-401.
12. “Pronunciation Learning Strategies that Improve ESL Learners’ Linking”, Veronica G. Sardegna // PRONUNCIATION AND INTELLIGIBILITY: ISSUES IN RESEARCH AND PRACTICE PROCEEDINGS OF THE 2ND ANNUAL PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING CONFERENCE
13. Thai Learners’ English Pronunciation Competence: Lesson Learned from Word Stress Assignment Attapol Khamkhien // *Journal of Language Teaching and Research* Volume 1, Number 6, November 2010

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИНОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.**

**Лыженкова Рита Станиславовна**

*Иркутский Государственный Университет Путей сообщения  
Старший преподаватель кафедры « Физическая культура»  
г.Иркутск*

Актуальность данной темы как никогда остра. Физическая подготовка молодых людей падает, следовательно, использование инновации и традиции поспособствуют интересу молодежи. Так, базовые виды спорта (гимнастика, футбол, баскетбол, плавание, подвижные игры, легкая атлетика) изучают все студенты независимо от специализации. За короткий период студенту необходимо не только изучить теоретический материал, освоить методику преподавания, но и овладеть новыми двигательными действиями. Здесь важно отметить, что только комплексные образовательные инновации, предусматривающие реализацию основных условий становления учебной деятельности, являются значимыми в отношениях как исследовательских, так и сугубо прагматических задач. [3,4,5,7,8]

Анализируя литературу можно увидеть, что все чаще идет использование традиционных форм обучения а так же новые методики образования. Так если взять волейбол, можно увидеть что многие тренера опираются на ряд экспериментальных исследований одного из отечественных психологов А.В.Запорожеца. Где он выделил, что эффективность произвольных движений существенно зависит от характера задач, решаемых человеком. Поэтому следует акцентировать внимание на том, что крайне важно развернуть игру как игру, а не как бесконечные повторения технических приемов. Так же стоит учесть, чтобы ориентировочная основа не задавалась в готовом виде, а, наоборот, строилась самими студентами посредством решения специально подобранных двигательных задач. Тем самым создается совершенно иная мотивация обучения, в которой студенты, решая задачу, осваивают необходимый минимум теоретических и практических средств этой игры, совершенствуя физические способности, которые, в свою очередь, и сами выступают средством самопознания, развитие студентов. [7,с. 18-23]

Следующую традиционную форму рассмотрим на основе гимнастических упражнений с использованием структурно-коррекционными матрицами. Авторы утверждает, что развитие спортивной гимнастики на всех этапах ее существования характеризовалось и характеризуется, прежде всего, постоянным ростом трудности упражнения во всех видах многоборья

на фоне неизбежного омоложения гимнастов высшей квалификации. Следовательно, важным фактором развития этого вида спорта становится совершенствование методологии освоения и совершенствования упражнений, в особенности сложных и, что весьма характерно, рискованных как в процессе их разучивания, так и при непосредственной демонстрации на соревнованиях. На основе этого появляется одна из основных проблем внедрения данных специальных, в том числе биомеханических, исследований в учебно-тренировочную практику работы. [5, с.28-31]

Так же использование единоборств это - спортивно-патриотическое воспитание современной молодежи может основываться на использовании традиций единоборств наших предков. В наше время, в последние 25-30 лет очень большую популярность среди молодежи нашей страны и в мире в целом получили единоборства, которые включили в свой технический арсенал ударную технику руками, ногами и борцовские приемы.

Основные характеристики единоборств:

1. Основными физическими качествами в комплексных (смешанных) единоборствах являются силовая выносливость мышц плечевого пояса, скоростно-силовые качества мышц спины и ног также, специальная выносливость.

2. Важна скорость восстановления после нагрузки. [1, с.. 94-98 ]

Широко используется фитнес - добровольные систематические занятия физическими упражнениями, которые направлены на поддержание и повышение уровня физической подготовленности и здоровья занимающихся с целью улучшения качества жизни, а также эффективности учебной и профессиональной деятельности. Таким образом, видно, что фитнес-технологии, в образовательном процессе обеспечивают:

1. Высокую работоспособность как возможность долго выполнять учебную деятельность в оптимальном темпе и ритме, выполнять учебные операции с наименьшими мышечными усилиями, утомлением мышечных групп, способность противостоять простудным и другим заболеваниям,

2. Двигательную подготовленность к образованию как интегральное состояние, отражающее уровень развития двигательных умений и навыков и степень развития двигательных (физических) качеств (способностей)

3. Личностную подготовленность как интегральное состояние, отражающее развитие общих и специфических личностных качеств, познавательных процессов. [3, с.36-39]

Так же для заинтересованности студентов используют эргономичную графику. Суть этого метода состоит в том, чтобы обосновать форму представления учебной информации, обеспечивающую максимальную скорость усвоения материала и не увеличивать при этом интеллектуальную нагрузку. На это натолкнула проблема скоростного понимания абстрактной информации. Целью исследования авторов было обосновать форму представления учебной информации, обеспечивающую максимальную скорость усвоения материала и не увеличивать при этом интеллектуальную нагрузку. Вывод

был таковым: использование учебников и учебных пособий, состоящих из графических конспектов, способствует скоростному обучению студентов. Идея схемоязыка универсальна и может быть использована для изучения любых дисциплин, преподаваемых в вузе. [8,с. 58]

Выделяют так же некоторые стратегии для реформы вузовской дисциплины «Физическое воспитание», где для этого поставили цель: изучить существующие подходы, оценить стратегии модернизации вузовской дисциплины ФК.

1. «Традиционная», является исторически первой и определяется стремлением решить существующие проблемы за счет высокой личной активности преподавателей физического воспитания.

2. «Современная», в которой создаются условия для совместной заинтересованности деятельности преподавателей и студентов.

Исследуя весь материал, пришли к выводам об отсутствии перспектив подлинной модернизации вузовской дисциплины ФВ в рамках «традиционной» стратегии. Задача подлинной модернизации вузовского ФВ, она может быть решена, только во 2 стратегии, «современной».[2,с. 62-64]

Чтобы увидеть реальную сторону, было проведено исследование среди молодежи об их умении различать инновации и традиции физической культуры с помощью опроса. В данном опросе приняли около 100 студентов Иркутской области, где им были предложены вопросы:

1.Что выступает в качестве компонентов организационно-педагогических условий формирования и сохранения здоровья и физического воспитания учащихся?

-формирование мотивов воспитания (освоение знаний,умений и навыков здорового образа жизни

-деятельность педагога по стимулированию саморазвития физической культуры личности

деятельность студентов по саморазвитию физической культуры

.Какая группа является инновационной формой ФК?

-аэробика, волейбол, самбо, футбол, гимнастика

-легкая атлетика, волейбол, баскетбол, гимнастика, футбол

- рукопашный бой, аэробика, фитнес, самбо, регби

3.Чего бы, вы, хотели нового в учебном процессе на уроках физкультуры?

-ничего, новых методов в традиционной форме, инноваций

4.Считаете ли вы, что у молодых людей падает уровень физической подготовленности?

Проведя опрос, мы видим, что на первый вопрос 49,5% молодых людей знает основные компоненты организационно-педагогических условий формирования и сохранения здоровья и физического воспитания учащихся. 19,8 опрошенных считают, что деятельность студентов по саморазвитию физической культуры влияют на условия формирования и сохранения здоровья

и физического воспитания учащихся. И равное количество 15,3% утверждают, что на это влияет формирование мотивов воспитания учащихся и, что деятельность педагога по стимулированию саморазвития физической культуры личности. И никто не думает, что качество помещений, оборудования влияют. На второй вопрос отвечая студенты считают, что в принципе, большая часть умеет различать инновационные формы от традиционных, но не так уж это много всего 49,1%, 37,7% считают, что традиционные это инновационные формы, а 13,2 % понятия не имеют, что это такое. Третий вопрос показал что, 59% желают новых видов (инноваций) в учебном процессе физической культуры, 24% новых методов в традиционных формах и 17% хотят оставить все как есть. И на четвертый вопрос студенты решили что: 52,8% считают, что уровень физической подготовки падает не у всех молодых людей, 39,8 % у всех, 5,6% ни у кого и 1,9 % не знают ответа.

Исходя из данного исследования, можно сделать вывод, что нужно у молодежи вызывать интерес к спорту, к знаниям физической культуры. Для этого нужно ввести новые виды и новые методы к традиционным формам, а так же нужны содержательные модели и соответствующие педагогические технологии, построенные на основе современных подходов в образовании и конкретизированные в соответствии с особенностями физической культуры как учебной дисциплины.

#### **Список литературы**

1. Ашкинази С.М., Бавыкин Е.А. «Совершенствование системы специальной физической подготовки спортсменов комплексных (смешанных) единоборств.» / Теория и практика физической культуры // 2014, №6, с.94-98.

2. Белых С.И. «Инновационная стратегия для реформы вузовской дисциплины «Физическое воспитание» / Теория и практика физической культуры // 2012, №9, с. 62-64.

3. Лахина Е.М., Козлов А.В., Молорошвилло Л.Н. «Фитнес-технологии как компонент физкультурного образования студентов вузов» / Теория и практика физической культуры // 2012, №9, с.36-39.

4. Парахин В.А. «Построения обучения гимнастическими упражнениям с использованием структурно-коррекционных матриц» / Теория и практика физической культуры // 2011, №1, с. 28-31.

5. Полицарпова Г.М., Леонтьева Н.С. «Славянские традиции в воспитательном процессе» / Теория и практика физической культуры // 2012, №5, с. 48

6. Стрельцов В.А., Шнейдер В.Ю., Клишкина Г.А., Фролова О.В. Проектная форма

Организации учебного процесса по физической культуре в вузе (на примере начального курса обучения волейболу) / Теория и практика физической культуры // 2006, №7, с.18-23.

8. Широбакина Е.А., Андреевко Т.А. Эргономичный способ представления информации при обучении студентов базовым видам спорта / Теория и практика физической культуры // 2015, №8, с.58.

## **РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

**Лубенец Михаил Витальевич**

**Ненахова Алёна Александровна**

*студенты второго курса факультета менеджмента*

*ЮРИУ РАНХИГС*

*г. Ростов-на-Дону*

Прежде чем говорить о роли физической культуры в формировании здорового образа жизни человека, стоит разобраться: чем, в сущности, является понятие «физическая культура» само по себе?

Термин «физическая культура» возник в Англии в конце XIX века, но так и не получил широкого распространения на западе. В России же, напротив, данное понятие прочно вошло как в научный, так и в практический лексикон. В 1918 году в Москве был открыт Институт физической культуры, вышел в печать журнал «Физическая культура». Но после распада СССР использование термина «физическая культура» уже не столь целесообразно. Доводом против его использования служил тот факт, что данное понятие не используется в большей части стран мира, за исключением Восточной Европы, где более пятидесяти лет развитие физической культуры и спорта велось по образцу советской системы. Выдвигались также предложения заменить физическую культуру понятием «спорт». Часть людей считали, что физическая культура - шаг вперед по сравнению с западной спортивной наукой. Физкультура - это цель, а спорт – средство ее достижения.

Физическая культура - деятельность человека, целью которой является укрепление здоровья и развитие физических способностей. [2] Она помогает гармоничному развитию организма и сохраняет отличное физическое состояние на долгие годы. Физкультура является частью общей человеческой культуры, а также частью культуры общества и представляет собой совокупность ценностей, знаний и норм, которые используются обществом для развития физических и интеллектуальных способностей человека. Процесс формирования физической культуры продолжался на протяжении долгого времени и не прекращается до сих пор.

Как же можно оценить роль физической культуры в жизни человека? Несомненно, занятия спортом благоприятно влияют на здоровье, а крепкое здоровье – именно тот показатель, который прямым образом влияет на качество жизни человека. Все стороны человеческой жизни в широком диапазоне социального бытия — производственно-трудовом, социально-экономическом, политическом, семейно-бытовом, духовном, оздоровительном, учебном — в конечном счете, определяются уровнем здоровья.

Любая двигательная активность является важнейшим условием поддержания нормального состояния организма человека. Известные афоризмы, такие, как: “Движение - жизнь”, “Движение - залог здоровья” и др.,

доказывают общепризнанность и неоспоримость значения физической активности для здоровья человека.

Мышцы, сокращаясь или напрягаясь, производят работу. Она может выражаться в перемещении тела или его частей. Такая работа совершается при поднятии тяжестей, ходьбе, беге. Это динамическая работа. [1] При удерживании частей тела в определенном положении, удерживания груза, стоянии, сохранении позы совершается статическая работа. Одни и те же мышцы могут выполнять и динамическую, и статическую работу. Сокращаясь, мышцы приводят в движение кости, действуя на них, как на рычаги.

Безусловно, с возрастом наш организм изменяется. Изменяется и мышечная система. У взрослого человека скелетная мускулатура составляет более 40% массы тела. [5] При старении интенсивность снижения массы мышц более выражена, чем уменьшение массы тела в целом, мышцы слабеют, в связи со снижением активности мышц. Эти процессы, совместно с общим замедлением процессов, происходящих в организме, приводят к появлению морщин, потере упругости кожи, так как мышцы ослабевают и уже не могут выносить такие же нагрузки, как раньше. Регулярные упражнения помогут сохранить мышцы упругими и здоровыми, что окажет благоприятное воздействие на пищеварительную и скелетную системы, стимулируя кровообращение и обновление клеток.

Для поддержания здоровья мышц необходимо давать им разнообразные физические нагрузки. Упражнения позволяют мышцам развить силу, скорость, выносливость и гибкость. [1] Достигнутый уровень физической нагрузки необходимо постоянно поддерживать регулярными упражнениями. Для сохранения здоровья мышечной системы рекомендуется заниматься хотя бы по 20 минут три раза в неделю. Физические нагрузки должны быть разнообразными и тренировать основные мышцы, а также сердце и легкие. Это увеличит количество кислорода, получаемое при вдохе, и выносливость дыхательной системы. Наша жизнь наполнена различными устройствами, заменяющими труд, из-за которых мы становимся менее активными. Поэтому потребность в физической активности в настоящее время еще более возрастает.

Для нормальной работы также необходим хороший отдых, пропорциональный нагрузкам. Во время отдыха мышцы восполняют кислородную задолженность, связанную с переутомлением, у организма есть время избавиться от побочных продуктов процесса производства энергии. [4] Мышцы расслабляются, то есть меньшее их количество одновременно сокращается, это позволяет избежать переутомления. Самый оптимальный отдых – глубокий сон. Однако, можно восстановить силы и за несколько периодов покоя в течение дня. Косметические процедуры и терапия вносят значительный вклад в укрепление здоровья мышечной системы. Положение лежа позволяет телу и мозгу расслабиться, касания стимулируют кровообращение, согревают мышцы, позволяя им полностью восстановиться.

Каждое физическое упражнение имеет свои последствия, как для всего организма в целом, так и для отдельных органов и суставов. Желание вести здоровый образ жизни похвально и весьма уместно в любом возрасте и при любом телосложении. Но важно соотносить вред и пользу от каждого конкретного типа упражнений, соотносить условия их выполнения и собственную физическую форму. Ошибки в таких вещах могут стать фатальными для человека.

Аэробные нагрузки существуют для того, чтобы помочь человеку сбросить лишний вес, поддерживать себя в хорошей физической форме и тренировать сердечно-сосудистую систему. Правильные силовые нагрузки, безусловно, также способствуют улучшению работы сердца. [3] Однако, чтобы полноценно развивать самую главную мышцу в нашем организме, упражнений с весом недостаточно, нужно прибегать к использованию кардиотренировок.

При длительных нагрузках подобно бегу, организм лучше сжигает жировые отложения, способствует укреплению сердечно-сосудистой системы, ускоряет обмен веществ, увеличивает сердце в объеме, снижает риск диабета и заболеваний, связанных с сердцем.

Многие люди просто выполняют кардиоупражнения и даже не задумываются, как они работают, а потом удивляются: почему нет результата. И в этом вся проблема. Существует три основных вида кардионагрузок:

- обычное кардио

Достаточно продолжительные тренировки с низкой интенсивностью, либо средней длительности со средней интенсивностью. Обычно они длятся от 30 мин до часа и больше. Сюда относится ходьба, езда на велосипеде, плавание, бег трусцой и другие подобные виды активности.

- высокоинтенсивное кардио

Такой вид кардиоупражнений заставляет работать с высокой интенсивностью на протяжении большей части тренировки. При этом длительность занятия не превышает 30 минут. Сюда можно включать кардиоупражнения из обычной тренировки, но выполнять их с повышенной активностью. Например, бег, походы или гребля.

- интервальный тренинг

В этом варианте кардио всплески высокой интенсивности упражнений чередуются с фазами активного «отдыха». Сначала человек выкладывается на 100%, а затем только на 50%. Длительность интервалов и тип кардиоупражнений зависят от уровня физической подготовки. К примеру, новички могут 15 секунд бежать трусцой и 15 секунд быстро идти. Профессионалы могут выбрать спринт в течение 30 секунд, а затем бег трусцой в течение 15 секунд, или же выполнять другие функциональные упражнения, например, из тактического фитнеса. Этот цикл повторяется 12-15 минут.

Так как это высокоинтенсивная активность, то для получения энергии, в первую очередь истощаются запасы АТФ и гликогена. [5] Более того, во время тренировки сжигается много калорий. В качестве дополнительного

бонуса интенсивный интервальный тренинг повышает уровень метаболизма в течение 24 часов после работы.

Режим тренировок зависит от нескольких условий и, прежде всего, от основных параметров занятий, таких как частота занятий, интенсивность, продолжительность одного урока и тип тренировки. Наиболее оптимальная частота занятий — три раза в неделю, поскольку именно такое распределение нагрузок даёт возможность организму полностью восстановиться и сохранить достигнутый уровень тренированности и выносливости. Большое количество тренировок может привести к переутомлению, а снижение их до двух раз в неделю позволит лишь поддерживать достигнутый результат на том же уровне, без дальнейшего улучшения.

Физические нагрузки при трудовых процессах, естественных движениях человека, занятиях спортом оказывают влияние на все системы организма, в том числе и на мышцы.

В различных видах спорта нагрузка на мышцы различна как по интенсивности, так и по объему, в ней могут преобладать статистические или динамические элементы. Она может быть связана с медленными или быстрыми движениями. В связи с этим и изменения, происходящие в мышцах, будут неодинаковы.

Силовая тренировка увеличивает силу мышц, эластичность, характер проявления силы и другие их функциональные качества. Вместе с тем иногда, несмотря на регулярные тренировочные занятия, сила мышц начинает снижаться и спортсмен не может даже повторить свой прежний результат. Поэтому очень важно знать, какие изменения происходят в мышцах под влиянием физической нагрузки, какой двигательный режим спортсмену рекомендовать; должен ли спортсмен иметь полный покой, перерыв в тренировочном процессе, или минимальный объем движений, или проводить тренировки с постепенным уменьшением нагрузки.

#### **Список использованной литературы:**

- 1) Васильева О.С., Филатов Ф.Р. «Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки»: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2001
- 2) Физическая культура студента. Учебник для студентов вузов./ Под ред. В.И. Ильинича.- М.: Гардарики, 1999.
- 3) Физическая культура. Учебник для студентов технических ВУЗов./Под общей ред. В.А. Коваленко. - М.: "АСВ", 2000
- 4) Купчинов Р.И. Глазько Т.А. Физическая культура и здоровый образ жизни. – Мн, 2001г.
- 5) Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ. – 2001.

## ВОЗМОЖНОСТИ МОТИВАЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ СПОРТСМЕНОВ-ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

Решетников В.С., Шабанов А.Г., Пичугин А.П.

*Новосибирский государственный аграрный университет*

## POSSIBILITY OF MOTIVATION IN EDUCATION ATHLETES FENCERS

*V.S.Reshetnikov, A.G.Shabanov, A.P.Pichugin*

*Novosibirsk State Agrarian University*

**Аннотация.** Повышение качества воспитания спортсменов-фехтовальщиков зависит от ряда объективных факторов, одним из которых является мотивация спортсменов. Только мотивированный воспитанник способен достичь высоких результатов, в покорении всех тонкостей и навыки фехтования. Только глубокая внутренняя мотивация может заставить молодого человека превозмочь себя, преодолеть все трудности, а благодаря педагогическому мастерству тренеров, нацелиться на победу, на покорение Олимпа. В статье дано представление о роли мотивации в спортсмен-фехтовальщиков, что является непременным условием достижения наивысших показателей мастерства.

**Annotation.** Improving the quality of education, fencing athletes depends on a number of objective factors, one of which is the motivation of athletes. Only motivated the pupil is able to achieve high results in the conquest of all the subtleties and fencing skills. Only a deep inner motivation can cause a young man to overcome himself, overcome all difficulties, and thanks to the pedagogical skills of trainers, to aim to win, to conquer Mount Olympus. The article gives an idea of the role of motivation in athletes fencers, that is indispensable for achieving the highest performance skills.

**Ключевые слова:** внутренняя и внешняя мотивация, формы и виды мотивации, познавательный процесс, тренировки, мастерство в фехтовании.

**Keywords:** intrinsic and extrinsic motivation, forms and types of motivation, cognitive process, training skills in fencing.

Совершенствование навыков в фехтовании даёт возможность устанавливать свои тактические и технические приемы в соревнованиях и спаррингах, способствует профессиональному росту и становлению, обеспечивает появление умения и уверенности в своих силах, что, в свою очередь, создает эффект превосходства при выступлении. Необходимость совершенствования мастерства в фехтовании определяется пониманием значимости комплекса составляющих, из которых на первое место можно поставить мотивацию. Только мотивированный воспитанник способен преодолеть все тяготы тренировок и выработать в себе потребность к постоянному каждодневному труду во имя достижения поставленной цели. В свою очередь недостаточная мотивация объясняет низкую эффективность тренировок и занятий.

Важность формирования мотивации в различных видах спорта рассмотрена рядом учёных и выдающихся спортсменов. Базовые понятия «мотив» и «мотивация» включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека; о внешних и внутренних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом. Внутренняя мотивация способствует креативности, успешному освоению программного материала; повышает уровень освоения теоретического материала, вырабатывает самоуважение, повышает статус и преобладание воспитанника. Внутренняя мотивация представлена в сфере учебно-познавательной деятельности познавательными мотивами, которые вызывают познавательную активность и инициативу, обеспечивают преодоление трудностей в учебной работе, лежат в основе стремления человека быть профессионально компетентным. Важнейшим мотивом учения является познавательный интерес, который обусловлен интеллектуальной активностью, эмоционально благополучным фоном познавательной деятельности, волевыми проявлениями воспитанников. Внешняя мотивация может подавлять некоторые функции молодого человека, способствуя росту напряженности, уменьшая спонтанность и индивидуальность.

При обучении навыкам фехтовального искусства обучаемыми движут и, так называемые, социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями молодых людей в ходе учения. Эти мотивы побуждают их получать профессиональные знания и навыки с целью быть самодостаточным в обществе, достичь успеха в избранном виде спорта, приобрести высокий статус и поддержку среди окружающих, исполнять обязанности перед тренером и родителями. Профессиональные мотивы актуализируются в желании воспитанника мыслить образами будущей спортивной профессии, осваивать различные учебные приемы и методы с целью эффективной мастерской подготовки. Формирование таких мотивов означает укрепление положительного отношения воспитанника к избранному виду спорта, интереса, склонностей, способностей к нему; стремление совершенствовать свою квалификацию после занятий в клубе или секции; удовлетворять свои духовные потребности; развивать идеалы, взгляды, убеждения. Профессиональные интересы, возникнув на базе познавательных, положительно влияют на углубление познавательных интересов. По мнению А.А.Вербицкого эффективность формирования мотивации освоения любого предмета или специальности повышается, если при обучении реализуются в сочетании ряд различных подходов в виде комплекса педагогических приемов, включающих не только познавательную, но и активные деятельностные и сознательно-коммуникативные формы. Для интенсификации познавательного интереса воспитанника и пробуждения мотивации также используется комплекс педагогических средств, применяемый в условиях трёх взаимосвязанных моделей контекстного обучения: семиотической, имитационной и социальной. Такой подход способствует

трансформации потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков воспитанников, вследствие чего их деятельность переходит от чисто учебной к профессиональной [1,2].

С целью создания положительной мотивации данный подход к обучению фехтовальному искусству может быть реализован с помощью четко продуманного плана, позволяющего воспитаннику осознать значимость приобретаемых знаний и навыков не только для покорения спортивных высот, но и в целом в жизни, в будущей профессии. Такая мотивационная технология позволяет передавать навыки и знания от тренера в контексте ситуаций, близких к ситуациям будущей соревновательной деятельности. Обучаемый непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует поставленную для себя проблему, осуществляет необходимую самостоятельную подготовку, ищет новую информацию о выбранном виде спорта, планирует варианты решения поставленных задач и проблем. Кроме того, он делает выводы, анализируя свои достижения и просчеты. Технология воспитания фехтовальщиков носит игровой характер и направлена на освоение комплекса различных навыков, умений и приемов; в неё заложены элементы соревновательности, проблемности, дискуссионности, конструирования, моделирования, проектирования. В основу обучения фехтовальному искусству с применением мотивационной технологии положен ряд методических принципов обучения: коммуникативности, профессиональной направленности, проблемности, вариативности группового взаимодействия, конструктивного сотрудничества тренера и воспитанника, прагматической и социальной целесообразности [1,2].

Для успешного обучения фехтованию должны быть реализованы следующие методы:

- Информационно-рецептивный метод заключается в сообщении информации тренером и ее осознанного восприятия воспитанником.

- Репродуктивный метод используется при выполнении воспитанниками заданий на воспроизведение действий, уже известных и осознанных.

- Метод проблемного состояния реализуется в ходе решения воспитанниками коммуникативно–познавательных задач, выдвигаемых тренером или возникающих у воспитанников при решении проблемы.

- Эвристического метод, сущность которого заключается в поэтапном достижении общей цели путем решения частных задач. У каждого воспитанника свой набор задач по проблеме, которые могут быть далее распределены между другими членами команды обучающихся.

- Исследовательский метод позволяет обучать воспитанников не только вычленять проблему и решать ее, пользуясь разнообразием подходов, но требует научного исследования данной проблемы [2,3].

Осуществление мотивационного подхода в рамках обучения фехтованию - совместная деятельность тренера и воспитанника, направленная на

решение сложной профессиональной проблемы и создание социально значимого продукта, в процессе которой создаются условия для развития познавательных и профессиональных навыков и мастерства. Можно выделить три этапа формирования спортсменов для любого уровня и степени освоения данным видом спорта: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап предусматривает его организацию и планирование с обязательным побуждением мотивации и интереса воспитанников. При этом, тренерский состав должен проявить максимум внимания иллюстративной стороне освещения истории фехтования, полученных наградах, конкретных чемпионах и призерах Олимпийских игр, чемпионатов мира, Европы, России. Основной этап – заключается в отработке всех приемов этого интересного вида спорта, освоение тонкостей и особенностей фехтовального искусства. Это многотрудный период становления спортсменов и на этом этапе тренерский состав должен постоянно проводить интересные беседы, анализ и обсуждения, просмотры спортивных соревнований и форумов, посещение показательных выступлений. Большая роль в оттачивании мастерства будущих чемпионов принадлежит встречам с мастерами клинка, что формирует и укрепляет мотивационную составляющую фехтовальной подготовки. В ходе заключительного этапа подводятся итоги проделанной работы, обсуждаются результаты и намечаются новые цели и задачи [2-4].

Таким образом, мотивация активизирует учебно-познавательную деятельность воспитанников, позволяет добиваться высоких результатов обучения, использовать знания и навыки, полученные в ходе тренировок, что позволяет создать естественную среду для формирования мастерства будущего спортсмена-фехтовальщика. Это, в свою очередь, способствует повышению качества спортивной подготовки обучаемых, профессионально важных умений и навыков, и, наряду с традиционными видами динамики продвижения воспитанников, развивает активность, инициативность и ответственность всех участников процесса. Кроме того, отмечается процесс формирования у будущих спортсменов целостного представления о профессиональной деятельности, развиваются практическое и теоретическое мышление, на базе познавательной мотивации формируются условия для появления профессиональной мотивации;

#### **Список литературы:**

1. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 200 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. -М.:ИНТОР,1996. – 554с.
3. Гребенюк О.С. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области: Науч.-метод. пособие/ Науч. ред. О.С.Гребенюк, Т.Б. Гребенюк.- Калининград: Изд-во КГУ, 2002.-149 с.
4. Научно-педагогические проблемы спортивного фехтования: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (сб.статей). / под общ. ред. А. И. Павлова. – Смоленск: СГАФКСТ, 2005. – 204 с.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Беляков В.В.

*д.п.н.,*

*доцент Ростовского - на - Дону филиала ВГИК.*

**Аннотация.** В статье показана необходимость учета субъектной позиции педагога в современном образовательном процессе, которая является индивидуально-авторским самовыражением, самореализацией этого процесса как процесса целостного, системности его работы с обучающимися на уровне личностных смыслов и личностной значимости.

Научные споры о соотношении субъектности и объектности, как основополагающих философских категорий, велись на протяжении длительного времени и происходили из противопоставления сознания и бытия, духовного и материального. В традиционном контексте сознание – это не бытие, духовное – это не материальное. Проведенное в дальнейшем более глубокое изучение свойств сознания в значительной степени поколебало эти утверждения исследователей. И если мы сейчас отождествляем с «сознанием» «идеальное», то вряд ли кто определит это как «нереальное». Так же как и в отношениях «внутреннего» и «внешнего», «субъективного» и «объективного», противопоставление уступает место взаимопроникновению, логика дополнительности становится убедительнее и предпочтительнее логики противопоставления [3,8].

Это соотношение стало еще более актуальным в контексте наблюдавшегося методологического кризиса в современной педагогике. О наличии этого кризиса можно судить о том, что в нынешней ситуации педагогика не в состоянии выполнять ожидаемые от нее функции (В.В. Сериков, В.К. Пичугина). Речь идет, прежде всего, о противоречиях в образно-понятийном мышлении в педагогике. Обладая высокой степенью абстрактности и обобщенности, педагогические понятия слабо ориентируют педагога на образ его действий, которые направлены на выполнение инструкций, в которых синтезированы научные идеи, традиции и собственный опыт педагога. Иными словами, педагогический текст, который всегда воспринимается посредством контекстов и смыслов, почти начисто лишен интерсубъективности. С другой стороны, чрезмерный субъективизм, с точки зрения А.А. Митькина, характерный для мышления нашей эпохи – лишь один период, который явился полтора века назад и, быть может, скоро закончится, после чего изменится образ человека [8, 9].

Но пока это будущее еще не наступило, построение педагогических теорий, моделей нельзя строить с «исключенным педагогом». Несмотря на провозглашенный личностно-деятельностный подход, в исследованиях по-

следних лет очень часто демонстрируются различные схемы, организационные моменты, приемы и способы обучения и игнорируется роль личностной сферы педагога, опыт его межличностного общения, совместного бытия с учащимися [1]. С позиций организации педагогом образовательного процесса, как процесса осмысления обучающимися фактов образовательной среды и превращения ее тем самым в индивидуальное образовательное пространство последних, перед педагогом стоит задача поиска средств, которые позволят сделать эту среду более структурированной и продуктивной для организации деятельности учащихся по осознанию каждым из них своих отношений, решению задач на смысл, принятию или отвержению альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним[4].

Педагогу следует достаточно четко представлять, что в зависимости от характера сделанного учащимся выбора, ему необходима та или иная, но своя, специфическая деятельностная подготовка. Субъект должен иметь опыт включения в определенного рода взаимодействия с окружающей его действительностью, причем эти взаимодействия должны быть коммуникативными и иметь диалогический характер, то есть опираться на уникальность своей личности и опыт работающего с ним педагога.

Но если педагог отстранен от организуемого им процесса и его система работы не является индивидуально-авторским самовыражением, самореализацией целостного процесса, системность его работы оказывается нарушенной на субъективном уровне. Трудно не согласиться с Сериковым и Пичугиной В.К. в том, что под целостностью, в этом случае, понимается степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человекообразующим целям. Образование утрачивает целостность, когда его субъекты (педагог и учащийся) отчуждаются от процесса, когда то, что творит учащийся, не является его собственным бытием [1]. Процедура обучения, способы взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого представляют собой нелинейную ситуацию открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного взаимодействия, попадания – в результате разрешения проблемной ситуации – в один и тот же, самосогласованный темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации, обучающий и обучаемый начинают функционировать с одной скоростью, существовать в одном темпе (резонансное обучение). В нашем представлении, этот момент ориентирует на построение стимулирующего, пробуждающего образования, образования как процесса открытия, выращивания учащимся самого себя в ситуации сотрудничества с другими субъектами и с самим собой. Сотворчество, сопонимание, соосмысление, сооценка – вот пути подлинного образования, в котором личность обучаемого открыта пространству жизненных смыслов и деятельности, сопричастна их созиданию, которое принципиально отличается от технократически ориентированного образования, рассматривающего обучаемого в качестве строго регламентированного,

программированного и манипулируемого объекта. Смысл, который несет в себе понятие «индивидуальное самовыражение», обращен, прежде всего, к самости человека, к его потребности максимально, самостоятельно и автономно реализоваться в различных формах жизнедеятельности. Самость, как подсистема личности, объединяет те ее характеристики, которые появляются и проявляются в общественных по виду связях и отличают человека от других людей, пробуждает стремление к индивидуальному самовыражению, активизирует мотивационную основу социального поведения и творческой активности личности [5, 6].

Антропологический подход предполагает, что одним из безусловных глобальных вызовов нашего времени является требование прямого профессионально-педагогически обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства, прежде всего, человеческого в учащемся. В рамках общих универсалий, которые порождаются глобальными тенденциями, именно образование действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых и родовых способностей человека, которые позволяют ему быть человеком и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, первую очередь, - быть подлинным субъектом культуры и исторического (глобального) действия, а главное – субъектом своей собственной жизни.

Антропологическая составляющая развития глобальных тенденций в системе образования должна сводиться к представлению о ней как о системе разного рода типологических знаний о практике выращивания и развития «собственно субъектного в человеке» и органическое вплетение этой практики в процесс совершенствования профессиональной и всех других видов деятельности на глобальном уровне [3].

С другой стороны, это еще и мировоззренческая, теоретико-методологическая основа построения практики развивающего образования, предполагающего не только акцентное смещение в образе деятельности самих педагогов, но и формирование у него принципиально нового образовательного знания, приобретающего инструментально-технологический смысл. Радикальные изменения, происходящие в современной образовательной практике, должны толкать педагога на критическое переосмысление психолого-педагогических основ построения образовательного процесса всех уровней, на рефлексивное отношение к отечественному образовательному опыту и его теоретическим основаниям.

В этом контексте соотношение понятий «инструментальное знание», «понимание» «эффективная самостоятельность педагога» целесообразно трактовать посредством понятия «значение». Оно позволяет рассматривать соотношение между собой традиционного и инновационного в образовании не через формальные, а сущностные характеристики, дающие возможность отследить процессы прихода педагога к осуществлению свободного выбора своего поведения как системообразующего момента, способствующего

овладению профессиональной деятельностью на уровне личностной значимости. То есть, субъектозависимость знания, его интерпретационная неоднозначность, единичность и неповторимость педагогических явлений становятся основными характеристиками педагогической реальности и педагогического знания. Функциональность, инструментальность, гибкость и персональность ответственности являются главными чертами пространства деятельности современного педагога, которые ориентируют его на понимание того, что познающего интересует, прежде всего, человеческое в человеке, его субъективная реальность [2,3].

### **Литература**

1. Пичугина В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика, 2016, № 1, с. 12-19.

2. Беляков В.В. Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей. Дис. .... канд. пед. Наук. – Ростов /Д: РГПУ, 2001.

3. Беляков В.В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации. Дисс. ...доктора пед наук. Ростов н/Д: ЮФУ, 2012.

4. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. - М.: Экономика, 1991.

5. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика, 2010 - № 9. С. 73-84.

6. Данилюк, А.Я. Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика, 2010 - № 5.

7. Коршукова, Н.А. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика, 2002 - № 7.

8. Митькин, А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть I // Психологический журнал, 2008 - № 3.

9. Митькин А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть II // Психологический журнал, 2008 - № 4.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В ВОПРОСАХ СОТРУДНИЧЕСТВА С СЕМЬЕЙ.**

**Ольховка Алла Валентиновна**

*Старший воспитатель*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение го-  
рода Москвы «Школа с углубленным изучением английского языка № 1353  
имени генерала Д.Ф.Алексеева» дошкольное отделение (корп.419)  
г. Москва*

Дошкольное образование в настоящее время ставит коллектив педагогов и родителей в новые условия сотрудничества, для которых характерны значительное расширение информационного поля, развитие профессионального стандарта педагога, совершенствование социальных функций педагога, его индивидуальности и мобильности, применение профессиональных качеств в организации всех видов деятельности с воспитанниками.

В Законе РФ «Об образовании» ст. 18 п. 1 определяется, что родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в детском возрасте [6]. Поэтому семейное воспитание и развитие дошкольников, требует иных взаимоотношений между педагогами дошкольного учреждения и родителями, основанное на сотрудничестве, доверительности и тесном взаимодействии. Педагоги дошкольных отделений и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка.

Новое поколение родителей, современная семья, несмотря на свою занятость заинтересована в таких формах взаимодействия с педагогами дошкольного отделения, которые не только развивают и обучают их ребенка, но и являются увлекательными для них самих. Родители стремятся развивать своего ребенка с самого детства разносторонне и помочь в этом им должны педагоги [2].

Как привлечь родителей в организованную, непосредственную и образовательную деятельность с дошкольниками ?

Одной из главных задач в работе нашего педагогического коллектива стало определение новых форм сотрудничества ДООУ и семьи [3].

Образовательная деятельность с детьми в формате «квеста», участие в тематических и исследовательских проектах, организация совместных с родителями экскурсий, тематических недель при участии родителей замечательно вписывается в концепцию, заданную Федеральным государственным стандартом дошкольного образования [3]. Эти формы работы педагогов с родителями являются познавательными и интересными для детей.

Вовлечение родителей в единое пространство детского развития в дошкольном отделении решается в следующих направлениях:

- сотрудничество педагогов дошкольного отделения с семьей, ознакомление с новыми формами работы с родителями;
- повышение педагогической культуры родителей;
- привлечение родителей к активному участию в деятельности дошкольного отделения: реализацию образовательной программы, задач годового плана, совместную работу по обмену опытом, осуществление тематического планирования.

Задачи, которые поставил педагогический коллектив в установлении сотрудничества с родителями:

- установление партнерских отношений с семьями воспитанников;
- объединение возможностей для развития и воспитания детей;
- создание особой сотворческой атмосферы для взаимодействия взрослых; направленной на взаимопонимание, общность интересов, эмоциональную взаимоподдержку;
- обогащение воспитательных умений и знаний родителей в условиях реализации образовательной программы.

На сегодняшний момент многие формы работы с родителями используются в комплексе. В структуру любого мероприятия с участием родителей вносятся различного рода элементы организации, с использованием интернет ресурсов в целях повышения активности и интереса среди родителей. Для этого родителям надо давать возможность участвовать, говорить, спорить, соревноваться, включать в мероприятие решения кроссвордов; играть в ролевые и деловые, подвижные игры; проводить анкетирование; тестирование; обмениваться мнениями, решать проблемные ситуации и т.п [1].

В своей работе с семьей мы широко используем метод игрового моделирования и проектирования – это позволяет родителям расширить поле зрения на какую-либо проблему и на свое представление о ребенке.

В условиях игровой обстановки родители получают возможность обогащать арсенал своих воспитательных методов общения с ребенком В игровом тренинге родители заново открывают для себя радость общения с ребенком.

Как понять насколько родители готовы к сотрудничеству. Для того, чтобы спланировать работу с семьей, надо хорошо знать родителей своих воспитанников. Первый этап нашей работы - анкетирование родителей: «Давайте познакомимся». В анкетах мы определяем кто из родителей что может рассказать о своей семье, традициях, истории, о своей работе, у кого из них есть какие достижения, увлечения и интересы. В анкетах родители указали как они могут быть вовлечены в мероприятия дошкольного отделения и определили время для совместных мероприятий с детьми.

По результатам анкет были отмечены самые активные родители, которые вошли в творческую группу по разработке новых форм работы с семьей.

Творческая группа определила такие формы взаимодействия с семьей, которые помогут в осуществлении воспитательно - образовательной процесса с детьми педагогам и заинтересуют родителей и повысят их активность.

К ним относятся:

- мастер- классы для родителей по представлению своей профессии для дошкольников, изучение профессий родителей детьми в виде образовательных «квестов» (организации приключенческой увлекательной игры при участии самих родителей для детей);

- организация тематических недель и исследовательских проектов: создание с родителями газет, выставок рисунков поделок, информационных познавательных презентаций;

- досуговые формы работы с детьми: детские театры, развлечения, викторины, КВН, спортивные состязания и др.

. Условия, необходимые для осуществления данных мероприятий и этапы сотрудничества предлагаем Вам рассмотреть в таблице 1.

Таблица 1. Сотрудничество с семьей - этапы совместной деятельности педагогов с родителями

Условия	Организационный этап	Основной этап	Заключительный этап
Организационные	Создание творческой группы по организации форм работы педагогов с родителями; определение приемов и методов, направленных на развитие ребенка его творчества и познавательной активности в соответствии с возможностями особенностями детей (развитие игрового замысла путем постановки игровых задач и выполнения соответствующих игровых действий)	Анкетирование родителей на предмет выявления знаний и уровня компетенции и возможностей по вопросам, которые решаются при организации мероприятий с детьми; выработка единой структуры проекта, подбор материалов и оборудования	Разработка плана достижения цели (воспитатель обсуждает план с родителями): - создание разработок по использованию проектного метода по темам планирования; - организация проекта или какого либо мероприятия в совместной работе воспитателей и родителей для детей

Информационные научно-методические	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Подбор материала;</li> <li>- создание информационно- тематического банка данных мероприятий, - создание сайта для родителей;</li> <li>- проведение консультаций для родителей;</li> <li>- выполнение домашних задания по изготовлению какого - либо продукта совместно (родители с детьми или только руками родителей для детей)</li> </ul>	Воспроизведение собранного материала (доступность для детей, интерес, поисковый характер, использование информационных технологий и современного оборудования)	Оценка уровня проведения данного мероприятия со стороны детей, педагогов, родителей
Мотивационные	Анкетирование родителей; выявление возможностей семьи для проведения мероприятий или организации проектов	Поощрение детей (оценка выполнения заданий детьми)	- Стимулирование активных участников инноваций, поощрение родителей благодарности, грамоты, благодарности на сайте учреждения
Материально- технические	Приобретение недостающих пособий, книг и пр. для создания электронных ресурсов , предметно- пространственной среды	Пополнение пространственно-развивающей среды; привлечение интернет ресурсов	Оформление стенда «Родители, активные участники жизни дошкольного отделения»

Привлечение родителей к жизни дошкольного учреждения еще недавно казалось такой большой проблемой. Теперь обстановка иная.

Со стороны родителей исходит инициатива по проведению новых форм общения семей группы. Воспитатели проявляют творчество, выдумку, фантазию в целях претворения их новых идей в жизнь. Родители и воспита-

тели советуются друг с другом, предлагают, убеждают, как лучше организовать мероприятие, праздник, организуют сайт группы, где происходит общение между друг другом. Формальное общение исчезает. Совместная деятельность родителей, педагогов и детей положительно влияет на воспитанников.

Дети в мероприятиях с родителями становятся увереннее в себе, задают больше вопросов. Ребенок чувствует себя ближе, роднее по отношению к воспитателю, так как видит тесное общение педагога с его родителями, эмоциональный подъем, желание быть в саду в центре всех игр и занятий.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников детского сада даёт положительные результаты. Всей своей работой сотрудники дошкольного отделения доказывают родителям, что их вовлечение в педагогическую деятельность, заинтересованное участие в воспитательно - образовательном процессе важно потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов позволяет организовать совместную деятельность детского сада и семьи более эффективно.

#### **Используемая литература:**

1. Воспитатели и родители./Сост. Л.В.Загик, В.М.Иванова. – М: Просвещение, 2014.
2. Вивтар О.И. Социально- педагогические технологии взаимодействия с семьей. ФГОС – М.: серия «Методическая лаборатория» , Из-во «Учитель» 2016г.
3. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в ДОУ: Этнопедагогический подход. – М.: ТЦ Сфера, 2013.
4. Москвина М.В. Педагогическое взаимодействие с семьей. ФГОС- М.:серия «Методическая лаборатория», Из-во « Учитель» 2016г.
5. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования » Из-во учебного центра « Перспектива», М.2014г;
- 6.Федеральный закон от 29.12.2012года № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

# ПЕРЕГОВОРНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОПУТСТВУЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

Осипенок Оксана Александровна  
*Доцент, к.п.н., ИГУ, г.Иркутск*

Мировое сообщество, нацеленное на поиск путей устойчивого безопасного развития мира и любого региона во всех сферах жизнедеятельности в качестве ключевого избирает принцип «социокультурного консенсуса». 53-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН (13 сентября 1999 г.), исходя из тенденций глобализационных процессов в современном мире, признания его многообразия, учета контекста всех культур приняла «Декларацию о культуре мира». Она указывает на то, что культура мира основывается на принципах свободы, справедливости, демократии, терпимости, солидарности, сотрудничества, плюрализма, культурного разнообразия, диалога и взаимопонимания в обществе и между народами. Полное становление культуры мира неразрывно связано с предоставлением на всех уровнях возможности развивать навыки диалога, переговоров [3, с.3].

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в современном обществе привели к тому, что спектр ситуаций, которым может быть приписан статус переговорных, значительно расширился. А вследствие того, что увеличилось количество локальных военных конфликтов, обострившихся по межэтническим и межконфессиональным причинам, из-за которых страдает огромное количество мирных жителей, возросла и значимость международных переговоров. Ряд вспыхнувших за последние десятилетия конфликтов, террористической и экзистенциальной угрозы расширил возможности и проблематику международных переговоров. Даже конфликтующие стороны вынуждены прибегать к ведению переговоров.

Урегулирование конфликтов мирными средствами особенно важно для Российской Федерации из-за сложной геополитической и экономической ситуации, расширения НАТО на Восток, увеличение потока беженцев и т.д.

Конечно, каждый конфликт своеобразен и неповторим, поэтому невозможно дать один-единственный рецепт по урегулированию всех конфликтов вообще. Теоретические знания позволяют глубоко анализировать конкретный конфликт, ставить более точный диагноз ситуации, лучше ориентироваться в средствах воздействия на конфликт, заранее просчитывать возможные позитивные и негативные последствия применения того или иного подхода или метода. Однако практическая работа по урегулированию конфликтов, как любая практическая деятельность, кроме знаний требует определенных навыков и умений, которые обычно приходят с опытом. Не все конфликты и не всегда легко поддаются урегулированию. Большинство

из них, как правило, требует немало времени и высокого уровня профессионализма от тех, кто вовлечен в процесс поиска взаимоприемлемого решения [2, с.17].

Кроме того, к разрешению подобных конфликтных ситуаций в настоящее время привлекается все больше и больше специалистов, владеющих переговорными умениями. А значит, возникает вопрос о подготовке профессиональных кадров для разрешения различных конфликтных ситуаций дипломатическими средствами.

Несомненно, для эффективного ведения переговоров специалист должен обладать определенным набором личностных качеств, составляющих, в совокупности, его переговорную культуру.

Прежде всего, специалист, ведущий переговоры, должен обладать высоким уровнем конфликтоустойчивости. По мнению А.Я. Анцупова, конфликтоустойчивость личности является специфическим проявлением психологической устойчивости. Он рассматривает конфликтоустойчивость как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Высокий уровень конфликтоустойчивости предполагает психологически грамотные действия и поведение в проблемных и предконфликтных ситуациях, оптимизацию взаимодействия с оппонентом в конфликте, недопущение втягивания себя в его эскалацию, сосредоточение усилий на конструктивном разрешении конфликта [1, с.203-204].

Наряду с конфликтоустойчивостью опытный участник переговорного процесса должен обладать еще и мобильностью, толерантностью, рациональностью, прагматичностью и технологичностью.

Под мобильностью мы понимаем адаптацию и самореализацию личности в меняющихся условиях.

Толерантность (терпимость), на наш взгляд, - это принятие многообразия культур и способов проявлений человеческой индивидуальности, без чего невозможна эффективная реализация переговорного процесса. В современной российской реальности люди постоянно сталкиваются с теми или иными проявлениями агрессивности как формой достижения цели. Противостоять этому может лишь поведение, основанное на толерантности. Практика показывает, что толерантность – это фактор, стабилизирующий систему. Мы считаем, что воспитание толерантности у вузовского педагога должно строиться с учетом наших собственных реалий, особенностей наших традиций и культуры, но, главное, готовности специалистов к тем или иным изменениям, происходящим в современном обществе.

Рациональность рассматривается нами как способность субъектов переговорного процесса полностью использовать всю доступную им информацию, для того, чтобы наилучшим образом применить все имеющиеся переговорные ресурсы и средства для достижения взаимовыгодного результата.

Прагматичность означает способность будущих специалистов продвигать свою точку зрения. Будущие специалисты, обладающие прагматичностью, принимают окончательное решение на основе соответствующей системы ценностей и исходя из содержания конкретной проблемы, возникшей в процессе ведения переговоров.

И наконец, технологичность – это совокупность всех свойств, стратегий и приемов переговорного процесса, определяющих их приспособленность к конкретной переговорной ситуации, и позволяющих достичь максимальной эффективности при минимальных временных и материальных затратах. Технологичность позволяет адекватно оценить логичность переговорного процесса и соответствие его этапов данной переговорной ситуации [3, с.53-54].

Все эти личностные качества способствуют эффективной реализации переговорных умений, приобретенных в курсе подготовки специалиста к ведению переговоров. Так, например, после прослушивания курса по технологиям ведения переговорного процесса Гарвардского университета переговорщик должен осознавать свою психологическую готовность к началу ведению переговоров; знать правила подготовки и ведения переговоров; формулировать цель переговоров; грамотно структурировать переговорный процесс; анализировать каждый этап переговоров; избегать ситуаций, вызывающих недоверие; находить взаимовыгодные решения; формировать не только свой положительный имидж, но и оппонента; управлять переговорным процессом; корректно высказывать комплименты; проявлять конструктивную критику и быть готовым к критическим высказываниям в свою очередь; знать принципы взаимодействия с людьми в конфликтных ситуациях; проявлять инициативу во взаимоотношениях с оппонентом; знать различные переговорные тактики и стратегии; придерживаться строгих нравственных принципов; противостоять любым проявлениям манипуляции и др.

Этот впечатляющий список переговорных умений можно дополнить перечнем умений, которые формируются и совершенствуются в рамках изучения курса «Переговорный процесс».

Таким образом, после изучения курса должны быть сформированы следующие умения, необходимые для эффективной реализации переговорного процесса и разрешения конфликтных ситуаций дипломатическими средствами. Участник переговоров должен уметь: отбирать необходимый информационный материал, обеспечивающий эффективное ведение переговорного процесса; владеть разнообразными методиками изучения личности партнёра по переговорному процессу; характеризовать участников переговоров по внешним признакам; адекватно диагностировать текущее состояние переговоров; анализировать свою собственную деятельность на переговорах; анализировать информацию, необходимую для ведения переговоров; оценивать результаты анализа деятельности партнёров по переговорному процессу; предвидеть позитивные и негативные моменты

переговоров; разрешать ситуации затрудненного общения, возникшие при ведении переговорного процесса; соотносить все особенности переговорного процесса с общепринятыми нормами делового взаимодействия; четко следовать этикетным нормам; соблюдать денотативную точность в процессе общения на переговорах; владеть деловой речью; проявлять толерантность по отношению к партнерам по переговорному процессу; выбирать средства, методы и приемы переговорного процесса в соответствии с личностными и национальными особенностями его участников; правильно распределять время на всех этапах переговорного процесса; аргументировано высказывать свою точку зрения; внимательно и уважительно относиться к партнерам в любых ситуациях, возникших при ведении переговоров; контролировать свое психоэмоциональное состояние в любых ситуациях переговорного процесса; проявлять эмпатию по отношению к партнерам по переговорному процессу [3, с.48-49].

Хотя существует много различных классификаций конфликтов, в основном они делятся на деструктивные и конструктивные. Деструктивные конфликты часто приводят к разрушительным последствиям. Тогда как конструктивные конфликты не только могут завершиться принятием взаимовыгодного решения, но и способствовать переходу отношений на новый, более эффективный уровень.

Так или иначе, урегулирование конструктивных конфликтов тоже требует высокого уровня профессионализма от его участников, наличия знаний ведения переговоров и умений реализовать эти знания на практике. То есть участник переговорного процесса, обладающий переговорной культурой гораздо действеннее будет осуществлять ведение переговоров, создавать для этого наиболее благоприятную обстановку, не только разрешать, но и прогнозировать и предупреждать конфликтные ситуации.

#### **Список литературы:**

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2001. 551 с.
2. Лебедева М.М. Политическое урегулирование конфликтов: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1999. 271 с.
3. Осипенок О.А. Педагогические условия формирования переговорной культуры будущих специалистов в вузе: Дис.канд.пед.наук/Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет. Чита, 2010. 222с.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

### СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Фарфоровская Елена Геннадьевна**  
*преподаватель*

*Государственного автономного  
профессионального образовательного  
учреждения Чувашской Республики  
«Чебоксарский механико-технологический  
техникум» Министерства образования  
и молодежной политики Чувашской Республики*

В последнее время в России принимаются серьезные меры по модернизации всех уровней системы образования. Современное общество предъявляет новые требования к дошкольным образовательным организациям: к организации воспитательно – образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и парциальных программ, отбору и обучению педагогических кадров, результатам и результативности их деятельности - и эти задачи находят отражение в процессе развития системы образования.

Реализация федерального образовательного стандарта дошкольного образования и профессионального стандарта педагога дошкольного образования диктуют повышенные требования к квалификации педагога, его ответственности, готовности осваивать новые подходы к профессиональной деятельности.

На сегодняшний день проблема повышения квалификации педагогических работников в детском саду является одной из самых актуальных проблем развития образования. Настоящая статья посвящена рассмотрению комплекса вопросов, связанных со спецификой повышения квалификации педагогических работников в условиях модернизации дошкольного образования и опытом его организации в г. Чебоксары.

Если ранее самыми главными необходимыми качествами педагога-дошкольника были такие незаменимые базовые характеристики, как терпение, доброжелательность, любовь к детям, то сегодня педагог, решающий задачи развития детей дошкольного возраста, должен обладать и такими профессиональными компетенциями, которые в большей степени будут способствовать организации содержательной, насыщенной положительными эмоциями, радостной жизни детей в детском саду.

Интенсивные изменения, которые коснулись системы дошкольного образования в последние годы, привели к тому, что возросла потребность в педагоге, способном реализовывать педагогическую деятельность посредством её творческого освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта.

Именно на педагогов возложена функция реализации образовательных программ нового поколения на основе передовых педагогических технологий, им определена миссия подготовки подрастающего поколения к жизни в будущем и воспитания человека с современным мышлением, способного успешно реализовать себя в жизни.

Проблема повышения квалификации получает дополнительную актуальность и усложняется в связи с нарастающим объемом научной информации, постоянным прогрессом в области техники и технологии, взаимной интеграцией образования, науки и производства и углубляющимися глобальными (демографическими, экономическими, энергетическими и экономическими) проблемами.

Современный воспитатель должен отвечать на вызовы времени. Качество педагогических кадров – самый важный компонент образовательной системы потому, что реализация всех остальных компонентов напрямую зависит от тех человеческих ресурсов, которыми обеспечена та или иная образовательная система.

В связи с вышесказанным, перед органами управления образованием встаёт вопрос, как организовать повышение квалификации педагогов ДОУ, чтобы результатом этого процесса стало появление всех жизненно необходимых умений и личностных качеств?

Методическая работа в детском саду – составная часть единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации.

Методическая работа в области повышения квалификации должна обеспечивать, с одной стороны, личностно-ориентированную стратегию, индивидуально-дифференцированный подход к каждому педагогу в зависимости от уровня его профессиональной компетентности, с другой - выявление, систематизацию и распространение передового педагогического опыта.

При обучении педагогов внутри учреждения в детских садах города Чебоксары применяется кластерный подход. Коллектив разделён на группы:

- группа педагогов высокого мастерства;
- группа педагогов, совершенствующих педагогическое мастерство;
- группа становления педагогического мастерства - “Школа молодого специалиста”.

Содержание методической работы по повышению квалификации педагогов зависит от конкретных условий и строится исходя из результатов диагностики проблем, которые испытывают педагогические работники в ходе образовательно-воспитательного процесса.

По масштабу охвата педагогов работа ведётся на трёх уровнях: системном, модульном и локальном.

На системном уровне задействован весь педагогический коллектив. Основными формами работы по повышению квалификации на данном этапе являются:

- педагогический совет;
- работа методических объединений;
- семинары-практикумы;
- конкурсы педагогического мастерства.

Данные формы позволяют рассматривать проблемы и принимать решения по вопросам образовательно-воспитательного процесса всего учреждения, изучать современные социально-педагогические тенденции, современные образовательные и воспитательные технологии, практические подходы по реализации инновационной деятельности. Все эти формы являются традиционными и применяются в сочетании с различными современными технологиями обучения педагогов: интегрированными (проектными и игровыми) и кластерными.

На модульном уровне деятельность осуществляется «Школой молодого специалиста», творческими проблемными группами по различным направлениям, «методическими оперативками» и мастер-классами.

«Школа молодого специалиста» объединяет молодых педагогов, помогает в формировании индивидуального педагогического стиля, в развитии самостоятельности. Она направлена на оказание помощи в профессиональной адаптации, развитие ценностных приоритетов, предупреждение наиболее типичных ошибок, а также поиск возможных путей их преодоления. Следует отметить, что особое внимание в работе с молодыми специалистами играют педагоги-наставники. Ведь для молодых специалистов, пришедших на работу в дошкольные образовательные учреждения, очень важно чувствовать поддержку опытных коллег. Сущность данного приёма в том, что опытные педагоги, мастера педагогического труда осуществляют шефство над молодыми специалистами, передавая им свой опыт и оказывая педагогическую помощь.

На современном этапе также актуализируется проблема развития творческого потенциала педагогов. В связи с этим одной из эффективных форм работы является мастер-класс, где педагогические работники демонстрируют не только свои творческие достижения и прикладные технологии и техники, но и различные педагогические методы, применяемые в учебно-воспитательном процессе. На мастер-классах нет слушателей, все являются его участниками. Именно на мастер-классах педагогическое творчество приобретает ярко выраженную личностную специфику. Этим объясняется тот факт, что одни и те же приемы, методы, технологии у разных педагогов дают разный эффект. В результате участия в мастер-классе каждый из участников создает свой «продукт». В детских садах нашего города функционируют мастер-классы инструкторов по физической культуре и музыкальных руководителей.

Одним из условий мотивации повышения квалификации педагогических кадров является принцип стимулирования творческого роста. Средствами мотивации могут служить различные конкурсы профессионального

мастерства, тиражирование лучших материалов, представление опыта работы на городском и межрегиональном уровне.

В течение 2014-2015 учебного года руководящие и педагогические работники дошкольных образовательных учреждений города Чебоксары неоднократно представляли свой опыт работы за пределами города и республики. С этой целью организуются поездки по обмену передовым педагогическим опытом.

В практику работы учреждений г. Чебоксары вошла такая форма повышения квалификации педагогов, как «методические оперативки», которые проводятся с разными категориями педагогических работников по различным вопросам воспитательно-образовательной деятельности. Оперативки призваны знакомить педагогов с передовым педагогическим опытом, достижениями педагогики и психологии.

В нашем городе эффективно реализуется потенциал дистанционного обучения, характерными чертами которого являются гибкость, модульность, экономическая эффективность, специализированный контроль качества образования, использование информационных технологий и средств обучения, опора на современные средства передачи образовательной информации, новая роль преподавателя.

Таким образом, в настоящее время в рамках системы дошкольного образования возрождается подход к человеку как к самоценной личности. Актуальной проблемой стала подготовка высококвалифицированного, активно действующего педагога, способного свободно мыслить и гармонично развивать ребенка. В системе управления дошкольными учреждениями г. Чебоксары происходит не только поиск таких форм и методов работы, которые будут способствовать повышению квалификации каждого педагога и коллектива в целом, но и накопление опыта проведения работы, целью которой является формирование педагога-дошкольника, соответствующего требованиям времени и способного эффективно решать задачи, которые поставлены перед дошкольными учреждениями образовательными стандартами второго поколения.

### **Список литературы**

1. Кленова Н.В., Абдухакимова С. А. Организация мастер-классов в ДОУ // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения №1, 2010.

2. Пахомова Е.М., Дуганова Л.П. Учитель в профессиональном конкурсе: учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2006.

3. Профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н

4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. — М.: НИИ школьных технологий, 2005.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 года N 1155 г. Москва

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАБАРДИНСКОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИИ**

**Гедгафова Жанна Мухамедовна**

*ФГБОУ ВПО "Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М.Бербекова", КБР, г.Нальчик, старший преподаватель кафедры*

При овладении неродным языком, в первую очередь, учащиеся сталкиваются с книжно-письменной речью, с правописанием. В условиях кабардинской школы трудно формировать национально-русское двуязычие без опоры на письменную речь. Следовательно, овладение нормами правописания является обязательным условием практического усвоения русского языка как неродного.

Вопросы изучения русского языка в национальной школе четко дифференцируются от общих проблем обучения русскому языку. В методике обучения русскому правописанию в школах с многонациональным составом учащихся необходимо опираться на системную целостность языка и изучать орфографические явления в связи со всеми языковыми уровнями: фонетикой, лексикой, словообразованием и морфологией. Такая подача орфографического материала способствует формированию орфографических правил и выработке навыков правописания.

В результате изучения состояния преподавания русского языка в начальных классах кабардинской школы было выявлено, что основная причина замедленного темпа улучшения качества обучения русскому языку кроется в недостаточной разработанности ряда важных теоретических и практических проблем методики начального обучения, а также в недостаточно эффективном использовании новейших достижений психолого-педагогической и лингводидактической науки в практике обучения русскому языку. Это было показано в работах М.Ш. Шекихачевой, А.Х.Загаштокова [3,190] и др. В исследовании Р.А. Хацуковой была разработана методическая система повышения орфографической грамотности учащихся начальной школы, основанной на инварианте словообразовательного типа при комплексно-процессуальном методе обучения языкам.[6,27]

Процесс обучения русскому языку не остается неизменным, методика не стоит на месте. Развитие педагогики, научной теории по русскому языку, психологии и других дисциплин позволяет выявить и использовать для оптимизации учебного процесса новые методические технологии. Эффективность уроков русского языка можно повысить путем сочетания технологий традиционного, проблемного и компьютерного обучения.

Работа с компьютером на уроках русского языка должна быть организована так, чтобы с первых же уроков она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать росту их познавательного и коммуникативного интереса по овладению русским языком, как на уроке, так и во внеурочное время.

Ларских З.П. утверждает, «от внешней мотивации появляется интерес к предмету русского языка. Ученику интересно при помощи компьютера усваивать новый материал, проверять свой уровень знаний. Таким образом, у детей начинает формироваться внутренняя мотивация, потребность в знаниях» [4,65].

Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: Г.Р.Громов, В.И.Гриценко, В.Ф.Шолохович, О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, С.Пейперт, Г.Клейман, Б.Сендов, Б.Хантер, М.А.Ботвенко [2,29] и др.

Различные дидактические проблемы компьютеризации обучения в нашей стране нашли отражение в работах А.П.Ершова, А.А.Кузнецова, Т.А.Сергеевой, И.В.Роберт; методические Б.С.Гершунского, Е.И.Машбица, Н.Ф.Талызиной; психологические - В.В.Рубцова, В.В. Тихомирова, Н.Н. Алгазиной [1,84] и др.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования учащихся, учета их личностных особенностей до игры. При этом компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения. Еще никогда учителя не получали столь мощного средства обучения.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Процесс технологизации обучения, компьютеризации системы образования отражает общие тенденции автоматизации, передачи различных функций человеческой деятельности машине. Конечно же, компьютер не может полностью (и в ближайшем будущем не сможет, вероятно) заменить преподавателя, речь сегодня идет не о компьютеризации всего обучения, а о поддерживаемом компьютером обучении. Однако ни одно техническое средство, применявшееся ранее, не может сравниться с компьютерными технологиями. И его возможности еще не раскрыты до конца.

Одной из наиболее важных и сложных проблем при создании компьютерных программ является проблема организации обратной связи, которую можно условно разделить на две части:

а) способы обработки ответов учащихся;

б) способы организации консультирующего и корректирующего диалога.

Учебные компьютерные программы по русскому языку призваны решить ряд других проблем, они позволяют:

- *повысить интерес учащихся к предмету;*
- *повысить успеваемость и качество знаний учащихся;*
- *экономить время на опрос учащихся.*

От реализации этой обратной связи в значительной мере зависит степень успешности применения той или иной обучающей программы.

Дело в том, что обучающие программы, которые дают ответы «правильно/неправильно», отжили свой век. Теперь речь идет о программах обучения, которые способны не только дать ответ «правильно/неправильно», но и сообщить, *почему* ответ правильный или неправильный, направить на дальнейшее обучение: перейти на более продвинутый этап обучения, выполнить дополнительные задания на текущем уровне или перейти на более низкий, предыдущий уровень. Интеллектуальные программы должны будут быть способны позаботиться о «наивном» учащемся и показать ему как правильно, эффективно пользоваться средствами обучения. Подразумевается, что интеллектуальные программы обучения будут учитывать индивидуальность учащегося и адаптироваться под обучающихся, что особенно важно, будет предоставлена направляемая свобода: программа предоставляет обучающемуся выбор, но выбор делает обучающийся.

В компьютерные программы включены задания игрового характера, позволяющие младшим школьникам с меньшей затратой волевых и интеллектуальных усилий осваивать и закреплять сложные абстрактные языковые понятия, умения и навыки.

Таким образом, о программных продуктах и системах, связанных с обучением языку, можно сказать, что они будут развиваться интенсивно и оказывать огромное воздействие на общество.

Но какой бы прогресс ни был достигнут в классе, оборудованном самыми передовыми компьютерными средствами, ведущей остается роль учителя.

#### **Список литературы:**

1. Алгазина Н.Н., Пашкова Г.И., Фитковская Е.И. Русская орфография. Компьютерная поддержка курса// Экспериментальное пособие для учащихся 5-7 классов. М: МПУ, 1992. – 84 с.
2. Ботвенко М.А. Компьютерная лингводидактика// Учебное пособие . М.: 2005. 29с.
3. Загаштоков А.Х. Сопоставительно – типологическое описание русского и кабардинско – черкесского языков в учебных целях// Монографическое исследование . Нальчик: 2009. 190с.

4.Ларских З.П., Ларина, И.Б. Обучение грамматико-орфографическим темам в начальной школе с компьютерной поддержкой (2,3 класс). Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.

5.Глюстен Л.Ш.Сочетание традиционных и интеграционных методов в обучении русской орфографии учащихся начальной адыгейской школы// Монография. Майкоп : 2009.222 с.

6.Хацукова Р.А. Обучение орфографии русского языка учащихся начальной кабардинской школы (на основе инварианта словообразовательный типа) //А втореферат . Майкоп: 2005.27с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ

**Ибраева Камарсулу Ершатовна**

*кандидат педагогических наук, доцент Казахского национального педагогического университета имени Абая; Жанкул Тамарасар, докторант (PhD) Казахского национального педагогического университета имени Абая (Алматы, Казахстан)*

Развитие образования в Республике Казахстан на современном этапе отражает противоположные тенденции: с одной стороны, глобализационные процессы интеграции в мировое образовательное пространство и усиление универсализма, с другой – значимости уникального, национально-культурного и индивидуально-личностного. Это актуализирует значение высшего педагогического образования как базы сохранения культурной, исторической и этнической самоидентификации личности, которая должна быть ориентирована на систему традиционных национальных ценностей.

Идея национального характера образования рассматривается новым педагогическим мышлением как одно из главных условий, в основе которого лежит диалог культур на общемировом уровне. Поэтому образование, в том числе музыкальное образование, должно обеспечить защиту этнических ценностей в условиях понимания, уважения и восприятия музыкальных культур, имеющих общечеловеческую ценность.

Общеизвестно, что во все времена процесс образования соотносится, прежде всего, с личностью учителя. Реализация государственных программных документов в сфере образования Казахстана предполагает осознание учителями роли гуманистических отношений в педагогическом процессе учебного заведения, что требует их интеллектуального развития, выраженного в инновационном, творческом типе мышления, позволяющего создавать объективно новый продукт.

Одним из возможных способов достижения этих задач является процесс активизации восприятия студентами национальной музыки, конечным результатом которого является их интеллектуальное развитие, так как, по нашему убеждению, национальное музыкальное искусство таит в себе огромные возможности эмоционального воздействия на человека через его восприятие. В данной работе будут рассмотрены некоторые психолого-педагогические аспекты интеллектуального развития личности через восприятие национальной музыки.

Проблема восприятия музыки в музыкальной педагогике занимает одно из центральных мест, что оправдывает существование различных точек зрения на ее решение. Исследователи отмечают, что роль восприятия музыки в процессе развития личностных качеств человека многогранна и

всеобъемлюща: *во-первых*, это конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя, *во-вторых*, это средство отбора и закрепления определенных композиторских приемов, стилистических находок и открытий и, *наконец*, это то, что объединяет все виды музыкальной деятельности от первых шагов ученика до высокохудожественных сочинений композитора. [4]

Очевидно, что восприятие произведений национального музыкального искусства в процессе массового музыкального образования школьников можно использовать как на уроках музыки, так и на других дисциплинах гуманитарной направленности, а также во внеклассной деятельности. Однако большинство учителей общеобразовательной школы не владеют основами методики организации восприятия произведений музыкального искусства и, как следствие, не осознают значимость данного вида деятельности. В трудах исследователей чаще всего эта проблема рассматривается с методических аспектов организации данного процесса.

В музыкальной психологии проблемы музыкального восприятия получили разработку в трудах Б.М. Теплова, Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, Л.А. Мазеля, В.И. Петрушина и др. Определенный вклад в исследование проблемы восприятия национального музыкального искусства внесли казахстанские ученые. Так, опираясь на идеи Б.М. Теплова о том, что основным содержанием музыкального произведения являются чувства, Ибраева К.Е. рассматривала педагогические аспекты восприятия казахского народного музыкального творчества. [1] Как подчеркивал известный музыкальный психолог Б.М.Теплов, мир музыкальных образов не может быть понят до конца «сам из себя», его познание возможно только в контексте других средств познания. Если исходить из того, что восприятие есть процесс становления образа в сознании человека, то его можно рассматривать как опыт человеческих отношений, который конкретизируется в духовно-практической деятельности каждого человека [5], то есть, чтобы сделать достоянием студентов высокохудожественные произведения национального музыкального искусства, необходимо, чтобы они стали неотъемлемой частью их музыкально-слухового опыта.

В последние годы многие исследователи уделяют значительное внимание поиску психологических «инструментов» управления восприятием, т.е. отделов мозга, ответственных за те или иные аспекты его деятельности. Обобщая достижения в области познания процесса восприятия, Д.К. Кирнарская отмечает, что специалисты пользуются формулировкой «дихотомическое слушание», имея в виду тот факт, что правое и левое полушария мозга, получая одну и ту же музыкальную информацию, обрабатывают ее различно [2]. Исследователь приводит сведения о том, что, согласно данным нейропсихологии, правое полушарие, образно говоря, «старше». Корни правополушарного мышления уходят в древнейшие слои психического. Указывая на особенности правого полушария мозга, ученые-нейропсихологи называют его «мифотворческим и архаическим», подчеркивая его

связь с детским мышлением. Функции двух полушарий различаются по ряду факторов. Так, если правое полушарие смотрит на мир непосредственно-практически, живет и чувствует, то левое предпочитает абстрагирующее опосредованное, символические формы, наблюдает и делает теоретические выводы. При этом, левое полушарие опирается на процессы аналитического свойства, когда поступающая информация обрабатывается путем последовательного сопоставления всех дискретных единиц между собой, тогда как правое предпочитает «гештальтирование», т.е. опору на одномоментный целостный образ. Целое является левому полушарию как результат аналитической деятельности по установлению сходств и различий представленных сознанию элементов, правому же целое предстает как результат интуитивного постижения.

Разделение функций обоих полушарий позволило ученым сделать предположение о художественных наклонностях правого полушария, которому подчинена образная сфера деятельности человека, и об абстрактных наклонностях левого полушария, которому подчинена речевая деятельность и другие ее виды, связанные с аналитической обработкой поступающих извне данных. Основываясь на различиях между левополушарными процессами взрослых и детей, музыкантов и нем музыкантов, авторы выделили слушателей интрамузыкального типа, опирающихся в своем восприятии на структурные закономерности музыки («аналитический тип восприятия») и слушателей экстрамузыкального типа, предпочитающих всевозможные ассоциации и образные параллели («образный тип восприятия»). [2]

В русле данного исследования особое значение имело использование левополушарных стратегий восприятия, связанных с аналитическим подходом к казахской национальной музыке, что предполагало развитие у студентов умений условно разделять ее на различные аспекты (гармония, ритм, фактура, формы, звуковысотная линия и ладовые отношения и др.), развивая в то же время умение слышать их взаимосвязь.

Если в психологии различают три момента протекания эмоции: восприятие какого-либо предмета, события или представления о нем, вызываемое этим чувство и телесные выражения этого чувства, то в психологии искусства внешнее выражение того или иного чувства вызывает само это чувство. Основываясь на мнении Е.Д. Критской и анализе результатов проведенного исследования по интеллектуальному развитию студентов в процессе восприятия национальной музыки установлено, что первая ступень ее восприятия была связана с анализом студентами своих переживаний, когда они через активное осмысление образа и в первую очередь через вокальное интонирование постигали все многообразие интонационных оттенков и выявляли смысловую выразительность национальных напевов и ритмоформул. [3]

Восприятие произведений национальной музыки позволяло студентам пережить определенные жизненные ситуации, отраженные в национальной музыке в русле мировоззрения, ментальности композитора той или иной

эпохи, что безусловно утончало их интонационный слух. Это позволило сделать вывод, что в основе процесса восприятия национальной музыки лежит субъективный характер чувств, обусловленный интонационным опытом. Музыкальная активность при неоднократном возвращении к произведению национальной музыки (его прослушивание в различных звучаниях и интерпретациях, пропевание отдельных интонаций в их взаимодействии и др.) становится важнейшим условием продуктивности их произвольного запоминания, его прочности, что способствует глубине понимания художественного образа.

Без сложной интеллектуальной деятельности невозможно осмыслить всю совокупность музыкального развития внутри звукового процесса развертывания национальной музыки. Выводы психологов о правополушарных стратегиях, предполагающих конкретность и внимание к одному, отдельно взятому аспекту, что приводит к фрагментарности, точности восприятия, к мышлению аналогиями позволили охарактеризовать восприятие национальной музыки студентами как «образный» тип восприятия. Он предполагал целостность, нерасчлененность на отдельные аспекты. При этом ведущей операцией правополушарного мышления является перевод последовательно совершающихся событий в целостный образ.

При отборе музыкальных произведений мы учитывали тот факт, что мелодические произведения, обладающие четким, строго выдержанным ритмом (для казахской музыки чаще всего это был ритм скачки), вызывают у слушателей эмоциональную ответную реакцию. В тех случаях, когда в музыкальном произведении не было единого четко выраженного ритма, то воспринимали его во всей полноте только студенты, имевшие довузовскую музыкальную подготовку в рамках ДМШ или музыкального колледжа.

Как указывал В.И. Петрушин, наиболее сильную эмоциональную реакцию на музыкальные произведения проявляют слушатели со средним уровнем музыкальной культуры [4]. К таким студентам мы отнесли студентов с выраженными музыкальными способностями, но не имевших музыкальную подготовку в объеме специализированных колледжей. Они были достаточно подготовлены к восприятию знакомых с детства народных песен и достаточно сложных домбровых кюев, но в тоже время их внимание не отвлекали в силу отсутствия академического музыкального образования какие-либо детали и нюансы интерпретации или технического исполнения.

Таким образом, теоретический анализ литературы и опыт педагогической деятельности позволяет выявить психолого-педагогические аспекты интеллектуального развития студентов в процессе восприятия национальной музыки, основывающиеся на интонационном подходе, позволяющем найти способы, адекватные сущности национальной музыки с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Вышеизложенное позволило выделить следующие показатели развития способности восприятия произведений национальной музыки:

- музыкально-речевая компетентность, связанная с умением студента осознавать и выражать словами индивидуальные композиционные отношения отдельных элементов в виде целостного образа;

- музыкально-аналитическая компетентность, подразумевающая понимание смысла, закодированного в музыкальной теме.

Знание этих особенностей восприятия произведений национального музыкального искусства студентами позволит более эффективно использовать данный вид деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза с учетом жизненного и музыкального опыта, уровня интеллектуального развития студентов.

### **Литература**

1. Ибраева К.Е. Народная музыка в формировании личности будущего учителя. Монография.-Алматы: Школа 21 века, 2006. - 163 с.

2. Кирнарская Д.К., Киященко Н.И. и др. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: уч.пособие для студентов муз.фак. вузов.- М.: Академия, 2003. – 368 с.

3. Критская Е.Д., Школяр Л.В. и др. Теория и методика музыкального образования детей.- М.:Флинта: Наука, 1999. – 336 с.

4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика.- М.:Владос, 1999. – 176 с.

5. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. – М.:Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

**Красильникова Виктория Андреевна**

*магистрант*

*Кемеровский государственный университет,*

*город Кемерово*

*Учитель-логопед МБДОУ детский сад №9 «Березка»,*

*город Березовский*

Проблема психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня всегда находилась и находится в центре внимания педагогов и психологов и является актуальной в связи с тем, что от ее решения зависит успешность дальнейшего школьного обучения. Также следует обратить внимание на тот факт, что решение данной проблемы меняется в зависимости от тенденций в системе образования, которые в свою очередь отражают изменения, происходящие в общественном сознании.

Под психологической готовностью к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста понимается достаточный и необходимый уровень психического развития ребенка, обеспечивающий успешное овладение

школьной учебной программой, его эмоциональное отношение к школе и способы психологической защиты (Ю.Г. Гольева, В.И. Долгова, О.А. Кондратьева) [2]. Также изучением проблемы психологической готовности детей к школьному обучению занимались: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, Н.В. Нижегородцева, Н.Г. Салмина, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др. [1, 5, 6].

Согласно данным многочисленных исследований, авторы выделяют два аспекта психологической готовности к обучению в школе – личностную и интеллектуальную готовность.

Личностная готовность ребенка к школе – это определенный уровень произвольности поведения, самооценки и мотивации учения, как познавательной, так и социальной, активность и инициативность, самостоятельность, ответственность, умение слушать другого и согласовывать с ним свои действия, руководствоваться установленными правилами, умениями работать в группе [5].

Личностное развитие ребенка включает три сферы жизненных отношений: отношение с окружающими взрослыми, взаимоотношения со сверстниками, отношение к самому себе.

Интеллектуальная готовность ребенка к школе – в первую очередь это достаточный уровень развития высших психических функций: внимание, память, мышление и речь. Будущий первоклассник должен овладеть такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, сериация и классификация, также ребенок к концу дошкольного возраста должен уметь устанавливать причинно-следственные связи между предметами и действиями.

Такие авторы, как А.Л. Венгер, Г.А. Каше, Е.В. Кладова, Л.И. Лисина, О.Е. Смирнова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выделяют уровень развития речи, как один из главных факторов, влияющих на уровень готовности дошкольников к обучению в школе [2, 3, 5].

В рамках изложенной проблематики, мы считаем важным подчеркнуть необходимость обеспечения условий для формирования психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников, имеющих особенности речевого развития. Общее недоразвитие речи - это нарушение, при котором страдает формирование лексико-грамматического, фонетико-фонематического и звукового строя речи у детей с сохранным слухом и интеллектом [6].

Дети с ОНР III уровня наиболее склонны к трудностям при обучении в общеобразовательной школе, нежели дети с нормальным речевым развитием, так как у таких детей отмечается стойкое отставание всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), что отрицательно сказывается на развитии психики ребенка в целом.

Таким образом, эти дети недостаточно подготовлены к школе, труднее и более длительно проходят процесс адаптации, они менее работоспособны,

не справляются с учебными нагрузками. У них чаще проявляются трудности при обучении в процессе обучения письму, чтению и счету, проблемы в освоении программы в целом, возникают эмоциональные расстройства, связанные с постоянным эмоциональным напряжением и состоянием неуспешности [6].

Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели, мы составили и апробировали диагностическую программу по выявлению уровня сформированности психологической готовности детей 5-7 лет к школьному обучению. Данная программа была составлена на основе следующих методик: «Рисунок школы» (А.И. Баркан), «Определение состояния кратковременной памяти» (А.Р. Лурия), «Отношение ребенка к обучению в школе» (Р.С. Немов), «Какой Я» (Н.В. Нижегородцев), «Тест на развитие самоконтроля» (В.Д. Шадриков), «Тест на определение уровня развития произвольной регуляции деятельности» (Л.В. Пасечник) [4].

Исследование проводилось в 2016 учебном году на базе МБДОУ №9 «Березка», город Березовский. В эксперименте приняли участие 20 детей 6-7 лет с речевым заключением ОНР III уровня, стертая дизартрия. Из них 11 девочек и 9 мальчиков.

По итогам проведения диагностики, было выявлено, что 17 (80%) детей с ОНР III уровня имеют низкий уровень сформированности психологической готовности к школьному обучению и 3 (20%) детей со средним уровнем.

Результаты проведения диагностической программы позволяют утверждать, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня были выявлены следующие особенности психологической готовности: низкий уровень мотивационной готовности детей к обучению в школе; низкий уровень самооценки, дети не умеют адекватно оценивать свои возможности; низкий уровень развития самоконтроля; низкий уровень развития речевой системы; низкий уровень произвольной регуляции деятельности, дети не имеют навыка работы по пошаговой инструкции, не способны понимать задачу, поставленную педагогом, высокий и средний уровень школьной тревожности.

Подводя итоги, можно констатировать, что трудности, испытываемые детьми, только начинающими обучение в школе, имеют значительную выраженность и требуют организации специальной психологической профилактической помощи еще в дошкольном возрасте. И чем раньше эта работа будет проводиться, тем эффективнее будут результаты.

На сегодняшний день разработано большое количество коррекционно-развивающих программ. Они позволяют подавать материал в наиболее подходящей форме для каждой возрастной группы, будущих первоклассников. В дошкольном возрасте это могут быть только игровые методы работы.

Условием эффективности таких программ являются также координация в дошкольном учреждении работы специалистов разных профилей для решения общих задач.

### **Список литературы**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Тенденции развития педагогической науки [Электр.ресурс]: Материалы междузаочной науч.-практ. конф. 23 октября 2010 г. – М., 2010.
3. Журова Л.Е., Кочурова Е.Э, Кузнецова М.И. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе // Справочник руководителей и учителей начальной школы. – Тула: Родничок, 2005. – 832 с.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – 2-е изд. – Ярославль: Аверс Пресс, 2012. – 90 с.
5. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1981.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: Альфа, 1991.

## **СЮЖЕТНО - РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Петриченко Елена Владимировна**

*Педагог-психолог*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
города Москвы "Школа №1194"  
дошкольное отделение (корп.1533)  
г.Москва*

Дошкольное детство – уникальный возраст, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы развития человека, происходит процесс социализации. Уже с момента рождения малыш является социальным существом, требующим для удовлетворения своих потребностей участия другого человека. Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций [4].

Проблема формирования взаимоотношений старших дошкольников становится особенно актуальной для будущего школьника: качества, от которых зависит умение старшего дошкольника вступать во взаимоотношения со сверстниками, относятся к одному из компонентов социально - психологической готовности к школе.

Коммуникативные способности – это знания, умения и навыки, связанные с процессом общения людей. Они включают в себя умения слушать и понимать человека, устанавливать с ним хорошие личные и деловые взаимоотношения, оказывать на него психологическое влияние [2].

М.И. Лисина, А.Г. Ружская установили, что возникновение ситуативно-деловой формы общения детей со сверстниками связано с возникновением ведущей деятельностью дошкольника – сюжетно-ролевой игры [6].

По мнению А.П. Усовой к старшему дошкольному возрасту усложняются формы взаимодействия детей в совместной ролевой игре: от механического взаимодействия к взаимодействию на основе содержания игры, когда детей объединяет и заставляет действовать согласованное понимание общего замысла игры. Развитие коллективного игрового творчества приводит к более сложным взаимоотношениям детей. Содержание игр требует проявления дружеских чувств, внимания к окружающим. Игру недаром называют школой реальных отношений [11].

В ряде зарубежных работ (С. R. Cooper, Almy, Monighan, Scales) было показано, что с усложнением игрового взаимодействия от младшего к старшему возрасту уменьшалось число детских ссор, возрастали сотрудничество и кооперация [12]. Главной движущей силой развития отношений со сверстниками является совместная игра. Возрастные изменения в социальном взаимодействии и игре в определенной мере являются функцией от совершенствующихся ролевых навыков, т. е. способности мысленно поставить себя на место другого.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре отражаются два аспекта взаимоотношений:

1. Игровые взаимоотношения отражают отношения по сюжету и роли, т.е. разыгрываемые отношения персонажей. В игре, взяв на себя какую-нибудь роль, ребенок тут же берет на себя и соответствующие роли правила. Роль сюжетной игры как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются этой ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

2. Реальные взаимоотношения – это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Они могут договариваться о сюжете, распределении ролей, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

Анализ игрового опыта показал, что успешному самовыражению дошкольников в игре препятствует комплекс различных факторов: неумение понять состояние игрока («чтение» эмоций); неумение понятно для партнера обозначить свою игровую позицию, т. е. ввести в свою воображаемую ситуацию – презентовать сверстникам свой игровой замысел и направление его развития; разный игровой опыт, мешающий отдельным детям принять более сложный игровой замысел; тяготение к привычным, стереотипным игровым ролям; неуверенность, приводящая ребенка к отказу от участия в новых играх.

Наблюдения С.В. Гавриш показывают, что определенная часть дошкольников в разной степени испытывает трудности в овладении коммуникативной деятельностью. Это обнаруживается при внимательном изучении системы взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками в быту, партнерской ролевой игре, в ситуациях нерегламентированного общения. Трудности вхождения в детское сообщество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера приводят к обеднению коммуникативного опыта ребенка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений, определяют его невысокий социальный статус в группе сверстников [9].

Исследования Е. Смирновой, О. Гударевой показали, что современные дошкольники, оставшись без руководства взрослого, не способны самостоятельно организовать деятельность, наполнить ее смыслом – они слоняются, толкаются, перебирают и разбрасывают игрушки [14]. Бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии. Дошкольник, не умеющий играть, не может содержательно общаться, не способен к совместной деятельности, не интересуется проблемами сверстников. И, как результат, нарастание агрессивности, отчужденности, враждебности. Полученные данные подводят к заключению: в детских садах необходимо создавать условия, которые должны способствовать постепенному развитию сюжетной игры как специфически ведущей деятельности дошкольника – незаменимой школы общения, мышления и произвольного поведения.

Из этого можно сделать вывод, что перед всеми, кто занят в сфере воспитания и обучения детей в годы, предшествующие школьному обучению, стоит серьезная задача создания условий для формирования коммуникативных способностей детей в этот ключевой для развития личности период.

Педагогам необходимо продумывать индивидуальную стратегию обогащения игрового опыта дошкольников с учетом не только уровня их игровых умений, игровых интересов, но и возможности взаимосвязи разных видов детских игр. Широкое включение дошкольников, имеющих недостаточный уровень сюжетно-ролевой игры, в простые режиссерские и образно-имитационные игры способствует накоплению ценного с позиции сюжетно-ролевой игры опыта и делает их более успешными и уверенными в данном виде игр [15].

Б. С. Волков выделил функции взрослого для формирования коммуникативных способностей у детей [3]:

1. Руководит осмыслением взаимоотношений через общение с ребенком (ведь ребенок воспринимает только внешнее поведение сверстника).

2. Расширяет представление ребенка о человеке, выводе за пределы воспринимаемой ситуации. Знакомит с желаниями, интересами человека.

- Что любит другой человек?

- Почему он поступает так или иначе?

(ведь сам ребенок не откроет внутренней жизни сверстника. В сверстнике ребенок видит возможность для самоутверждения; условия для своей игры).

3. Рассказывает о взаимоотношениях людей. Открывает внутреннюю жизнь человека, что стоит за внешним действием. (Ребенок пытается увидеть связь между отдельными поступками людей. Размышляет.)

4. Учит детей рефлексии: задает вопросы о самом ребенке:

- почему он так сделал?

- как будет играть?

- зачем тебе кубики? (Ребенок если и не ответит, то задумается, попытается заглянуть в себя и объяснить свое поведение).

5. Расширяем границы представлений об окружающем мире; вводим ребенка в свой более сложный мир (Ребенок приобретает новые представления; знания выводят ребенка за пределы воспринимаемой, конкретной ситуации).

6. Инициатива принадлежит взрослому, но затем он передает ее ребенку (ребенок активнее входит в общение, задает вопросы).

Интересным представляется анализ комплексного метода руководства игрой, разработанного и апробированного в исследованиях группы авторов С.Л. Новоселовой, Е.В. Зварыгиной, Н.Ф. Комаровой и др. [7]. Центральной идеей этого метода является необходимость системного подхода к формированию сюжетно-ролевой игры с учетом развития коммуникативных навыков детей. Содержание комплексного метода составляют следующие компоненты:

1. Планомерное обогащение жизненного опыта детей.

2. Совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта.

3. Своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей.

4. Активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых знаний, способов решения игровых задач, способствующего вступлению детей во взаимодействие друг с другом.

Эти компоненты в основном соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства игрой. Авторы отдают предпочтение косвенным методам, утверждая, что игра с самого начала организуется как самостоятельная деятельность детей. Особое значение они придают методу постановки игровой задачи (связан с развитием способности актуализировать опыт, имеющийся у ребенка, полученный как в игре, так и в неигровой деятельности), когда дети упражняются в придумывании нового замысла, ролевого поведения новых персонажей и т.д.

Таким образом, проанализировав опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу: сюжетно-ролевую игру можно использовать как средство формирования способности к общению, так как

именно сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью ребенка этого возраста, в которой развиваются основные психические процессы и способности. Сюжетно-ролевая игра как условие формирования коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста выполняет две цели:

- познавательную: обучение правилам общения;
- воспитательную: развитие способов сотрудничества и различных средств общения.

Формирование коммуникативных способностей у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре будет эффективным при условии:

- расширения представлений ребенка о человеке: восприятия и понимания сверстника, его поступков;
- обучения детей рефлексии, побуждая ребенка задуматься, понять себя и свои поступки, оценить свое поведение.

#### **Список литературы:**

1. Бодалев А. А., Карпова Н. Л. Практика психологии общения, развития и реабилитации личности/А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под. ред. В. В. Рубцова. Т. III. – М.: ПИРАО, МГППУ, 2004. – 448 с.
2. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре/А.К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М.: Владос, 2003.—192 с.
3. Волков Б. С. Дошкольная психология: учебное пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова.- Москва: Академический проект, 2007. - 214 с.
4. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников.: Пособие для воспитателей ДОУ и родителей/Р.С. Буре, М.В. Воробьева и др.- М,: Просвещение, 2004.
5. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей. // Дошкольное воспитание, 2005, № 10, с. 26-36.
6. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: Сборник/ Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 - 192 с.
7. Комарова Н.Ф. Как руководить творческими играми детей?: методические рекомендации. – Н. Новгород, 1992. – 40 с.
8. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре.// Дошкольное воспитание, 1993, №4, с. 18-23.
9. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.
10. Павленко Т., Рузская А. Почему они конфликтуют? // Дошкольное воспитание, 2003, № 1, с. 72-78.
11. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 384 с.

12. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб: Питер, 2003. – 640 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
13. Рыбак Е.В. Эмоционально насыщенная образовательная среда как средство коммуникативного развития старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Рыбак; Арханг. гос. техн. ун-т. -Архангельск, 2001.- 21 с.
14. Смирнова К.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
15. Солнцева О. Играем в сюжетные игры.// Дошкольное воспитание, 2005, №4, с. 33-38.
16. Сушкова И.В. Социально- личностное развитие: анализ программ дошкольного образования. - М., 2008.-128с.
17. Урунтаева Г.А. Детская психология : учебник / Г.А. Урунтаева. - Москва: Академия, 2008. - С. 69
18. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 384 с.

### **«ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ У РЕБЕНКА, ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ»**

**Семкова Татьяна Юрьевна**

*Магистрант 2 курса,*

*Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина  
по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»  
магистерская программа «Психология образования»*

В настоящее время в России на фоне глубоких социальных, экономических, демографических изменений чрезвычайно обострилась проблема сиротства. В отечественной системе образования сложилась устойчивая система интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Исторически детей, оставшихся без попечения взрослых, передавали в государственные учреждения для воспитания и последующей интеграции в жизнь общества. Однако со временем институциональная форма защиты таких детей доказала свою неэффективность и с точки зрения успешности их социализации, и с позиции затратности на содержание. Поэтому со второй половины 90-х годов в стране с целью преодоления у данной категории детей социальной неадаптивности, профилактики их виктимизации складывается тенденция к деинституализации. Последнее обстоятельство означает смену системы ценностей и убеждений в сфере жизнеустройства детей-сирот, требует установления новых

принципов работы с ними, ведущим среди которых становится безусловное признание приоритета семейного воспитания.

Роль семьи в развитии человека несравнима, по своему значению, ни с какими другими социальными институтами, и необходимость замещающей семейной заботы для полноценного развития и психического здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, доказана многочисленными зарубежными и отечественными исследованиями (Зарецкий В.К., 2002; Ослон В.Н., 2002; Bowlby, 1951; Kadushin, 1978; Tobis, 1999 и др.). Однако многие семьи, осуществляющие замещающую заботу, испытывают ряд трудностей психологического характера в процессе воспитания своих приемных детей. Эти трудности характеризуются отсутствием взаимопонимания с приемными детьми, их инфантилизмом и девиантным поведением. Учитывая, что психические травмы, полученные детьми до прихода в замещающую семью (смерть родителей, отделение от алкоголизирующихся родителей, жестокое обращение в родительской семье), являются одним из факторов нарушенного развития, помощь ребенку в переработке травматического опыта является важной задачей психологического сопровождения замещающей семьи. Очевидно, что для психологов, работающих с детьми данной категории, необходима сформированность некоторых специальных знаний и умений, без которых процесс психологической работы будет неэффективным. В данной статье автор представляет некоторые аспекты подхода к проблеме работы с последствиями психической травмы у детей из замещающих семей, который позволяет решать практические вопросы психологической помощи при неблагоприятных травматических последствиях.

Разработка понятия психической травмы берет свое начало в трудах психоаналитиков, в которых травматические переживания рассматривались как результат расщепленного переживания Я вследствие тревоги, вызванной первичной травмой. Связанный с этим аффект составляет основу невроза. Позже появился другой подход, в рамках которого психическая травма рассматривается как особая форма общей стрессовой реакции (Г.Селье, 1979). Согласно этой концепции, стресс способствует адаптации организма и мобилизации его ресурсов для реакции на стрессогенный фактор. Однако он приобретает травматический характер, если действие стрессогенного фактора чрезвычайно сильно, либо очень длительно и превышает адаптационные возможности организма. Психологическая травма вызвана событиями, которые отличаются от обыденного опыта, всегда сопровождается интенсивными негативными эмоциями. В психике появляется некоторое новообразование – «опыт переживания». Это «инородное тело травматического опыта» не интегрируется в психику, в когнитивные сферы, интеграции мешает отсутствие ассоциативных связей (отличие от обыденности) и то, что этот опыт связан с интенсивными негативными эмоциями [11, с.64]. Причинами психической травматизации могут быть как краткосрочные события, происходящие внезапно (естественные катастрофы, криминальные события, смерть близких), так и пролонгированные

травматические события (алкоголизация родителей, жестокое обращение в семье и т.д.). При длительной, множественной травматизации учитываются следующие тенденции:

- Уровень сенсibilitации психики к последующим психотравмам. После получения первой психической травмы, пока она не изжита, не ассимилирована во внутренний опыт личности, человек имеет пониженный порог восприимчивости к следующей травматизации. В таких условиях полученная вторая травма еще более снижает этот порог и облегчает возникновение третьей и т.д.

- Суммация эмоциональных компонентов психотравмы, что оборачивается ростом психического напряжения, нагрузкой на сомато – эндокринную сферу.

- Суммация когнитивных компонентов, которая проявляется в виде появления определенных смысловых образований. Эта суммация на уровне личности семантически может быть обращена к себе по типу нарастающей идеи собственной неполноценности и собственной вины в том, что происходит. Человек начинает считать себя неудачником, затем может возникнуть ощущение полной утраты контроля над своей жизнью, и как результат, аутоагрессия.

- Эффект запоздалой реактивности. Имеется в виду явление, когда при накоплении психических травм постепенно исчерпываются адаптационные возможности и происходит срыв. Т.е., человек, выдерживая натиск серьезных психических травм, дает тяжелое реактивное состояние на малозначительное явление.

Факторами, способствующими возникновению у ребенка психической травмы являются:

- отсутствие безопасности;
- внешнее (со стороны окружения нет защиты) и внутреннее (дефицит ресурсов собственных сил, недостаточный жизненный опыт);
- восприятие ребенком окружающей среды как враждебной или ограничивающей его возможности и потребности;
- ощущение собственной беспомощности, страх уничтожения;
- путаница в разграничении реальности и фантазий по поводу происходящего. Нанесенная травма всегда связана с витальной угрозой (себе или близким), когда ребенок чувствует себя беспомощным, отданным на произвол тяжелой жизненной ситуации. При этом все известные ему способы совладать с собой не срабатывают, и все его модели толкования о мире, о человеческих отношениях оказываются недостаточными.

Один из продуктивных подходов к работе с психической травмой разрабатывается в последние десятилетия американским психологом Питером Левином и его последователями [9, с.64]. Согласно концепции Левина, травма – это прежде всего нейрофизиологический феномен. При острых шоковых событиях, ситуациях угрозы активизируются наиболее древние стволовые и подкорковые структуры мозга, ответственные за мгновенный и

мощный ответ организма, способствующий его выживанию. Они обеспечивают две основные свойственные человеку и животным реакции на угрожающее жизни событие: борьбу или бегство. При этом тело и психика мобилизуют огромное количество энергии (усиление кровяного тока, выброс адреналина и кортизола и т.д.). И если активированная нервная энергия не имеет возможности разрядки, она задерживается, создавая угрозу возникновения травматической реакции и симптомов травмы. Состояние повышенного возбуждения в подкорковых отделах мозга служит причиной явлений, которые рассматриваются в качестве симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). С одной стороны, оно заставляет человека вновь и вновь возвращаться к воспоминаниям о психотравмирующих событиях, с другой – избегать ситуаций, людей, разговоров, которые могут спровоцировать неприятные мысли и эмоции. Возбуждение имеет и неспецифические проявления, отражаясь в нарушениях сна, трудностях концентрации внимания, усвоения новой информации. Все это может иметь следствием и более общие нарушения социального функционирования, такие как межличностное взаимодействие, учеба и т.д. Таким образом, согласно концепции П. Левина, такие формы расстройств поведения у детей и подростков как гиперактивность, агрессивность, девиантное поведение, в немалой степени могут быть следствием перенесенных психических травм.

***Причины и проявление последствий психологической травмы у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.***

Одним из основных факторов, обуславливающих психическую травматизацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, является опыт насилия в кровной семье или сиротских учреждениях. Отмечаются следующие виды такого насилия:

- Физическое насилие (избиение или причинение другого физического вреда).
- Пренебрежение воспитанием (неудовлетворение физических и психологических потребностей, что приводит к серьезным нарушениям в здоровье и развитии).
- Сексуальное насилие (принуждение и склонение к сексуальным действиям в различных проявлениях).

Следствием насилия в семье в детском возрасте является развитие боязливости, амбивалентности, псевдоаутизма, заниженной самооценки, нарушения «Я – концепции», чувство вины, депрессия, трудности в межличностных отношениях и сексуальные дисфункции [6, с.75]. Жестокое обращение с детьми может происходить не только на физическом, но и на психологическом уровне.

Основными последствиями психологического насилия чаще всего является заниженная самооценка жертвы, крайне искаженная Я – концепция (жертва уверена, что обладает теми негативными «ярлыками», которые навесил на нее агрессор). В результате пережитого психологического наси-

лия могут возникать интеллектуальные дисфункции – негибкость, некритичность, узость мышления, низкая концентрация внимания, плохая память. Для детей, переживших насилие, характерна эмоциональная дезадаптация и дезориентация. Они испытывают хроническое чувство вины, частые депрессии. Для них характерна гиперсензитивность, высокая тревожность. Такие дети беспомощны, безынициативны, неспособны к самостоятельным решениям и ответственным действиям. Они хотят тепла, но боятся близких отношений; для них характерны пессимизм, чувство неудавшейся, «несчастной» жизни [11, с.78]. Утрата также является одной из основных причин травматизации и может быть связана с отсутствием жизненно важного общения с родителем или значимым другим взрослым вследствие разлуки, тюремного заключения или смерти родителя. Отрыв от семьи, потеря родителя – (в случае смерти родителей или, что происходит гораздо чаще, лишения их родительских прав) – вызывает у ребенка чувство утраты, кризис, переживание горя. В процессуальном плане переживание утраты детьми так же, как и у взрослых, проходит ряд стадий: шок, отрицание, гнев, вина и принятие. Однако у ребенка могут отсутствовать явные проявления горя, такие как плач или вербальное выражение эмоций, но присутствовать признаки скрытого переживания утраты в виде изменений поведения и невротических симптомов. Примечательно, что у детей горевание часто имеет волнообразный характер, когда всплеск эмоций сменяется относительным успокоением. На первых этапах реакцией детей на утрату обычно является заторможенность познавательных процессов, аффект, проблема межличностных отношений, снижение контроля импульсов и поведения, а также наличие вегетативных отклонений.

#### **«Список литературы»**

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. - СПб.: Речь, 2007. – 384 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 2007. – 224 с.
3. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
4. Грецов А. Тренинг уверенного поведения. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.
5. Дозорцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. – М.: Генезис, 2007. – 128 с.
6. Никол Р. Практическое руководство по детской психиатрии. – Екатеринбург, 2001. – 306 с.
7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
8. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
9. Питер А. Левин. Пробуждение тигра – исцеление травмы. – М.: АСТ, 2007. – 316 с.
10. Платонова Н.М., Платонова Ю.П. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации. – СПб.: Речь, 2007. – 154 с.

11. Психология посттравматического стресса/ под ред. Тарабриной Н.В. – М.: Когито-центр, 2007. 14. Практика сказкотерапии/ под ред. Сакович Н.А. – СПб.: Речь, 2005. – 272 с.

**МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА  
ДОУ  
MOTIVATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF  
TEACHER DOE**

**Прялухина Алла Вадимовна,**  
*Prelogin Alla Vadimovna,*  
*доктор психологических наук,*  
*профессор кафедры психологии*

*Мурманского арктического государственного университета*

**Степанова Оксана Борисовна,**  
*Stepanova Oksana Borisovna,*  
*Магистр 1 года обучения*

*Мурманского арктического государственного университета*

**Аннотация:** в статье раскрываются понятия «профессиональный рост педагога», анализируется мотивация профессионального роста педагога ДОУ и некоторые организационно-психологические условия профессионального роста педагогов ДОУ.

Annotatie: in the article the concepts "professional growth of teacher", examines the motivation for professional growth of a teacher of DOU and some organizational-psychological conditions of professional growth of teachers DOE

**Ключевые слова:** профессиональный рост педагога, мотивационная среда, организационно-психологические условия.

Key words: professional growth of a teacher, motivational environment, organizational and psychological conditions.

На сегодняшний день развитие системы дошкольного образования обусловлено формированием новых тенденций и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов. Особое внимание уделяется формированию свободной и творческой личности, которая умеет выстраивать свою жизненную позицию и профессиональную карьеру.

Проблеме профессионального роста уделяется немалое внимание. В психолого – педагогической литературе термин «профессиональный рост педагога» активно используется при изучении взаимосвязи внутренних качеств педагога и внешних источников (М. В. Левит) [1, 123]. Под профессиональным ростом (развитием) понимают расширение знаний, умений и навыков по своей специальности. М. М. Поташник определяет профессиональное развитие (профессиональный рост) педагога как цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не любым, а именно оптимальным образом реализовать своё

предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья школьников [1, 255]. В условиях реализации нового ФГОС ДО, в рамках профессионального стандарта неотъемлемой частью педагогической деятельности является непрерывное повышение профессиональной квалификации и непрерывное самообразование педагога. Так, по мнению Е. А. Ямбурга, «профессиональный рост педагога – это неустранимое стремление педагога к самосовершенствованию, в основе которого лежит природная потребность в творчестве в работе с детьми» [4, 98]. Профессиональный рост педагога осуществляется двумя путями:

- посредством самообразования, т.е. собственного желания, постановки цели, задач, последовательного приближения к этой цели через определенные действия;

- за счет осознанного, обязательно добровольного участия педагога в организованных образовательным учреждением мероприятиях, т.е. фактора влияния окружающей профессиональной среды на мотивацию и желание профессионально развиваться и расти.

Оба пути взаимосвязаны: педагог сам выбирает содержание, формы, методы из предлагаемой ему кем-то методической работы, и потому последняя приобретает характер самообразования; с другой стороны, отмечает М. М. Поташник, как бы педагог сам не заботился о своём профессиональном росте, сколько бы ни думал о нём, как бы тщательно сам ни проектировал его, он не сможет не воспользоваться внешними источниками, которые ему предлагает образовательная организация. Таким образом, управление, руководство коллективом является необходимым условием профессионального развития любого педагога.

Особо ценным сотрудником для любого дошкольного образовательного учреждения является педагог, умеющий решать и простые, и сложные задачи, имеющий свой стиль педагогической деятельности.

Привлечение образованных кадров в дошкольные учреждения, с последующим желанием остаться и творчески трудиться на педагогическом поприще - это значит, заинтересовать работой, создать благоприятные условия для формирования мотивации к профессиональному росту и возникновения стимулов к работе. Одно из условий – это создание благоприятного психологического климата внутри коллектива. Для успешного функционирования детского дошкольного учреждения должна быть создана карьерообразующая среда, то есть организационно – психологические условия, которые будут способствовать мотивации личностного и профессионального роста педагога в процессе своей деятельности.

Организационно - педагогические условия предполагают педагогическую поддержку, сопровождение, стимулирование и содействие педагогу в процессе построения карьеры. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя обучение педагогов технологиям самооценки и реализации личностного и делового потенциала; мониторинг качественных изменений

в личностном и профессиональном развитии.

Никифорова Г. С., Дмитриева М. А. [и др.] называют некоторые организационно-психологические условия:

1. Саморазвитие лидерской компетентности руководителя. Только компетентный руководитель:

- знает и хорошо понимает стратегию развития образования, нормативно-правовые основы функционирования и развития системы образования, теоретические основы управления, стили эффективного руководства коллективом, системы и методы материального и морального стимулирования работников, современные методы контроля образовательной, финансово-хозяйственной деятельности и делопроизводства в образовательном учреждении;

- осознает значимость изменений в образовательном учреждении; и обеспечивает необходимые условия для внедрения этих изменений;

- проявляет желание и готовность разрабатывать и внедрять новые модели управления образовательным учреждением, обеспечивая повышение эффективности управления;

- мотивирует педагогов, создавая мотивационную рабочую среду, обеспечивающую совершенствование содержания и технологий образования в учреждении;

- обеспечивает образовательное учреждение высококвалифицированными кадрами, продумывая их поддержку, выступая гарантом доступности качественного образования;

- создает систему управленческой поддержки инновационных процессов;

- осуществляет эффективные коммуникации;

- создает положительный имидж образовательного учреждения;

- демонстрирует потребность и выражает способность к собственному профессиональному развитию, обеспечивая создание в школе культуры саморазвития личности и руководителя, и педагога.

2. Формирование профессиональной управленческой команды.

Под профессиональной управленческой командой понимается высший уровень развития группы, состоящей из директора и его заместителей, объединенных совместной деятельностью по достижению общей цели, исходя из профессиональной компетентности каждого и ориентированной на общий успех. Признаки управленческой команды:

- сплоченность;

- слаботанность;

- совместимость.

Профессиональная управленческая команда отвечает требованиям, которые развивают и повышают профессиональный рост педагогов:

- уважать и поддерживать стремление учителей к освоению новшеств, разработке новых методик и приемов;

- предлагать эффективное применение опыта педагогов в новых условиях;
- создавать и поддерживать благоприятный эмоциональный климат, педагогическую атмосферу открытости и свободы общения;
- учитывать индивидуальные особенности педагогов, ценить способности каждого;
- устранять препятствия, мешающие педагогам продуктивно работать;
- создавать позитивную обратную связь.

Только профессиональная управленческая команда создает положительную репутацию учреждению, положительная репутация учреждения привлекает лучших детей и родителей, а работа на лучших родителей привлекает новых талантливых педагогов в учреждение.

### 3. Создание мотивационной среды.

Мотивация является одним из методов управления личностью, воздействия на ее потребности и желания в саморазвитии. В последнее время в образовательной системе происходят положительные изменения, позволяющие педагогу раскрыть свой творческий потенциал, быть активным участником инновационных процессов.

В самом общем виде мотивация человека к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий. Эти силы находятся вне и внутри человека и заставляют его осознанно или же неосознанно совершать некоторые поступки. При этом связь между отдельными силами и действиями человека опосредована очень сложной системой взаимодействий, в результате чего люди могут совершенно по-разному реагировать на одни и те же воздействия со стороны одинаковых сил.

Для мотивации профессионального роста педагогов создается среда, обеспечивающая психологический комфорт, атмосферу творчества, вдохновения, а так же потребность и желание активно и продуктивно работать. В качестве приоритетных направлений создания мотивационной среды можно выделить следующие:

- формирование устойчивой мотивации профессионального роста (акцент на ценностно-мотивационные детерминанты профессиональной деятельности и потребность в саморазвитии педагога);
- психологическое сопровождение профессионального роста педагогов;
- обновление и развитие системы повышения квалификации педагогов и обучения их как в образовательном учреждении, так и за его пределами;
- усиление индивидуальной и дифференцированной работы с педагогом, планирование его профессионального роста.

Фундаментом для профессионального роста педагога выступает его комплексное развивающее сопровождение, в котором выделяются две подсистемы: организационная и педагогическая. Педагогическая подсистема

связана с ориентацией содержания процесса непрерывного профессионального образования на освоение педагогом дополнительных компетенций и формирования у него способности к планированию своей профессиональной карьеры на основе социальной саморефлексии. Организационная подсистема включает проведение мониторинга профессиональных достижений педагогических работников, создание служб сопровождения.

Таким образом, среди условий, обеспечивающих реализацию карьерного становления педагогов, основными являются: личное планирование профессионально-квалификационного продвижения; непрерывное профессиональное и дополнительное образование; информационное обеспечение.

Кроме того, поведение человека и, осуществляемые им действия, в свою очередь также могут влиять на его реакцию воздействия, в результате чего может меняться как степень влияния воздействия, так и направленность поведения, вызываемая этим воздействием.

Мотивация профессионального развития – процесс побуждения педагога к активной педагогической деятельности, направленной на получение нового качественного результата и сфокусированной на достижении личного смысла в профессии.

Таким образом, для успешного функционирования дошкольного учреждения необходима постоянная работа над созданием адекватных условий, которые формируют мотивацию педагогов к профессиональному росту. Что в свою очередь в итоге дает возможность повысить качество образования.

#### **Список литературы:**

1. Поташник, М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М. М. Поташник, М. В. Левит. – Москва : Издательство: Педагогическое общество, 2014. – 320 с.

2. Панченко Л. Л. Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб. пособие / Л. Л. Панченко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.

3. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г.С. – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 1991. – 152 с.

4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учебное пособие / Под. ред. Г. С. Никонорова, М. А. Дмитриевой, М. М. Снеткова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 448 с.

5. Ямбург Е. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. Ямбург. – Москва : Издательство: Просвещение, 2014. – 175 с.

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Серова Ирина Николаевна

*Педагог-психолог*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа с углубленным изучением английского языка № 1353 имени генерала Д.Ф. Алексеева" дошкольное отделение (корп.419А) г.Москва*

На сегодняшний день во всех образовательных учреждениях законом об образовании предусмотрено совместное пребывание, обучение и воспитание детей как нормально развивающихся, так и детей с различными нарушениями психического развития. В связи с этим каждому специалисту, работающему с детьми, необходимо знать специфику реагирования на изменившиеся условия детей, как в норме, так и с особенностями в развитии. Знание специфики реагирования ребенка в норме на изменившиеся условия и учет сроков прохождения адаптации имеет решающее значение для преодоления возникших проблем у малыша с нарушением развития и построения адекватной стратегии работы с ним.

Рассмотрим поведенческие и эмоциональные реакции, которые характерны для детей в норме в зависимости от группы адаптации детей к новым условиям. [1;2;5].

**Первая группа – группа легкой адаптации.** Период легкой адаптации длится около 7 дней. У детей в это время могут наблюдаться незначительные психосоматические расстройства, которые быстро проходят. Дети радуются при появлении своих друзей и расстраиваются, когда их приятелей не приводят в группу. С воспитателями малыши быстро находят контакт, без страха обращаются к нему за помощью.

**Вторая группа – адаптация средней тяжести.** Привыкание к новым социальным условиям может затянуться до 1 месяца. При расставании с мамой малыш цепляется за нее, плачет. В группе ребенок продолжает грустить, зовет маму, просится домой. В группе такой малыш пассивен и малоподвижен, общая активность его снижается. Общение с другими детьми в этот период неустойчивое. В совместной игре дети часто используют только одно игровое действие и такая игра не продолжительна. К воспитателю дети обращаются за помощью, но в свою деятельность его не вовлекают.

**Третья группа – группа тяжелой адаптации.** У малыша, с тяжелой группой адаптации ярко проявляются поведенческие нарушения, которые

выражаются в полярности проявлений: малыш может быть один день подавлен, молчалив, а на следующий день быть возбужденным, его сложно успокоить. Родители жалуются, что дома ребенок не спит, у него нарушается аппетит, чаще стал капризничать. Разлука и встреча с близкими проходят очень эмоционально и сопровождаются слезами и цеплянием. По отношению к сверстникам эти дети пассивны, не проявляют инициативы и у них редко наблюдаются подражательные действия.

Палитра поведенческих и эмоциональных реакций у детей с нарушениями в развитии в период их адаптации к новым социальным условиям очень разнообразна. Такие дети могут быть совершенно индифферентны к новым условиям и новому режиму в их жизни (спокойно заходят в группу, не замечают, что родители ушли, а если и замечают, то не проявляют никаких признаков волнения, садятся вместе с другими детьми на занятия, одеваются, выходят на прогулку, спокойно встречают родителей) и создается впечатление, что они давно посещают дошкольную группу.

В другом случае поведение детей часто напоминает поведение детей третьей группы адаптации (неблагоприятной). Однако если в большинстве таких случаев в норме эти признаки осложненной адаптации чаще всего проходящие, то у детей с особенностями развития психики, они могут проявляться более интенсивно и длительно, а также фиксироваться в качестве стойких проблем, ведущих к дальнейшей дезадаптации.

У таких детей отмечаются неадекватные поступки, агрессия направленная как на себя, так и на других сверстников и взрослых, импульсивность поведения, слабо контролируемые эмоциональные взрывы, возбужденность, раздражительность, сильный страх новизны (нового места и предметов), которые мешают ребенку осваивать окружающее пространство. Другие дети могут быть заторможенными, застыть в одной позе, не сразу реагировать на голос воспитателя. Как усиление проблем, связанных с прохождением адаптации стоит упомянуть – регрессивные явления, которые свойственны и для нормального и нарушенного развития. Они могут различаться по степени выраженности, по продолжительности, их обратимости и последствиям для развития малыша (при нормальном онтогенезе такие явления носят характер эпизодический и проходящий) [3;4].

Со сверстниками и взрослыми отношения также нарушаются. Дети могут сторониться сверстников, прятаться от них, у малышей может проявляться гиперсензитивность к шуму, который обычно присутствует в группе (малыши обычно громко возятся, кричат, смеются и др.). Игровая деятельность становится свернутой, приобретает характер манипулятивной. У детей с нарушениями в развитии также чаще наблюдаются изменения в соматическом статусе, чем у их здоровых сверстников. У детей могут наблюдаться различные нарушения, связанные с приемом пищи (нарушения аппетита, тошнота, рвота), дети могут жаловаться на частые боли в животе или головную боль, могут проявляться различные аллергии, может быть навязчивый кашель, в речи у малышей заметны запинки, заикания.

Для смягчения последствий адаптации и возможности более гибкого вхождения в новую социальную среду необходимо организовывать в детском учреждении круглые столы, конференции по проблеме адаптации детей к детскому саду, готовить педагогов к возможной профилактике ее выраженных трудностей и последствий, по воспитанию и обучению детей раннего возраста с благополучным и нарушенным развитием, обеспечивать возможность повышения профессиональной подготовки сотрудников дошкольного учреждения к работе с детьми, имеющими угрозу и явные признаки дезадаптивного поведения. Специалисты должны проводить регулярные консультации с родителями, отмечая и обсуждая изменения в эмоциональном состоянии и в поведении малыша, как в дошкольном учреждении, так и дома, с целью коррективы индивидуального маршрута его сопровождения.

#### **Список литературы:**

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина. – 1977. – 304 с.
2. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога. М.: АРКТИ, 2004. -160 с.
3. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. – СПб: Речь, 2004. – 384с.
4. Морозова Е.И. Диагностика уровня адаптированности детей к массовым и специализированным яслям /Е.И. Морозова // Дефектология: журнал. – 2001. - №2. - С. 13 – 20.
5. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А.Атанасовой-Вуковой. – М.: Медицина, 1980. – 235 с.