

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



16+

24
2016
Часть V

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 24 (128) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 07.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображена *Амаль Клуни (Аламуддин)* — один из самых известных в мире и успешных юристов, специализирующихся на защите прав человека.

Амаль родилась в Ливане в 1978 году, ее отец был профессором в области бизнес-исследований Бейрутского университета, мать — редактором арабской газеты «Аль-Хайят», а бабушка — первой женщиной, закончившей Американский университет в Бейруте.

Образование Амаль получила в Лондоне, куда ее семья переехала в 1980 году. Прилежная и очень упорная в учебе, Амаль блестяще выдержала выпускные экзамены в колледже Санкт-Хью при Оксфордском университете, а затем успешно завершила учебу в Нью-Йоркском университете, получив премию Джека Катза. Пройдя практику в Апелляционном суде США, Амаль Аламуддин начала

работать в Международном суде ООН, а затем — в известной компании Doughty Street Chambers, получив свидетельство на право осуществлять адвокатскую практику в Англии и Уэльсе.

Огромную известность Амаль принесло ее решение стать правозащитником основателя WikiLeaks Джулиана Ассанжа в его борьбе против экстрадиции в Швецию.

Вторая волна всемирной популярности Амаль Аламуддин пришла на 2014 год, когда она стала женой голливудского актера Джорджа Клуни.

В настоящее время Амаль Аламуддин — представитель правительства Камбоджи в Международном суде в Гааге по делу о территориальном споре Камбоджи и Таиланда.

Людмила Вейса,
ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТОЛОГИЯ

Коваль А. А.

Перспективы развития Европейского союза в рамках стратегии «Европа 2020»..... 411

Коваль А. А.

Анализ позитивных и негативных последствий иммиграции в фокусе экономического развития принимающих стран..... 413

Русакова Е. А.

Трансформация политики европейской безопасности и обороны с момента окончания Второй мировой войны до современности. Ключевая роль США..... 415

Федотова М. С.

Понятие силы в либеральной теории на примере Лиги Наций 418

Цкриалашвили А. Д.

Политики и социальные сети: дружба или враги? 421

СОЦИОЛОГИЯ

Белованов Д. В.

Социальная значимость молодёжных круглых столов 423

Винникова И. А., Кузнецова Т. И.

Социальная работа с детьми, подвергшимся жестокому обращению..... 425

Гумерова А. М.

Исследование социальных компетенций младших школьников..... 428

Томова А. А., Сардарян А. А., Кропачева С. А.

Выявление и профилактика терроризма и экстремизма в средствах массовой информации..... 429

ПЕДАГОГИКА

Абражеева Д. В.

К вопросу о превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний 432

Агеева Е. С., Музалева М. А.

Использование современных педагогических технологий при обучении английскому языку в рамках реализации ФГОС 433

Атамурадова З. А., Махмудов У.,

Сиддикова Г. Ш.

Совершенствование системы мониторинга и оценка качества образования в условиях компетентного подхода 436

Ахмеджанов Н. А., Бакиров О. Б., Хошимов Т. Р.

Формы развития инновационности школьных учителей 438

Бежина С. А.

«Правила дорожные детям знать положено» (агитбригада по ПДД для детей старшего дошкольного возраста) 439

Губанихина Е. В., Деулина Л. А.

Управление дошкольной образовательной организацией как ведущий фактор обеспечения эффективности её деятельности 441

Губанихина Е. В., Замятнина Н. В.

Организационно-педагогические условия управления организацией социального партнёрства дошкольной образовательной организации 444

Гусельникова А. М., Ткач Ю. Б.

Использование сказок в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи 446

Егоров А. В.

Спортивный туризм как средство сохранения и укрепления здоровья студентов..... 448

Елизарова Н. М., Колесникова О. А.

Патриотическое воспитание дошкольников ... 450

Еременко Ю. С., Киктева Ю. Г., Марокова Г. Е.

Урок английского языка во 2 классе на тему: «Good food — bad food» с использованием средств информационно-коммуникационных технологий 452

Казакова Г. Н.

Роль игровых релаксационных упражнений в укреплении здоровья детей дошкольного возраста 454

Каргополов И. С.

Методика подготовки учеников
одиннадцатого класса к обязательному
сочинению 456

Карпинская Г. А., Насырова Н. А.

Интегрированный урок литературы
и обществознания в 10 классе «Причины
нравственного падения Катерины Измайловой»
(по повести Н. С. Лескова «Леди Макбет
Мценского уезда») 458

Кашкарева Л. М., Шинкарёва Н. А.

Педагогические условия развития
гендерной идентичности у детей
седьмого года жизни 461

Корешкова М. Н., Рыжевская М. А.

Профессиональная компетентность
педагога дошкольного образования 464

Корешкова М. Н., Рыжевская М. А.

Формирование профессиональной
компетентности молодых педагогов
дошкольного образования 466

Костюк Г. А.

Развитие социально-личностных компетенций
младших школьников с ОВЗ через призму
театральной деятельности в коррекционно-
реабилитационном центре
(из опыта работы) 469

Листунова О. Г.

Формирование коммуникативных навыков
у детей с расстройствами аутистического
спектра в условиях дошкольного
учреждения 471

Макаренко И. Е., Соловей А. Д.

Формирование здорового образа жизни
у детей старшего дошкольного возраста
в условиях дошкольного учреждения
(из опыта работы) 475

Макуева Л. Р.

Обучение решению арифметических задач 477

Мальчукова Н. Н.

Духовно-нравственное воспитание
студентов аграрного вуза 480

Мансуров Р. Э., Плотников С. Л., Яцук К. В.

Формирование учебно-профессиональной
компетентности курсантов военного
авиационного училища 482

Муртозаев М. З.

Вопросы модернизации процесса подготовки
высококвалифицированных учителей
трудового обучения 484

Мухамеджанова С. Д.

Технологии развития коммуникативности
у будущих специалистов неязыковых
вузов на основе обучения
английского языка 486

Мухамеджанова С. Д.

Метод «case study» в обучении иностранному
языку студентов неязыковых вузов 488

Одарченко Ю. Н.

Использование интерактивной песочницы
в ДОУ 491

Осипова Л. Б., Балина Е. В.

Индивидуализация коррекционной работы
по развитию мелкой моторики дошкольников
с нарушениями зрения 494

Осипова Л. Б., Минаева М. С.

Коррекционная работа по развитию общения
со сверстниками старших дошкольников
с нарушениями зрения средствами
сюжетно-ролевой игры 497

ПОЛИТОЛОГИЯ

Перспективы развития Европейского союза в рамках стратегии «Европа 2020»

Коваль Анастасия Алексеевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

На современном этапе развития Европейский союз, как самый амбициозный в мире проект региональной интеграции, сталкивается с рядом как внешних, так и внутренних вызовов. Очевидное отставание ЕС в экономическом плане от США и Китая усугубляется проблемами, существующими внутри самого объединения, такими как экономическая и социальная дифференциация регионов и стран, рост евроскептицизма и особенно острый вопрос миграционной политики.

Ключевые слова: «Европа 2020», Европейский союз, евроскептицизм, интеграция, инклюзивный рост

Принятая в 2000 году Лиссабонская стратегия не помогла ЕС повысить конкурентоспособность европейской экономики. Согласно анализу, проведенному на основе «Лиссабонских критериев» в 2010 году, действительно успешными по большинству параметров оказались лишь страны Скандинавии — Норвегия, Швеция, Дания и Финляндия [1]. Кроме того, финансовый кризис, который пришелся на последние годы реализации стратегии, заставил европейское сообщество разработать новый план всеобъемлющего, разумного и устойчивого развития. Именно в соответствии с этим планом, получившим название «Европа 2020», развивается текущая экономика Евросоюза, нацеленная на «возвращения Европы на правильный курс», как выразился глава Еврокомиссии Жозе Мануэль Баррозу [3].

Программа мероприятий по модернизации экономики ЕС до 2020 года базируется, в первую очередь, на поощрении развития информационных технологий, внедрении инноваций и повышении качества образования специалистов, что вошло в концепцию «разумного роста». К этому аспекту программы относятся следующие флагманские инициативы: «Инновационный союз», который предусматривает создание благоприятного инвестиционного климата в сфере инноваций; «Движение молодежи» — инициативу по борьбе с безработицей среди европейской молодежи и «План развития цифровых технологий в Европе», направленный на предоставление коммерческим партнерам возможности обмениваться информацией посредством Общего цифрового рынка.

Следующий составной компонент программы «Европа 2020» включает применение ресурсосберегающих, экологически безвредных технологий для обеспечения «устойчивого роста». Осуществление «устойчивого роста» подразумевает «целесообразное использование ресурсов в Европе», согласно которому Европа должна

постепенно снизить масштабы использования невозобновляемых источников энергии и перейти на экологически чистую альтернативную энергетику. Помимо этого, предполагается имплементация «индустриальной политики, направленной на глобализацию» в рамках поддержки предпринимателей.

Наконец, заключительным элементом ныне действующей стратегии является социальное и территориальное сплочение населения ЕС, повышения уровня жизни в менее развитых странах объединения, рост уровня занятости и повышение эффективности рынка труда, направленные на «инклюзивный рост». «Инклюзивный» или «всеобъемлющий» рост предполагает участие в «Плане по развитию новых способностей и увеличению количества рабочих мест» и «Европейской платформе по борьбе с бедностью», предусматривающей прогресс в сфере социального благополучия государств-членов объединения.

Для оценки результатов реализации стратегии разработаны соответствующие ориентиры: достижение уровня занятости трудоспособного населения в 75%; увеличение расходов на исследования и развитие до 3% валового внутреннего продукта; сокращение числа школьников, бросивших обучение, до 10%; уменьшение количества людей, проживающих в нищете, на 20 миллионов человек; 20%-ное уменьшение выбросов загрязняющих атмосферу газов, достижение 20%-ной энергетической эффективности, увеличение доли возобновляемой энергии до 20%.

Наличие столь четких ориентиров значительно упрощает оценку эффективности интеграционного объединения, его успешности в достижении поставленных целей по всем магистральным направлениям. Поэтому наличие данных критериев, безусловно, является огромным преимуществом стратегии «Европа 2020», ведь оно облегчает мониторинг выполнения странами-участницами рекомендаций, разработанных на наднациональном уровне.

Кроме того, к существенным плюсам текущей стратегии Евросоюза относится и тот факт, что каждому институту ЕС выделены четкие компетенции и поставлены четкие задачи. В связи с этим Европейский Совет, Совет ЕС, Еврокомиссия и Европарламент могут более качественно выполнять свою работу, будь то мобилизация национальных парламентов, экспертная оценка выполнения программы или обсуждение общей макроэкономической ситуации. Благодаря тому, что за каждое из перечисленных направлений несет ответственность определенный орган, ЕС удастся охватить разнообразные рычаги, запускающие реализацию программы «Европа 2020» по всем направлениям.

Страны, входящие в Европейский союз, обязаны за год формировать два отчета на тему того, какого прогресса они достигли на пути сближения с критериями, утвержденными в программе. При этом, разрабатывая план развития национальной экономики на будущий год, государство-член ЕС может установить собственные ориентиры, исходя из здоровой оценки текущего состояния своих государственных бюджетов. Так, например, Финляндия, Голландия и Польша на 2015 год планировали сократить число учеников, бросивших школу, до уровня, ниже наднациональной планки в 10 %, в то время как Италия поставила перед собой более реалистичную цель 16 % [4].

Вышеперечисленные особенности организации деятельности всех связующих звеньев европейского интеграционного объединения укладываются в так называемые «опоры», на которых держится фундамент стратегии ЕС:

1. Определенный набор задач, которые необходимо решить, и внятно сформулированные направления деятельности;

2. Предоставление странам-участницам поддержки в выработке собственных планов развития.

Нельзя не признать, что наличие данных «опор» придает некую гибкость системе Европейского союза, ведь она «мягко подталкивает» страны объединения к сближению их национальных стремлений с общеевропейскими, предоставляя возможность отстаивать собственные интересы, а не требуя беспрекословного подчинения. Конечно, существует «политика предупреждения» против тех, кто не выполняет предложенные планом инициативы, но на практике ее применение крайне редко. В то же время, внутренние разногласия между государствами-членами и их нежелание ограничить пределы своего суверенитета в угоду «общему делу» Евросоюза тормозят темпы достижения заданных ориентиров.

Литература:

1. Бордяшов Е. С. Перспективы реализации новой стратегии развития Европейского союза — «Европа 2020» // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-realizatsii-novoy-strategii-razvitiya-evropeyskogo-soyuza-evropa-2020> (13.12.2015)
2. Annexes to the communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions // URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_annex_en.pdf (12.12.2015)

Насколько же эффективна программа «Европа 2020» и реализуема ли она? Оценивая прогресс, достигнутый Европейским союзом в сближении с ключевыми критериями, целесообразно привести соответствующие статистические данные. Так, согласно информации сайта Eurostat, в 2014 году только восьми странам ЕС удалось достигнуть уровня занятости в 75 % и выше [5]. В то же время в таких странах, как Испания, Италия, Греция и Хорватия, данный показатель был ниже 60 % [5]. Главной проблемой остается разница желаемого уровня занятости в рамках национальных экономик, который варьируется от 65,2 % в Хорватии до 80 % в Дании [4]. Ряд стран и вовсе не имеет единого численного ориентира и считает приемлемым уровень занятости, вписывающийся в область значений (между возможным минимумом и максимумом).

Что касается расходов на НИОКР, то это, возможно, главная «ахиллесова» пята текущей стратегии Евросоюза. Только пять стран (Финляндия, Дания, Швеция, Германия и Австрия) инвестировали в инновации от 1,9 до 2,1 % ВВП, в остальных государствах ситуация более плачевная [6]. Как следствие, «разумный рост» Евросоюза на данный момент не особо заметен, и будет ли достигнута высокая планка в 3 % пока не ясно.

В плане улучшения экологической обстановки и расширения масштабов использования альтернативных источников энергии Европа всегда находилась на ведущих позициях в мире, поэтому, по прогнозам экспертов, ей, возможно, даже удастся превзойти поставленные ориентиры [2].

Учитывая все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: стратегия развития «Европа 2020» может быть вполне осуществима по одним параметрам, и едва ли реализована по другим. Однако, рассматривая результаты, достигнутые странами за первые три-четыре года, можно убедиться, что «устойчивый рост», к сожалению, не входит в число первоочередных задач большинства стран ЕС. Частично это происходит из-за того, что население этих стран негативно воспринимает сокращение расходов на социальное обеспечение, и национальные правительства стараются удовлетворить потребности и запросы своих граждан. Более того, разрыв между «Старой» и «Новой» Европой по-прежнему сдерживает потенциал сбалансированного развития и углубления интеграции. В целом, успешность плана «Европа 2020» полностью зависит от совместных усилий 28 государств, от того, в каком объеме они перенесут все положения этого плана в национальную стратегию и как упорны будут в ее имплементации.

3. EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth // URL: <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/ec-understanding-era-13.pdf> (12.12.2015)
4. European semester thematic fiche. Employment rate // URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/2015/employment_rate_20151126.pdf (12.12.2015)
5. Eurostat. Map: Employment rate by sex (%), 2000–2014 // URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/statistics-illustrated> (12.12.2015)
6. Eurostat. Research and development expenditure, by sector of performance // URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/science-technology-innovation/statistics-illustrated> (12.12.2015)

Анализ позитивных и негативных последствий иммиграции в фокусе экономического развития принимающих стран

Коваль Анастасия Алексеевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

В настоящее время в условиях глобализации и развивающейся интеграции стран и регионов мира происходит увеличение международных миграционных потоков. По оценкам ООН, в период с 2005 по 2010 год численность мигрантов, направляющихся в развитые страны, составила около 17 миллионов человек [7]. В силу возрастания политической нестабильности на Ближнем Востоке и ухудшения социально-экономического положения некоторых стран Африки установить эту величину для 2016 года крайне затруднительно. Миграция населения имеет свои положительные и отрицательные черты, влияющие на социально-экономическое развитие стран-реципиентов.

Ключевые слова: *международные миграционные потоки, страны-реципиенты, страны-доноры, миграционная политика, демографическая политика, последствия «Арабской весны», Европейский союз*

Международная миграция становится важным источником перераспределения рабочей силы между развивающимися и развитыми регионами, поэтому изучение этого вопроса актуально для понимания механизма функционирования мировой системы хозяйствования.

На нынешнюю динамику перемещения населения в мире влияет совокупность политических, экономических и социально-демографических причин.

В первую очередь, к релевантным экономическим факторам географической мобильности следует отнести стремление выходцев из менее развитых стран улучшить свое материальное положение за счет трудоустройства за рубежом, прежде всего в странах ОЭСР. Для граждан стран СНГ основной страной прибытия является РФ. Так, по данным доклада ООН, в 2013 году в пятерке лидеров по наличию мигрантов оказались США, Россия и Германия [5]. Кроме того, туда вошли страны-экспортеры нефти Саудовская Аравия и ОАЭ, также привлекающие иностранные трудовые ресурсы [5].

Следующая группа причинно-следственных связей, порождающих масштабную миграцию, может быть объединена в категорию «политических факторов», таких как обострение вооруженных конфликтов в ряде стран и возникновение вынужденной миграции. Например, с начала «Арабской весны» поток беженцев в ЕС увеличился в 16 раз, а число переселенцев из Северной Африки, где развернула свою деятельность террористическая группировка ИГИЛ, с начала января 2015 года составило 35 тысяч

человек [1]. Следовательно, для иммиграции этого направления страны Евросоюза являются наиболее предпочтительными в силу географической близости.

Помимо вышеперечисленных факторов следует упомянуть, что демографические различия регионов мира приводят к перенасыщению предложения на рынке труда в странах-донорах и недостатку рабочей силы в странах-импортерах трудовых ресурсов. В связи с этим основу иммиграционных потоков формирует молодежь. На фоне общей тенденции «старения» коренного населения Западной Европы, 20 % молодежи в регионе являются иммигрантами-мусульманами [8].

Таким образом, исходя из перечисленных мотивов, можно выделить два типа миграции: вынужденная и трудовая миграция. Основными районами иммиграции, как уже было сказано выше, являются государства с ёмким рынком труда и высоким уровнем социальной стабильности.

Понимание основных стимулов движения человеческого капитала позволяет выявить негативные и позитивные черты, которые иммигрантские общности привносят в принимающие общества. К безусловным позитивным последствиям иммиграции для стран-реципиентов можно причислить ряд экономически-выгодных стимулов для развития национальной экономики.

Во-первых, иностранные рабочие предоставляют дешевую рабочую силу и занимают те сферы деятельности, в которых коренные жители зачастую работать не хотят. Это снижает издержки работодателей и понижает себестои-

мость производимых страной товаров, повышая их конкурентоспособность на мировом рынке.

Во-вторых, легальные мигранты формируют дополнительную категорию потребителей внутреннего валового продукта принимающих стран и пополняют нишу налогоплательщиков, полностью окупая затраты казны на социальные выплаты. В среднем в странах ОЭСР мигранты платят на 5000 евро больше, чем получают от государства в виде субсидий [2].

В-третьих, увеличивающийся приток, в том числе, высококвалифицированных специалистов из слаборазвитых стран снижает издержки государств-реципиентов на образование и профессиональную подготовку собственных кадров. В то же время в странах эмиграции наблюдается «утечка мозгов» в США и Европу [4].

В-четвертых, вполне очевидно, что иммигранты улучшают демографическую ситуацию в странах с отрицательным естественным приростом населения, где старение населения и низкая рождаемость создают дефицит на рынке трудовых ресурсов.

Учитывая вышесказанное, приток иммигрантов аккумулирует дополнительные возможности для развития экономики стран пребывания, предоставляя возможность производителям перенаправлять сэкономленные средства на развитие наукоемких отраслей и модернизацию производства.

Однако положительные моменты иммиграции не позволяют нивелировать некоторые негативные последствия этого явления, которые усугубляют не только экономические противоречия между коренными жителями и «переселенцами», но и подготавливают почву для социально-культурного противостояния.

В этой связи следует отметить, что некоторые отрасли, в частности сфера услуг, строительство и т.д., становятся зависимыми от дешевого неквалифицированного труда рабочих-мигрантов, и нежелание работодателей нанимать на эти должности представителей коренного населения приводит к безработице среди последних. Этот фактор увеличивает напряженность между принимающей нацией и иммигрантскими общностями.

Свою роль начинают играть культурно-религиозные отличия переселенцев от местного населения. Рассмотрим пример Европы. Негативные отношения к выходцам из мусульманских стран, их отождествление с исламистами и террористами, мешают благополучной интеграции иммигрантов в европейское общество, порождают антиисламские настроения. Мусульманская молодежь в Европе в качестве ответной реакции на дискриминацию пополняет ряды радикальных группировок, дестабилизируя порядок и социальный мир в государствах-реципиентах [3].

Немаловажным является тот факт, что принимающие страны не спешат предоставлять гражданство и пакет социальных услуг иммигрантам, проводят жесткую миграционную политику. Отсюда берет начало значительная доля нелегальной миграции, в том числе вынужденной, которая ведет к тому, что принимающие страны не могут контролировать деятельность иностранных граждан на своей территории. Этот факт способен ухудшить криминогенную обстановку в государстве. Например, в Москве пятая часть преступлений происходит по вине приезжих [6].

Анализ плюсов и минусов наличия мигрантов в странах приема позволяет сделать ряд определенных логических умозаключений. С одной стороны, доступность предоставляемой иностранцами низкоквалифицированной рабочей силы благоприятно сказывается на возможностях национальной экономики: они занимают самые трудоемкие отрасли, что в периоды экономического роста позволяет направить национальные кадры в более наукоемкие третичные отрасли, изменить структуру экономики без особого ущерба для других сфер производства. С другой стороны, специалисты высокого уровня пополняют ряды интеллектуальной элиты принимающего общества, применяя свои умения и знания в стране пребывания.

Таким образом, несмотря на все преимущества с экономической точки зрения, неконтролируемая иммиграция способна ухудшить уровень благосостояния страны: понизить уровень безопасности в обществе и привести к социально-экономическим и межэтническим конфликтам коренного населения и приезжих.

Литература:

1. Италия принимает рекордный поток нелегальных иммигрантов // URL: <http://ru.euronews.com/2015/04/18/italian-president-calls-for-more-decisive-eu-action-on-migrant-crisis/> (23.04.2015).
2. Лютова М. Мигранты не вредят странам ОЭСР // Ведомости. 2013. 14 июня. С. 7.
3. Мирский Г. И. Европа и мусульмане // URL: http://www.religare.ru/2_43509.html (23.04.2015).
4. Огнева В. В., Черняк А. В. Современные тенденции международных миграций // Среднерусский вестник общественных наук. — Орел: Издательский центр Орловской региональной академии государственной службы (ОРАГС), 2012. № 3. С. 207–212.
5. Центр новостей ООН. США, Россия, Германия и Саудовская Аравия — в числе десятки стран, принимающих наибольшее число мигрантов // URL: <http://www.un.org/russian/news/story.asp?NewsID=20179#.VU9e4fnhDIV> (09.05.2015).
6. NEWSru.com. Опубликован доклад ООН о числе иностранных мигрантов — среди лидеров США и Россия // URL: <http://newsru.com/world/12sep2013/mirg.html> (09.05.2015).

7. Department of Economic and Social Affairs: World Population Prospects: The 2012 Revision // URL: <http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/migration.htm> (09.05.2015).
8. Pew Research Center: The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010–2050 // URL: <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010–2050/> (23.04.2015).

Трансформация политики европейской безопасности и обороны с момента окончания Второй мировой войны до современности. Ключевая роль США

Русакова Елизавета Андреевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

После Второй мировой войны безопасность стала одним из самых актуальных вопросов для Европы. Решение этого вопроса нашло отражение в многочисленных попытках Европы создать собственный институт в сфере безопасности. Однако они не оказались успешными, а ключевую роль в обеспечении европейской безопасности стала играть Организация Североатлантического договора. В настоящее время институт несколько не потерял свое влияние и продолжает играть определяющую роль в сфере европейской обороны и безопасности при изменении основных целей его деятельности.

Ключевые слова: европейская безопасность, НАТО, ЕС, США, политика обороны, Западноевропейский союз

Вопрос обеспечения безопасности — один из ключевых вопросов как внешней, так и внутренней политики любого государства. В период острого противостояния двух блоков времен «холодной войны» в качестве гаранта европейской безопасности выступала Организация Североатлантического договора, где главенствующую роль играли Соединенные Штаты Америки. Созданный 67 лет назад альянс, не потерял своей актуальности и сегодня, особенно в контексте современных политических событий и в рамках вновь обострившегося противостояния с Россией.

Для многих европейских стран-участников Второй мировой войны эта война стала поворотным событием в определении направления своей политики. Участники понесли серьезные потери, однако после завершения войны период спокойного существования для стран Европы не наступил. Начавшийся период Холодной войны ознаменовался активным противостоянием капиталистической и социалистической систем. Это противостояние выливалось в локальные конфликты. Международное сообщество не желало возобновления фашистской агрессии и дальнейшего распространения коммунистических идей, которое происходило в странах Центральной и Восточной Европы. В таких условиях, страны Европы все больше осознавали необходимость создания института коллективной безопасности для защиты от возможных угроз.

Первая самостоятельная (без Соединенных Штатов Америки) организация была создана по Брюссельскому пакту 17 марта 1948 года и получила название Западный союз [4]. Она объединяла в своих рамках Великобританию, Францию и страны Бенилюкса и декларировала систему создания коллективной самообороны и взаимопомощи в случае вооруженной агрессии (прежде всего, в роли агрессора рассматривался СССР). Однако уже в последующие месяцы члены Западного союза осознали, что им бу-

дет сложно справиться с нарастающей советской агрессией без участия США, хотя фактически деятельность организации не была остановлена. Страны Европы еще не успели до конца восстановиться после губительного ущерба, нанесенного войной. Кроме того, в тот период в мире происходили такие события, как резкое осуждение Коминформбюро предоставления помощи Европе по плану Маршалла, расширение влияния коммунистических идей в СССР и захват власти коммунистами в Чехословакии в феврале 1948 года, а также блокада Западного Берлина СССР, начавшаяся в июне 1948 года [4]. В связи с этими событиями, Европа начала понимать необходимость объединения усилий по обеспечению безопасности с США.

Интересы США и стран Европы касательно европейской безопасности были схожими. Обе стороны не желали усиления СССР и осознавали, что лишь мощный Трансатлантический союз, основанный на единых ценностях, сможет противостоять «коммунистической угрозе». 4 апреля 1949 года в Вашингтоне было подписано Североатлантическое соглашение [7]. Договор оформил создание Организации Североатлантического договора, которая включала США, страны Западного союза, а также Канаду, Данию, Португалию, Норвегию, Италию и Исландию. Это положило начало формированию системы европейской безопасности на трансатлантической основе и созданию ключевого института по вопросам европейской безопасности.

Тем не менее, после заключения Североатлантического договора страны Европы не оставили попытки создания собственных органов в сфере безопасности. Например, Франция, которая была не согласна с планами США по перевооружению ФРГ, выдвинула свою концепцию по созданию Европейского оборонного сообщества. Сообщество подразумевало создание европейской армии, что подразумевало и перевооружение ФРГ, но уже под строгим надзо-

ром европейских стран-участников. Договор был подписан, но, как бы это ни было противоречиво, не был ратифицирован самой Францией из-за разгоревшихся споров по этому вопросу среди политических партий.

Тем не менее, это был не конец концепции создания Европейского оборонного сообщества. В 1954 инициативу по воплощению этих идей в жизнь взял на себя Западный союз, который был переименован в Западноевропейский союз (ЗЕС) и к которому присоединились Италия и ФРГ [7]. Однако он не смог составить серьезную конкуренцию Организации Североатлантического договора, и его деятельность была заменена деятельностью НАТО. Это произошло, прежде всего, потому, что членами НАТО было большее количество стран Европы, а кроме того, организация создавалась с участием влиятельнейшего игрока на международной арене — США, с их военной мощью и политическим влиянием.

Таким образом, во время Холодной войны именно НАТО активно обеспечивала безопасность в Европе. В странах-членах НАТО располагались военные базы ракетного и авиационного оборудования, проводились военные учения. Ситуация изменилась с началом периода разоружения (например, заключение Хельсинских Актов, Договоров ОСВ-1 и ОСВ-2, СНВ и т.д.) и с распадом СССР. Исчез главный противник НАТО в Холодной войне — социалистический блок, представленный Организацией Варшавского Договора (организация была упразднена 25 февраля 1991 года). Эти факторы изменили саму концепцию НАТО. На встрече государств-членов в Риме в 1991 году было постановлено, что угроза масштабного конфликта исчезла. На встрече и после встречи в Риме было принято решение сократить находящиеся в Европе вооруженные силы на одну треть, что равнялось 100 тысячам военных, а также вывести примерно 80 процентов всего ядерного оружия, располагавшегося в Европе во время войны [3]. Так, НАТО существенно сократила военное присутствие в Европе.

Однако это был не единственный шаг, который свидетельствовал об уменьшении влияния США на сферу европейской безопасности после Холодной войны. У НАТО изменились и геополитические задачи. После 1991 года организация все больше стала ориентироваться на участие в конфликтах на Ближнем и Среднем Востоке. Например, войска НАТО принимали участие в конфликтах в Ираке и Кувейте в 1991 г., проводили военные операции в Боснии и Герцеговине, Сербии, еще одну в Ираке, а также в Ливии и странах Африканского континента. В настоящее время войска НАТО участвуют в конфликтах в Афганистане и Косово [1].

В связи с изменением вектора внешней политики США и с уменьшением влияния НАТО на сферу европейской безопасности, страны Европы вновь начали задумываться о создании собственного института безопасности. Существенное влияние на это оказали и произошедшие качественные изменения взаимоотношений между странами Европы, которые выразились в развитии высоких тем-

пов интеграции в различных сферах общественной жизни, и в формировании нового игрока на международной арене Европейского союза.

Договоренности и идеи стран-членов ЕС в области обороны были закреплены множеством документов. Практически сразу после распада СССР был заключен Маастрихтский договор, провозгласивший создание Европейского союза 7 февраля 1992 года. Одной из основ создания Европейского союза провозглашалась «общая внешняя политика и политика безопасности» (ОВПБ) [2]. Существенный прорыв в области безопасности Европы был сделан с подписанием договора Сен-Мало в 1998 году между Францией и Великобританией [8]. Смысл договоренностей заключался в следующем: обеспечить возможностями проведения собственных военных операций для решения военных конфликтов в случаях, если НАТО не берет на себя обязательство по их урегулированию. Утверждалось создание Европейской политики безопасности и обороны (ЕПБО). Свою роль внес и Ниццкий договор 2001 года, где были уточнены цели и методы функционирования ЕПБО. Позже претерпела изменения и первая инициатива создания института по безопасности в Европе — Западноевропейский союз. По Лиссабонскому договору, заключенному членами ЕС в декабре 2007 года, обязательства ЗЕС были включены в функции Европейского совета [9], а само существование данного института стало бессмысленным.

На деле же достижение декларируемых в документах целей затруднено по ряду причин. Одна из самых острых причин — противоречие стран ЕС и различия интересов по поводу решения конфликтов на международной арене. Например, раскол Европы во мнениях по поводу вмешательства Соединенных Штатов Америки в Ирак в 2003 году. Англия поддерживала инициативу США, в то время как Германия, Франция, Бельгия и Люксембург решительно выступили «против». Последняя «четверка» настаивала на проведении автономных действий стран-членов ЕС. Еще одной причиной является увеличение количества членов Европейского союза, что означает и усложнение процесса принятия решений, и появление новых игроков с собственными интересами. Прежде всего, речь идет о крупнейшей волне расширения ЕС 2004 года, а также 2007, 2013 годов и принятия в ЕС стран Балтии и Центральной и Восточной Европы.

Страны ЦВЕ и Балтии имеют свои специфические внешнеполитические цели и интересы ввиду своего исторического прошлого (Холодная война, членство в ОВД, идеологическое влияние СССР). Во многом эти страны могут использовать членство в западных институтах для усиления антироссийской политики, для показаний и утверждения своей самостоятельности. Кроме того, у стран ЦВЕ остались воспоминания о доминирующем положении Германии, Франции и Англии в регионе и об ущемленном положении их государств. Самая яркая иллюстрация этого — политика «умиротворения» Гитлера и Мюнхенский сговор, подписанный Ан-

глией, Францией и Италией и санкционировавший аннексию Гитлером Чехословакии. Эти факторы могут влиять и на то, что страны Центральной и Восточной Европы в части случаев будут ориентироваться на США по многим вопросам, в частности вопросам безопасности, опасаясь вновь оказаться подчиненными интересам России или в рамках ЕС интересам доминирующей Германии. Безусловно, вышеперечисленные факторы негативно отражаются на продвижении интеграционных процессов Европейского союза в сфере обороны и безопасности.

Тем не менее, нельзя утверждать, что попытки Европы были абсолютным провалом. Согласно договоренностям в рамках ОПБО было проведено несколько кризисных урегулирований: мониторинговые миссии на украинско-молдавской границе и в Грузии, а также полицейские миссии на Африканском континенте. Однако если рассмотреть характер миссий, то они были либо наблюдательными (например, миссия в Грузии, где силы ОПБО следили за соблюдением Россией и Грузией договоренностей о неприменении силы, а также осуществляли безопасное возвращение беженцев), либо консультативными (консультаций властей в ДР Конго по вопросам безопасности). Были еще и миссии, которые заключались в обучении сотрудников МВД (например, Афганская миссия) или по подготовке состава вооруженных сил (в Мали).

Таким образом, несмотря на некоторые успехи ОПБО, самые масштабные конфликты XXI века, которые могли оказаться угрозой для европейского сообщества, решались с помощью НАТО и ее вооруженных сил. Примером тому, «арабская весна», целая серия вооруженных конфликтов и восстаний, произошедших в 2011 году в арабском мире. Арабская весна проверила систему ОПБО на прочность и показала ее слабость. Европа оказалась не в состоянии сама противостоять этой угрозе, и вынуждена была обратиться к НАТО [8]. Урегулирование конфликтов арабской весны произошло при активном участии стран ЕС, но не в качестве самостоятельного игрока с помощью ОПБО, а через структуру НАТО.

Можно сделать вывод, что слабости ОПБО и отсутствие единства интересов стран-членов ЕС определяет то, что Европа до сих пор полагается на НАТО как на ведущий институт по регулированию конфликтов и обеспечению безопасности в Европе. Важно также упомянуть, что многие страны Европы не видят смысла в создании новых институтов, дублирующих функции НАТО и, что еще важнее, требующих новых финансовых вложений. Кроме того, Европейский союз часто переживает этапы кризисов. В таких ситуациях ориентиры Европы меняются, необходимость поиска выхода из кризисных ситуаций становится первостепенной задачей, затмевая насущные вопросы безопасности. К самым серьезным кризисам Европы можно отнести: европейский долговой кризис 2010 года, миграционный кризис (который актуален и на сегодняшний день), угроза выхода Великобритании из состава ЕС — так называемый «брексит». Эти кризисы дестабилизируют не только

интеграционные процессы стран ЕС в сфере безопасности, но и саму систему Европейского союза как существующего института. В таких условиях все большую поддержку получают настроения «евроскептицизма», а все большую привлекательность для стран Европы приобретает НАТО как эффективный институт по обеспечению безопасности. В связи с этим страны-члены и ЕС, и НАТО направляют свои ресурсы в Организацию Североатлантического договора, укрепляя роль НАТО и ослабляя в возможном будущем перспективы ЕС в обеспечении безопасности.

Безусловно, новым поворотным моментом, определившим ключевую роль НАТО в системе безопасности Европы, стало возобновившееся с 2014 года противостояние с Россией. Казалось бы, снова вернулся тот главный соперник НАТО, со времен «холодной войны». Присоединение Крыма к России рассматривается Западом, как факт незаконной аннексии, а Россия утверждает, что она лишь реагирует на возникший не без вмешательства ЕС и США кризис [5]. С украинским кризисом связаны вновь нарастающие противоречия двух сторон, НАТО и России. Это выражается и в введении санкций, и в наложении продовольственного эмбарго, и в росте антироссийских настроений на Западе, и антизападных настроений в России. Конечно, именно в такой ситуации НАТО снова станет для стран Европы главным ориентиром безопасности.

Укрепление роли НАТО, а соответственно и США, подтверждает и растущая экспансия организации на Восток. 19 мая 2016 года члены НАТО подписали соглашение о вступлении Черногории в альянс, которое планируется осуществить уже в 2017 году [6]. Что немаловажно, это и произошедшие в 2015 году самые крупные учения НАТО со времен «холодной войны». В этих военно-морских учениях в сентябре 2015 года приняли участие более 4,8 тысяч солдат из Болгарии, Франции, Германии, Греции, Италии, Нидерландов, Польши, Португалии, Испании, Великобритании и США. Кроме того, НАТО стремится к усовершенствованию своих военных и технических потенциалов. В октябре того же 2015 года были проведены масштабные учения с использованием компьютерного моделирования [10].

Итак, основные причины ориентировки стран Европы на НАТО как эффективного органа в сфере безопасности состоят в следующем. В основе создания лежит сходство интересов. НАТО было создано в период «холодной войны», в период противостояния двух идеологий, а главной целью создания этого военно-политического блока было именно отражение угрозы внешнего агрессора (как для Европы, так и для США), в ту пору именно коммунистического блока, СССР, ОВД. Сейчас те самые первоначальные интересы стран-членов вновь стали играть определяющую роль в деятельности НАТО, только ориентированность этого блока теперь направлена не против блока государств, а против Российской Федерации.

Кроме того, и США, и европейские страны получают выгоду от сотрудничества в НАТО. Серьезные конфликты

между этими сторонами вряд ли возникнут, они слишком завязаны в историческом, экономическом и политическом плане. Для США сохранение НАТО является крайне важным для распространения своего влияния в Европе. Растущее влияние НАТО сможет помочь США обеспечить лидерство в регионе и мире. Если говорить о странах Европы, то членство в НАТО тоже увеличивает их влияние на международной арене. Страны Европы, объединившись в Евросоюз, стали играть более значимую роль в мире, как в экономическом, так и в политическом плане. Однако не факт, что то же самое произойдет и в случае создания при формировании надежного и эффективного института ЕС в сфере обороны без участия США. Именно поэтому для стран Европы укрепления своего положения на ми-

ровой арене и обеспечение безопасности за счет членства в НАТО чрезвычайно важно.

В заключении, несмотря на уменьшение влияния США в Европе после окончания «холодной войны», все попытки ЕС создать автономный институт для координации действий в сфере безопасности без США оказались неудачными. Это подтверждает эффективность НАТО как главного органа, а заключается эта эффективность в том, что строится институт на сходе интересов стран-членов и их желании сотрудничать в ряде сфер компетенции альянса. Ведь, несмотря на исчезновение главной угрозы времен «холодной войны» роль НАТО сегодня актуализируется с новой силой, что вызвано стремлением противостоять, по мнению альянса, растущей угрозе со стороны России.

Литература:

1. Crisis Management operations. The official website of NATO // URL: <http://www.nato.int/cps/en/natohq/68147.htm#crisis> (дата обращения: 24.10.2016).
2. European Union. Official website // URL: http://europa.eu/index_en.htm (дата обращения: 22.10.2016).
3. The alliance new strategic concept. The official website of NATO // URL: http://www.nato.int/cps/ru/natohq/official_texts_23847.htm?selectedLocale=ru (дата обращения: 15.10.2016).
4. The organisation of post-war defence in Europe (1948–1954). Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe (CVCE). // URL: http://www.cvce.eu/en/education/unit-content/-/unit/803b2430-7d1c-4e7b-9101-47415702ic8e/3527ec8b-8ed4-458f-93fa-7882a24c1100/Resources#c471a6f5-5975-460f-be2f-59476382ab41_en&overlay (дата обращения: 13.10.2016).
5. The Ukraine crisis and NATO-Russia relations. NATO review magazine // URL: <http://www.nato.int/docu/review/2014/Russia-Ukraine-Nato-crisis/Ukraine-crisis-NATO-Russia-relations/EN/index.htm> (дата обращения: 24.10.2016).
6. В НАТО подписан договор о вступлении Черногории в альянс. Интерфакс // URL: <http://www.interfax.ru/world/509140> (дата обращения: 19.10.2016).
7. Губернаторов И. США и проблема европейской безопасности, 1954–1960 гг. МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: 2006 // URL: <http://www.hist.msu.ru/Science/Disser/Gubernatorov.pdf> (дата обращения: 24.10.2016).
8. Данилов Д. ЕС на пути к европейской обороне // Российский совет по международным делам. URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1295#2 (дата обращения: 20.10.2016).
9. Договор о Европейском Союзе (в редакции Лиссабонского договора). Право Европейского союза. Официальный сайт // URL: <http://eulaw.ru/treaties/teu> (дата обращения: 11.10.2016).
10. Хроленко А. Крупнейшие учения НАТО Trident Juncture 2015. РИА Новости // URL: <http://ria.ru/analytics/20151006/1297755382.html> (дата обращения: 15.10.2016).

Понятие силы в либеральной теории на примере Лиги Наций

Федотова Мария Сергеевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

Ключевые слова: Лига Наций, либеральная теория, мягкая силы, локальные конфликты

П риблизается конец Первой мировой войны — первого крупного конфликта, затронувшего государства не только Европы, но также Северной и Латинской Америки, Азии, Африки. Огромные человеческие жертвы и материальные потери приводят мировые правительства к размышлениям об оправданности войны как средства разрешения межгосударственных противоречий. Резуль-

татом таких размышлений становится выработка новых принципов устройства международной системы, которая имела в своей основе «14 пунктов» президента США Вудро Вильсона. Помимо таких положений, как равенство прав в торговле и судоходстве или разоружение, важным пунктом было создание «общего объединения наций», которое бы гарантировало территориальную целостность госу-

дарств. Так, была создана «Лига Наций», взявшая на себя благородную цель поддержания мира и международной безопасности путем использования того, что сегодня в науке о международных отношениях называют «мягкой силой», а именно: правового регулирования, норм морали, ведения всестороннего диалога и дипломатии для разрешения конфликтов. В данной работе на примере опыта Лиги Наций будет показано, что, вопреки своей привлекательности, подобные либеральные методы решения споров редко оправдывают себя на практике.

Несмотря на то что в либеральной теории сила государства понимается как использование исключительно мирных методов воздействия, как, например, открытой дипломатии, подобный механизм показал свою несостоятельность в 1920—1930-е годы, так как Лиге Наций не удалось предотвратить локальные международные конфликты мирными средствами, поскольку применение жесткой силы является наиболее эффективным способом защиты своих национальных интересов и борьбы с агрессором.

В то время как общее понятие силы понимается одинаково представителями различных идейных течений, а в частности, как способность влиять на другого так, чтобы тот действовал по твоему сценарию при условии, что его изначальные интересы и планы были иными, то с точки зрения механизмов достижения такого результата определение силы варьируется в зависимости от направления теоретической мысли. Как уже было сказано, либеральная парадигма признает силу лишь в её мирной трактовке, без посягательства на естественные права человека и при недопущении малейшего ущемления свободы или ущерба здоровью — иными словами, с точки зрения либерализма принуждение может осуществляться согласно принципам, не противоречащим христианству, корнями в которое и уходит либерализм. Приемлемыми в таком случае признаются диалог, многостороннее обсуждение проблем и споров, совместная разработка политических решений на основе постулатов морали и справедливости, с опорой на право и с учетом мнения каждого участника переговоров. Для реализма человек как наивысшая ценность и учёт его личных устремлений как первостепенный критерий правильности принимаемых решений при осуществлении политики уходят на задний план. Взамен — люди, но не в качестве отдельных индивидов, а образующие государства, которые в свою очередь и выступают единственными акторами мировой политики, а их национальные интересы служат определяющим фактором при выработке политических тактик и стратегий. Что касается регулирования международных споров, главным ресурсом государства признаётся сила в смысле «hard power», то есть борьба за отстаивание своих позиций силой оружия.

После Первой мировой войны расстановка в системе международных отношений меняется: появляются государства, считающие, что их интересы были ущемлены несправедливыми результатами мирного договора. Так, на Германию было наложено тяжелое бремя выплаты репараций

и контрибуций, отторгнуты значительные территории. Италия, поздно вступившая в войну, также считала себя обделенной, не получив желаемых территорий.

Первым конфликтом, подорвавшим обоснованность либеральной трактовки понятия силы стал инцидент в северо-восточном Китае в 1931 году, когда Квантунская армия захватила эту область. Попытки стран-членов Лиги Наций с упованием на важность недопущения подобной агрессии в целях поддержания международной стабильности законодательным путем убедить японское правительство подписать выработанную резолюцию о выводе войск с захваченной территории в течение трёх недель успехом не увенчалась. Япония не пошла на компромисс и продолжила свою экспансионистскую политику, основывая на захваченной территории марионеточное государство Маньчжоу-Го.

Другим инцидентом, заставившим усомниться в состоятельности как Лиги Наций в целом, так и её идеи мирного регулирования конфликтов в частности, стала война между Италией и Эфиопией. Пришедший к власти в Италии Бенито Муссолини провозгласил одной из целей своей внешней политики расширение итальянских владений за счёт территорий в Африке. Учитывая господство фашизма в Италии, и преобладание реваншистских настроений в обществе, которое усиливалось идеей построения новой Римской империи, а также давностью стремления итальянцев захватить Эфиопию (первая итало-эфиопская война 1895—1896 не принесла успеха), европейские державы понимали, что развязывание войны неизбежно. В таких обстоятельствах по просьбе эфиопской стороны Лига Наций стала предпринимать меры по предотвращению войны, для чего был образован «комитет пяти держав», который выработал план установления контроля над Абиссинией путем создания здесь постов уполномоченных Лиги Наций [3]. Однако выработка решения и дискуссии, связанные с его принятием, задержали процесс настолько, что Италия инициировала войну. В ходе войны Лигой Наций была предпринята ещё одна попытка решения конфликта: после официального признания Италии агрессором были введены экономические санкции, однако данная мера большого положительного эффекта не принесла. Причина состояла в том, что в то время как эмбарго накладывалось на покупку Италией алюминия, в котором страна не нуждалась из-за достаточного количества собственных ресурсов, не вводился запрет на покупку страной-агрессором таких стратегически важных материалов, как уголь или металл, у государств, не участвующих в наложении санкций [2]. Таким образом, произошла аннексия Эфиопии, а «мирные методы» решения конфликтов вновь доказали свою несостоятельность.

Другой локальный конфликт межвоенного времени символично называли «маленькой мировой войной в Южной Америке» [1] 1932—1935 годов, поскольку именно здесь столкнулись интересы множества мировых держав, а немецкое оружие смогло испытать себя в деле, пока немецкие солдаты воевали на стороне Боливии против русских гене-

ралов «белой гвардии» в армии Парагвая. Чакская война названа по имени места Северное Чако — спорной территории между Боливией и Перу, где в своё время испанские колонисты не провели четкой границы между двумя вице-королевствами.

За обращением правительства Боливии в Лигу Наций с сообщением о грозящем военном конфликте последовали призывы организации к сторонам перейти к арбитражу нейтральной комиссии, однако они не принесли результата. Такой же малоуспешной была деятельность комиссии Лиги Наций [7], которая не достигла ни заключения мира, ни временного прекращения войны. Так, мирные методы прекращения конфликта не оправдывали ожиданий их сторонников. Последней попыткой добиться решения проблемы стало образование комитета для мирного урегулирования конфликта [7], который в своём докладе предложил ввести эмбарго на продажу оружия сторонам конфликта [5]. Данная мера показала свою результативность в отношении Боливии, поскольку она в скором времени объявила о готовности перейти к мирному урегулированию. Что касается Парагвая, он, напротив, заявил о выходе из Лиги Наций. Таким образом, вклад со стороны Лиги Наций в разрешение конфликта снова оказался недостаточным для установления мира. Такие невоенные средства регулирования, как арбитраж, посредничество, создание специальных комитетов и комиссий вновь продемонстрировали свою слабость.

Наконец, главным полем политического противоборства, ознаменовавшим победу реалистической трактовки силы над либеральной, стал европейский фронт, а именно захватнические амбиции Адольфа Гитлера. Как и в Италии, пришедший в Германии к власти национал-социализм провозглашал идеи возмездия и реванша за несправедли-

вые условия Версальского договора, что имело логичным следствием экспансию Гитлера в Европе. Так, в 1938 году после аншлуса Австрии «вершители судеб», как их прозвали после победы в Первой мировой войне — Италия, Франция, Великобритания — подписывают Мюнхенское соглашение с Германией, которое впоследствии красноречиво было прозвано «сговором». Признание ведущими членами Лиги Наций захвата нацистской Германией Судетской области, а в дальнейшем и всей Чехословакии, стало кульминационным моментом в развитии первой международной организации по обеспечению мира и безопасности, проиллюстрировав слабость этого института, а следовательно, окончательно подтвердив несостоятельность либеральной трактовки понятия «сила».

Таким образом, в первой половине двадцатого века была предпринята первая в истории попытка создания международного органа по обеспечению стабильности в мире и предотвращению вооруженных конфликтов. Однако многочисленные локальные войны, территориально охватившие почти все континенты, продемонстрировали слабость данной организации, её неспособность выполнить заявленные цели. Попытка призвать воюющие стороны к миру посредством норм права и с ориентацией на мораль оказались безуспешными и привели к развязыванию новой губительной войны. Жёсткая сила и национальные интересы государств-агрессоров оказались превалирующими над стремлением международного сообщества соблюдать общечеловеческие ценности и нормы коллективной безопасности, что дискредитировало понятие силы в либеральной трактовке и, напротив, доказало эффективность войны как средства достижения внешнеполитических целей.

Литература:

1. Брилев С. Маленькая мировая война в Южной Америке. Российский совет по международным делам // URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1461#top-content (17.06.2016).
2. Итало-эфиопская война 1935—1936. Русская историческая библиотека // URL: <http://rushist.com/index.php/mussolini/1861-italo-efiopskaya-vojna-1935-1936> (19.06.2016).
3. Коррадов Т. Итало-абиссинский конфликт и Лига наций. Правда, № 249 (6495), 1935, Саратов // URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/italoabis05.html> (20.06.2016).
4. Най Дж. С.. Гибкая власть. Как добиться успеха в мировой политике. М., 2006. 221 с.
5. Alejandro de Quesada. The Chaco War 1932—35: South America's greatest modern conflict, 2011. 48 p.
6. League of Nations and Indigenous Dispossession, 2011 // URL: http://spectrum.library.concordia.ca/978939/1/Braiden_MSc_thesis.pdf (15.06.2016).
7. Michelle Katherine Braiden. The Nomos of Border-Making Discourses: The Chaco War, League of Nations and Indigenous Dispossession, 2011, 107 p. // URL: http://spectrum.library.concordia.ca/978939/1/Braiden_MSc_thesis.pdf (15.06.2016).
8. Waltz K. Man, the State and War. New York: Columbia University Press, 1970. 450 p.

Политики и социальные сети: друзья или враги?

Цкриалашвили Анна Давидовна, студент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

В статье проводится анализ роли социальных сетей в построении имиджа современного политика. Исследуются механизмы завоевания политиком популярности в социальных сетях, а также использование сетей как инструментов привлечения сторонников.

Ключевые слова: социальные сети, имидж, социальные инструменты, выборы, образ политика, микротаргетинг

Сегодня трудно представить мир, в котором не было Интернета, ни социальных сетей. Ежедневно просматриваем ленту ВКонтакте или комментируем посты друзей и знакомых в Facebook. На первый взгляд может показаться, что социальные сети несут в себе чисто развлекательную функцию, но, на самом деле, они являют собой мощный политический инструмент.

В чем же заключается сила социальных сетей?

Во-первых, социальные сети создают эффект присутствия. Сегодня практически у каждого чиновника есть собственный аккаунт в Twitter, Instagram или Facebook, при помощи которого он может не только рассказать о служебных достижениях, но и молниеносно получить обратную связь. Комментарии позволяют быстро узнать о самых актуальных проблемах, а по количеству «лайков» можно спрогнозировать уровень поддержки той или иной инициативы. Благодаря соцсетям политик становится ближе к народу, что помогает ему формировать собственный положительный образ в глазах населения.

Во-вторых, как пишет А. А. Козырева в статье «Почему социальные сети являются инструментом политической власти?» [1, с. 56], в социальных сетях очень быстро аккумулируются креативные социально-значимые решения. Здесь хорошим примером может послужить созданный в Москве портал «Активный гражданин», где москвичи могут проголосовать за наиболее понравившиеся им инициативы.

В-третьих, социальные сети позволяют выявить при помощи микротаргетинга портрет потенциального избирателя. В основу всего ложится индивидуальный контент, подбираемый под интересы конкретного человека. Мы думаем, что вы не раз замечали, что после посещения определенного сайта, практически вся баннерная реклама отсылает нас к нему или к какому-то определенному товару, представленному в интернет-магазине. То же самое относится и к политической рекламе. Особенностью подхода является то, что теперь кандидаты работают не со всеми избирателями, а с конкретной массой населения — потенциальным электоратом.

Также нельзя не отметить массовость, с которой мы работаем в социальных сетях. Ежедневно люди передают друг другу миллионы сообщений, делятся тысячами постов. Большинство из них не имеют особого значения, однако, если вокруг какого-то сообщения собирается критическая масса внимания, то буквально за несколько часов

оно становится качественным результатом социально-политической жизни. Примером тому может послужить «дело хабаровских живодерок», пристальное внимание, к которому было обращено благодаря пользователям Интернета. В том числе, не без влияния социальных сетей, этим случаем заинтересовались и представители власти.

Таким образом, можно говорить о том, что социальные сети представляют собой новый вид публичной политики, отличный от привычных ее форм. «С ростом общественных сетей в России рождается публичная политика. Бюрократия и политические партии пойдут за той повесткой, которую предложат эти сети...» [2, с. 43].

Зачем политикам социальные сети? Здесь возможно преследование нескольких целей:

- 1) поддержка собственного имиджа и привлечение сторонников (будущего электората);
- 2) анализ общественного настроения, уровень поддержки населения.

Социальные сети сегодня обладают огромным влиянием, в том числе, известно, что многие крупные СМИ при подготовке своих материалов используют данные блогосферы. Интернет становится основным источником информации, потихоньку вытесняя привычное телевидение и газеты. Один хороший пост в Facebook может привлечь к кандидату больше внимания, чем десяток выступлений на центральном канале и сотня эфиров на радио. Примером тому может послужить Алексей Навальный, который стал известен широкой публике именно благодаря социальным сетям.

Няскин Г. Н. указывает, что сегодня политический дискурс принимает более обыденную, привычную для народа форму. Сегодня политики не могут отгородиться от народа, наоборот, они вынуждены презентовать себя как личностей, с которыми гражданам хотелось бы взаимодействовать [3].

Сегодня любой человек, обладающий доступом в Интернет, может наладить контакт с руководством города, области или республики. Попасть на прием к чиновнику из высшего эшелона — непростая задача, а вот через Twitter всего за пару минут можно написать обращение президенту или премьер-министру. Работает ли это? Можно сказать, что да. Дмитрий Медведев регулярно просматривает свой блог и иногда даже включается в дискуссию. То же самое, относится и Главе Чеченской Республики Рамзану Кадырову, который регулярно вступает в диалог с подписчиками в Instagram.

Социальные сети становятся своеобразными вестниками демократии, где выборы и голоса заменяются количеством подписок и «лайков». А за что в итоге борется каждый политик? За поддержку, за голоса своих избирателей, за людей которые в нужный момент окажут ему свою поддержку на выборах. Чем активней кандидат в сети, тем вероятнее, что электронные «мне нравится» превратятся в реальные голоса. Свои аккаунты в основных социальных сетях имеют Владимир Жириновский, Геннадий Зюганов, Сергей Миронов, Григорий Явлинский, которые не первый год соревнуются в получении депутатских мандатов.

Имидж — одна из ключевых черт в достижении успеха любого политика. Однако в случае с социальными сетями все проходит не столь гладко. Образ, который являет собой политик в Facebook, Вконтакте или Instagram во многом зависит от работы от его команды, т. е. «мертвые», т. е. не обновляемые страницы наносят существенный урон репутации политика. Ее можно разделить на три условных этапа [4].

1. Выбор социальной сети.

Политикам федерального уровня стоит охватить все популярные сети, а именно: Вконтакте, Facebook и Instagram. Также стоит подумать о формате присутствия, которое может выражаться в виде личной и/или публичной страницы, а также специальной группы. Региональным политикам лучше вести аккаунт в одной, максимум двух социальных сетях, там, где сконцентрирована их основная аудитория.

2. Разработка дизайна.

Социальные сети предоставляют множество инструментов, которые позволяют сделать страницу не только функциональной, но и уникальной. В отличие от блогов соцсети направлены на создание «быстрых» материалов, позволяющих получить моментальную обратную связь.

3. Раскрутка страницы.

Для раскрутки страницы необходимо привлечь на нее подписчиков. Грамотная стратегия ведения заключается в том, чтобы соблюдать баланс между наполнением важным информационным контентом и некоторой развлекательной частью, не позволяющей странице стать подобием строгого официального сайта. Как показывает практика, формат монолога и отсутствия обратной связи обречен на фиаско.

Таким образом, перед созданием профиля политика в социальной сети необходимо сформировать определенный имидж, который будет соответствовать таким характеристикам как современный, энергичный, способный управлять, коммуникабельный.

Выводы:

1. Интернет-пространство — один из ключевых инструментов в формировании современной политической среды. Чем больше будут развиваться социальные сети, тем больше присутствия будут проявлять в них политики и государственные деятели.

2. Наиболее активно социальные сети используются политиками во время проведения избирательных кампаний, так как относительно легко позволяют отслеживать настроения, царящие в обществе.

3. Социальные сети помогают не только политикам в достижении их целей, но и народу. Благодаря интернету люди могут доносить до власти свои интересы. Уменьшается уровень бюрократии, потому что проходит «прямой» контакт между политиком и гражданином. Вероятно, что в будущем реальная политика большей частью переместится в виртуальное пространство.

Литература:

1. Козырева А. А. Почему социальные сети являются инструментом политической власти? // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 2 (62). — С. 56–59.
2. Чумиков А. Н. Современные PR-технологии работы в Интернете учебное пособие. — Рязань: Объединенная редакция МЧС России, 2011. — 135 с.
3. Интернет в политических кампаниях США и России // Высшая школа экономики. URL: https://www.hse.ru/data/2011/05/23/1213977786/12Neyaskin_Internet.pdf (дата обращения: 14.11.2016).
4. Перспективы использования социальных сетей для политического продвижения // Blog.greensmm.ru. URL: <http://blog.greensmm.ru/?p=98> (дата обращения: 14.11.2016).

СОЦИОЛОГИЯ

Социальная значимость молодёжных круглых столов

Белованов Денис Васильевич, студент

Южно-Российский институт управления (филиал) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

В статье освещена роль молодёжных круглых столов, значимость этого инструмента для вовлечения молодёжи в социальную практику. В статье приводятся доказательства эффективности проведения молодёжных круглых столов в рамках программ молодёжной политики. Также в работе рассматривается положение молодёжи во взаимодействии с специалистами, занимающимися проблемами молодых граждан.

Ключевые слова: молодёжный круглый стол, молодёжь, молодёжная политика, инициативы

Для того чтобы раскрыть социальную значимость молодёжных круглых столов, необходимо определиться с термином Круглый стол, именно в аспекте молодёжного развития. Молодёжный круглый стол — открытое собрание молодых людей и привлечённых экспертов, направленное на освещение и обсуждение проблем и вопросов, затрагивающих интересы молодёжи.

Очевидно, что будущее любого государства — молодые люди от 16 до 30 лет. Руководство нашей страны, понимая данный факт, затрачивает всё больше и больше ресурсов на их интеллектуальное, физическое и духовно-нравственное развитие [1]. Следовательно, важно правильно выстраивать взаимодействие с молодёжью. Так, важным аспектом воспитания и подготовки молодых граждан является встреча с экспертами в формате круглого стола.

Если рассматривать молодёжный круглый столы как инструмент молодёжной политики, то его задачами является:

- 1) проведение информационно-пропагандистской деятельности в молодёжной среде;
- 2) воспитание морально-нравственных качеств молодых людей;
- 3) формулирование конкретной проблемы, затрагивающей интересы молодёжи;
- 4) налаживание контакта между приглашёнными экспертами и молодёжью, интересующейся проблематикой данных специалистов;
- 5) получение обратной связи;
- 6) налаживание плодотворной дискуссии экспертов и молодёжи;
- 7) выработка идей конкретных решений по проблеме.

Таким образом, молодёжные круглые столы способствуют налаживанию связей между специалистами, которые могут помочь в решении молодёжных проблем, и собственно молодёжью. Так, осветив проблемы и поставив актуальные вопросы молодые и социально активные граждане сразу же получают ответную реакцию специалистов.

Коммуникация между молодыми людьми и экспертами ведёт к выработке стратегии по решению неразрешённых проблем. Прямой диалог позволяет обеим сторонам лучше понимать современное положение. Для экспертов это возможность услышать и понять мнение, тех, чьи интересы они призваны защищать. В то же время, для молодых граждан круглый стол — удобный случай глубже вникнуть в суть проблемы и увидеть картину целиком и шанс получить верную информацию из «первых рук».

Молодёжные круглые столы несут в себе главным образом информационную нагрузку. Во-первых, каждая сторона-участник круглого стола получает обратную связь, т. е. видение оппонента. Во-вторых, обе стороны больше узнают друг о друге. В-третьих, вырабатывается общее видение по тем или иным проблемам, затрагивающим интересы обеих сторон-участников круглого стола. И, в-четвёртых, молодёжные круглые столы обеспечивают открытость научных и управленческих кругов для граждан.

Организация круглых столов — процесс, направленный на вовлечение молодёжи в социальную практику. Он включает в себя такие элементы как:

- 1) воспитание гражданской ответственности и патриотизма;
- 2) вовлечение молодёжи в трудовую деятельность;
- 3) вовлечение молодёжи в общественно-политическую жизнь;
- 4) развитие правовой грамотности в молодёжной среде;
- 5) развитие молодёжных объединений и волонтерства;
- 6) поддержка общественных инициатив;
- 7) воспитание семейных ценностей и поддержка молодых семей.

Следовательно, молодёжные круглые столы помогают активизировать молодых граждан и поддержать инициативность этих слоёв населения в социальной, политической и иных сферах жизнедеятельности общества.

Любой круглый стол — встреча людей, которые обсуждают определённые проблемы и пытаются понять, какие действия следует предпринять для их решения. Отсюда, каждый такой круглый стол — инструмент решения нерешённых проблем. Он помогает управленческим и научным кругам взглянуть глазами молодёжи на то, как же всё-таки реализуется молодёжная политика. Объект молодёжной политики представляется таким экспертам уже не просто теоретическим понятием, которое существует исключительно на бумаге, а конкретными людьми — молодёжью, которая может обрисовать те пробелы, которые следует закрыть.

С другой стороны, молодые участники таких круглых столов могут познакомиться с профессионалами в сфере молодёжной политики, эти встречи помогают молодым людям образовываться и получать полезный социальный опыт.

Круглый стол — интерактивная форма встречи. Особенность данной формы состоит в том, что участники обмениваются мнениями друг с другом при полном равноправии каждого. Эта форма собрания позволяет обсуждать любые вопросы, узнать мнения всех участников собрания. По своей сути, это собрание-беседа, процесс взаимодействия организуется таким образом, что все участники оказываются вовлечёнными в процесс обсуждения [2].

Рассматривая формат проведения молодёжных круглых столов важно отметить, что каждый участник встречи имеет право высказаться и отстаивать свою точку зрения. Сама идея круглого стола подразумевает равенство всех участников, и в условиях, когда молодые люди сталкиваются лицом к лицу с представителями тех кругов, которые занимаются проблематикой молодёжной среды, эта идея перерастает в возможность сказать и выслушать.

Каждый участник встречи может открыто заявить о проблемах, а также социальных проектах, которые могут быть реализованы при поддержке определённых кругов. Так в молодёжной среде активно развивается направление по обучению и выработке социально-значимых проектов. Так, эти проектные школы, обучают молодых людей вырабатывать свои идеи, но их основная проблема — невозможность реализовать проект из-за неимения поддержки со стороны научных, общественных и управленческих кругов, а также финансирования. Следовательно, круглый стол, на котором проходит рассмотрение молодёжных проектов, может послужить акселератором для развития и реализации социального проекта.

Каждый круглый стол представляет собой площадку, на которой высказываются инициативы молодых людей, и каждая такая инициатива должна выходить за пределы «бумажных набросков» и (в случае, её реальности) поддерживаться специалистами-участниками встречи и доводиться до своего логического завершения — реализации социально-полезного проекта.

Таким образом, молодёжные круглые столы помогают наладить общение молодёжных активистов и экспертов. Молодым людям важно высказать своё мнение по про-

блемам, затрагивающим их деятельность, высказать идеи по их решению и получить от профессионалов более полную информацию. В то же время, для приглашённых на молодёжные круглые столы экспертов важно получить обратную связь от молодых активных людей, осветить настоящее положение вещей, разглядеть наиболее деятельных и подготовленных общественников, а также принять на вооружение те идеи и проекты, которые были предложены на круглом столе.

Следовательно, встречи, организованные в формате молодёжных круглых столов ломают информационные барьеры и вакуум, которые существуют между молодёжью и общественными, административными и научными деятелями.

Если рассматривать социальную значимость молодёжных круглых столов в практическом ключе, то очевидным становится то, что молодёжи полезно встречаться и общаться со следующими категориями приглашённых экспертов:

- 1) руководство муниципального образования и региона — данная категория поможет молодёжи понять работу муниципальных органов власти и может дать оценку конкретным проблемам, в сфере молодёжной политике;
- 2) предприниматели — помогают молодёжи увидеть потенциал малого и среднего предпринимательства, могут помочь в поддержке социальных проектов;
- 3) преподаватели и руководство ведущих ВУЗов региона — освещают проблемы системы образования и принимают активность молодых людей для реализации студенческих программ;
- 4) общественные организации — стимулируют активность молодёжи, вовлекают их в свои программы и мероприятия, создают основу для волонтёрской и иной деятельности молодёжи;
- 5) партийные лидеры муниципального образования и регион — демонстрируют плюрализм мнений и способствуют вовлечению молодёжи в избирательные программы, доказывают развитие в стране демократических институтов;
- 6) лидеры религиозных организаций — осуществляют наставническую работу, работают над воспитанием морально-духовных качеств молодых граждан.

Таким образом, молодёжные круглые столы позволяют охватить весь спектр общественных интересов студентов, школьников и работающей молодёжи. Направленность возможных встреч, организованных в формате круглых столов может быть также различной и охватывать как обобщённые проблемы развития молодёжной политики и молодёжных инициатив, так и освещать узкие, конкретные темы, как например «взаимодействие молодёжи и людей с ограниченными возможностями».

К тому же, важно помнить, что все встречи несут на себе индивидуальный характер, то есть каждый участник круглого стола имеет возможность познакомиться с людьми, занимающимися молодёжными проблемами как в формате

«молодой активист — эксперт», так и в формате «молодой активист — молодой активист».

И если первый тип взаимодействия был раскрыть чуть выше, то коммуникация и формирование устойчивых связей между молодыми активистами-общественниками приведёт к формированию социально активного и социально подготовленных граждан, воспитанных в соответствии с морально-этическими нормами. И такая прослойка людей в будущем и может повлиять на развитие и изменение государства и общества.

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить, проведение молодёжных круглых столов несёт на себе от-

печаток подготовительного этапа для развития и воспитания молодёжи, следовательно социальная значимость таких мероприятий проявляется в подготовке активной и небезразличной к проблемам других людей граждан. Такие встречи дают возможность раскрыть потенциал каждого конкретного участника, реализовать озвученные идеи, а также натолкнуть на рассуждение о конкретной проблеме.

Поэтому без проведения молодёжных круглых столов будет очень трудно наладить тесную связь между молодыми людьми и специалистами в сферах, затрагивающих молодёжь.

Литература:

1. Гарькин И. Н., Гарькина И. А. Молодёжные форумы — площадка для личностного и профессионального развития молодых специалистов // Молодой ученый. — 2014. — № 18. — С. 533–535.
2. Маркелова С. Ю. Круглый стол — интерактивная форма проведения родительских собраний как средство реализации положений ФГОС ДО // Молодой ученый. — 2016. — № 4. — С. 790–793.

Социальная работа с детьми, подвергшимися жестокому обращению

Винникова Ирина Андреевна, студент;

Кузнецова Татьяна Ивановна, ассистент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье авторы обращаются к изучению проблемы жестокого обращения с детьми в условиях семьи, причин и последствий насилия. Анализируются основные формы проявления насилия в отношении несовершеннолетних. Особое внимание в статье обращается на факторы, обуславливающие жестокое обращение с детьми, а так же на необходимость социальной помощи, детям — жертвам насилия.

Ключевые слова: жестокое обращение с детьми, насилие, семья, социальная помощь, социальная работа

В последнее время в российском обществе обострилась проблема повсеместного нарушения прав детей, а именно применение к ним жестокого обращения и насилия, что связано с кризисом, который переживает институт семьи. Воспитательный потенциал семьи резко снижен, семейные ценности девальвированы, забота о благополучном развитии детей уходит на второй план. Обозначенные негативные перемены активизировались в 90-х гг. 20 века, характеризующихся социально-экономическими потрясениями, когда население вынуждено сконцентрировалось на материальном аспекте жизни, на элементарном физическом выживании, что в свою очередь, нанесло серьезный удар по традиционным семейным ценностям. Родители, переживающие мощнейший стресс, часто «срывались» на своих детях, как результат нормой становится применение силы по отношению к ребёнку, что оказывает негативное влияние не только на развитие его личности, но и предопределяет жизнь будущих поколений. В большинстве случаев, ребёнок к которому применялось насилие, вырастая, создаёт собственную семью, в которой воспроизводит жестокие методы воспитания аналогичные тем, что ранее применялись к нему. Из этого можно сделать вы-

вод, что в основе жестокого обращения лежит механизм социальной передачи агрессии из поколения в поколение.

Насилие — это жестокое обращение одного человека в отношении другого, в том числе состоящего с ним в родственных отношениях, то есть к членам семьи [1].

Существует множество теорий, которые сходятся в том, что жестокое обращение с ребёнком определяется совокупностью факторов и не может быть объяснено одной причиной.

Цымбал Е. И. приводит следующие факторы, обуславливающие жестокое обращение с детьми:

Поведенческие нарушения у родителей, включая склонность к криминальному насилию. Родители, применяющие насильственные действия, в отношении своих детей, часто, ранее уже привлекались к уголовной ответственности за другие правонарушения, в большинстве случаев насильственного характера.

Наличие факторов риска у ребенка. Дети, подвергающиеся жестокому обращению со стороны своих родителей, часто имеют особые черты: физические недостатки, инвалидность или задержки в развитии, тяжелый характер, поведенческие трудности, что служит причиной неспособно-

сти к нормальной адаптации ребёнка в социальной среде и выступает раздражителем для родителей, подталкивая их к применению жестокости в отношении детей.

Трудная жизненная ситуация, переживаемая семьей. Семьи с проблемами низкого дохода и постоянной нехваткой денег, часто подвержены стрессу, в связи с чем у родителей возникает чувство неполноценности, что и влечёт за собой жестокое обращение к детям.

Периоды бурных социально-экономических изменений в стране: безработица, плохие жилищные условия, материальная неустроенность, которые приводят к психологической неустойчивости, неудовлетворенности родителей и далее — к жестокому обращению с детьми [4].

Перечисленные выше факторы вызывают у родителей повышенную тревожность, психологические расстройства, что, нарушает формирование привязанности к ребёнку, а в конечном итоге приводит к жестокому обращению.

Насилие к детям может проявляться в следующих формах: физическое; психическое; сексуальное; экономическое.

Под физическим насилием понимается преднамеренное нанесение ребёнку физических травм и телесных повреждений, применение жестоких физических наказаний, что может привести к нарушению здоровья и даже к смерти. Данный вид насилия чаще осуществляется к незапланированным детям, к детям с нарушениями в поведении и имеющим недостатки во внешности.

Психическое насилие связано с регулярными оскорблениями, угрозами, унижениями ребёнка, формируя у жертвы черты патологического характера или тормозящие развитие личности. Дети, подвергшиеся жестокому обращению, имеют низкое развитие социальных навыков, замкнуты, капризны, переживают депрессивные состояния.

Под сексуальным насилием понимается вовлечение зависящих, незрелых детей в сексуальную активность, которую они не полностью осознают и не могут дать информационное согласие, что нарушает социальные нормы. Сексуальное насилие в отношении детей, чаще всего совершают родители сами пережившие в детстве сексуальное злоупотребление со стороны взрослых и родители, имеющие психические отклонения.

Экономическое насилие проявляется в виде лишения денег ранее данных или обещанных на необходимые нужды. Так же этот вид может выражаться в форме жестокого контроля за тратой денег. Данный вид насилия возникает в неблагополучных и многодетных семьях, а также если родители недовольны поведением своего ребёнка.

Опыт насилия, приобретенный в ходе воспитания, для ребенка имеет ближайшие и отдаленные последствия для него. Ближайшие последствия проявляются в виде острых реакций на травму, а отдаленные последствия последствия в виде нарушений на физическом, эмоциональном, когнитивном, социальном поведении.

Физические последствия — изменения в физическом здоровье и развитии ребёнка: нарушения физического,

речевого развития; нарушения нервной системы ребёнка, а также развития у него психосоматических заболеваний.

Когнитивные последствия — изменения в познавательной сфере: ухудшения памяти, трудности концентрации внимания, снижение успеваемости, формирование негативных представлений о себе и окружающем мире.

Эмоциональные последствия — это негативные изменения в эмоциональной сфере: взрывные реакции, повышенная тревожность, страхи; снижение самооценки; проявление агрессии к другим; пассивность.

Поведенческие последствия — это негативные изменения в поведении ребёнка: проблемы с учёбой; побеги из дома; суицидальные попытки; занятие проституцией; алкоголизм.

Социальные последствия — изменения в способностях ребёнка строить социальные отношения: сложности создания отношений и сложности в общении из-за агрессивного поведения.

В связи с этим актуализируется потребность в предоставлении квалифицированной помощи специалистом социальной сферы детям ставшими жертвами домашнего насилия. Социальная помощь включает в себя комплекс методов, направленных на оказание помощи по предупреждению угрозы здоровью и жизни, помощь в гармонизации внутрисемейных отношений и восстановление социального функционирования семьи.

Помощь жертвам домашнего насилия должна носить комплексный характер и требует привлечения специалистов медико-психолого-педагогических служб для наиболее эффективного разрешения проблемы.

Оказывая помощь детям, жертвам жестокого обращения, социальный работник решает ряд задач: экстренная помощь по спасению их жизни и здоровья; поддержание социального функционирования семьи и социальное развитие членов семьи [3].

Наиболее важным направлением деятельности социального работника при оказании помощи ребёнку, как жертве домашнего насилия, является защита от жестокого обращения в семье. Особенность такого вида деятельности, заключается в сложности установления факта насилия, так как ребенок не всегда в полном объеме осознает, что происходит, запуган и не может рассказать о том, что с ним случилось. Для оказания помощи ребенку, социальному работнику необходимо знать признаки, характеризующие жестокое обращение с детьми. Непосредственными признаками домашнего насилия являются следы побоев. Косвенными признаками домашнего насилия могут выступать заботность и замкнутость ребенка при взаимодействии с окружающими.

Данные признаки должны рассматриваться социальным работником в их совокупности. Наличие нескольких прямых и косвенных признаков являются достаточным основанием для более глубокого изучения внутрисемейной ситуации. К этому процессу могут привлекаться спе-

циалисты из других сфер: врачи, психологи, сотрудники органов внутренних дел. Комплексное обследование семьи должно помочь в установлении объективной картины и предотвратить последующие попытки применения домашнего насилия. В случае необходимости, если существует угроза здоровью и жизни ребенка, он может быть изъят из семьи и помещен в специализированное учреждение. Применение насильственных действий по отношению к ребенку со стороны родителей может стать основанием для лишения родительских прав и возбуждения уголовного дела [3].

В ряде случаев оказания экстренной социальной помощи направленно не только на ребенка, но и на мать. Оказание помощи по спасению жертв домашнего насилия включает в себя: пресечение фактов насилия, психологическую, юридическую, информационную, социальную и педагогическую поддержку пострадавших членов семьи. Следует отметить, что оказание экстренной помощи жертвам домашнего насилия, не решает в полной мере всех проблем семьи. В связи с этим, после оказания экстренной помощи целесообразно перейти к деятельности по стабилизации состояния семьи, восстановлению ее функциональной целостности, и гармонизации отношений между всеми членами.

Важно учитывать особенности ситуации внутри семьи, выявленные в ходе обследования. При работе с семьями, где один из членов семьи применяет насильственные действия к другому, важно установить социально-психологические причины данной проблемы. Анализ причин важен в связи с тем, что именно они определяют конфликтную

ситуацию в семье. После диагностики причин проявления жестокости, составляется программа работы с данным членом семьи и его окружением. В данную программу входит лечение от проявления необоснованных приступов агрессии, консультации, психотерапия, психокоррекция. Кроме того, важно выявить личностные особенности супругов, их установок по отношению к семье. Как правило, именно социально-психологические факторы обуславливают появление конфликтных ситуаций в семье, а социально-экономические причины способствуют возникновению условий, когда она может проявиться. Несовпадение взглядов супругов на ролевое поведение в браке, выполнение хозяйственно-бытовых функций, воспитание детей могут стать поводом к конфликту и проявлению насилия. В этой ситуации целесообразно привлечение специалистов психологического профиля для осуществления семейной терапии. Она включает в себя достижение компромисса между супругами в культурно-смысловой сфере, помощь в преодолении негативных социальных стереотипов, тренинг навыков бесконфликтного общения.

Способы оказания помощи семье в которой, дети являются объектом насилия многочисленны. Их применение обусловлено особенностями внутрисемейной ситуации, личностными качествами членов семьи и специалиста, оказывающего помощь. При этом важно учитывать, что не все семейные проблемы могут быть разрешены социальным работником. Важным условием оказания помощи семье является готовность ее членов к изменению себя и отношения к окружающим, без чего помощь оказанная семье будет неэффективной.

Литература:

1. Золотарёва Т. Ф. Социальная работа с жертвами домашнего насилия // Ученые записки Российского социального университета. — 2009, № 11. — С. 272–276.
2. Попов, Г. Н., Шевелева, Н. В. Особенности коррекционно-реабилитационной работы с детьми, пострадавшими от насилия в семье // Вестник томского государственного педагогического университета. — 2015, № 5 (158). — С. 239–24.
3. Технология социальной работы с различными группами населения / отв. ред.: Павленок П. Д. Руднева М. Я. Учебное пособие. — М.: ИНФРА-М — 2010. — 272 с.
4. Цымбал Е. И. Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия (издание второе исправленное и дополненное) — М.: РБФ НАН, 2010. — 286 с.

Исследование социальных компетенций младших школьников

Гумерова Айгуль Мансуровна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Перемены в российском обществе потребовало изменений в содержании, формах и методах организации образовательного процесса в школе, переоценки результатов ее функционирования. В науке и в жизни, говоря о качестве обучения и воспитания, все чаще стали связывать его с конечным результатом — компетенцией выпускника. Компетентностный подход лежит в основе построения федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.

Ключевые слова: компетенция, социальная компетенция, младший школьник

В научной литературе термины компетенция и компетентность часто используются как синонимы, но в их семантике существуют различия. Понятие «компетенция» в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает опытом и познаниями [5,230]. Компетентность рассматривают как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [4,40]; информированность и способность реализовывать свои возможности в определенной сфере жизнедеятельности; как опыт в той или иной области, который позволит гарантированно достигать высоких результатов в каком-либо виде деятельности [3,186]. Компетенция преобразуется в компетентность, когда учащийся в процессе продуктивной деятельности и приобретения жизненного опыта формирует личностное отношение к самой деятельности, совершенствуется как личность, осмысливает и присваивает предлагаемые знания, умения, навыки, а затем использует их в повседневной жизни для наиболее эффективного решения задач на разных уровнях. Таким образом, компетентность можно рассматривать как результат развития соответствующей компетенции [2;4].

Более подробно мы хотим остановиться на одном из ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации личности, — социальной компетенции.

Под социальной компетенцией младшего школьника можно понимать, способность ребенка к социальной деятельности в современном социуме, к продуктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми и успешному выполнению социальной роли учащегося.

Как интегративная характеристика личности социальная компетенция имеет в определенной степени четкую структуру, в которой выделяют следующие компоненты: когнитивный компонент, который связан с представлениями о способах и правилах социального взаимодействия (в частности, нормы поведения в обществе, нормы общения); мотивационно — ценностный компонент, включающий отношение к себе и другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, заботы, милосердия; наличие мотивации достижения в собственном поведении и в совместной групповой деятельности; деятельностный компонент, предполагающий сформированность навыков самоорганизации, самоконтроля, навыков конструктивного неконфликтного взаимодействия, а также выбор адекватных ситуации способов общения и поведения.

Вступление в младший школьный возраст предполагает изменение социальной ситуации развития ребенка. Происходит переход к следующей ведущей деятельности, как учебная, которая в свою очередь приобщает младшего школьника к общественной жизни. Успешность в учебной деятельности, в социальном взаимодействии с окружающими обеспечивают возрастные новообразования, такие как: мотивация достижения, способность к произвольной регуляции поведения и саморегуляции, адекватная самооценка, которая является регулятором поведения и деятельности. Эти личностные образования мы рассматриваем как сущностные составляющие социальных компетенций учащихся начальных классов.

С учетом данных показателей, выделяются следующие уровни развитости социальных компетенций:

- низкий, характеризующийся низкой степенью сформированности необходимых для продуктивного социального взаимодействия личностных новообразований;
- средний, когда отдельные показатели социальной компетентности сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для достижения успеха в социально-значимой деятельности или взаимодействии, а другие находятся на низком уровне развития и затрудняют социальное взаимодействие;
- высокий, для которого характерно достижение устойчивого развития всех личностных новообразований возраста, обеспечивающих успех в социальной деятельности, то есть высокие показатели развития всех важнейших для возраста составляющих социальных компетенций.

Для формирования и развития социально компетентной личности младшего школьника необходимо оптимально сочетать формы и методы организации, характеризующихся практической направленностью, субъектно-субъектным характером взаимодействия, с опорой на самостоятельную деятельность учащегося. Наиболее оптимальной формой организации деятельности при решении исследуемой проблемы является активное использование групповой работы, организованной в соответствии с правилами социального взаимодействия, осуществляемой с помощью методов, повышающих познавательную и эмоциональную активность; методов, способствующих установлению связи между разными видами деятельности; методов

коррекции и уточнения представлений детей о социальном мире.

Таким образом, изучение социальных компетенций учащихся начальных классов является весьма актуальным и требует поиска новых форм, методов их формирования

в воспитательной практике общеобразовательной школы. Сформированность социальных компетенций позволяет учащимся приобрести опыт успешного социального взаимодействия как в учебной деятельности, так и в общественной жизни.

Литература:

1. Бочарникова, М. А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М. А. Бочарникова. — Начальная школа, 2009 — № 3. — С. 86–92.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. — М.: «Академия», 2000—176 с.
4. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике. [Текст] / Л. В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 364 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. — М.: Энциклопедия, 1999. — 580 с.

Выявление и профилактика терроризма и экстремизма в средствах массовой информации

Томова Антонина Александровна, студент;

Сардарян Асмик Артаковна, студент;

Кропачева София Александровна, студент

Санкт-Петербургский Государственный архитектурно-строительный университет

На сегодняшний день экстремизм и терроризм являются реальной угрозой национальной безопасности не только Российской Федерации, но и всему миру. Это исключительно общая опасность, которая способна разрушить любое стабильное общество.

Экстремизм — это термин, который в последнее время все чаще употребляется с экранов телевизоров, в социальных сетях, на учебе, работе, в кругу друзей. Понятию «экстремизм» в разные времена было дано много разных юридических и научных определений. Большой толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой С. И. дает следующее определение экстремизму: экстремизм — это приверженность к крайним взглядам и мерам (обычно в политике) [1, с.942].

Такое определение в широком смысле не отражает всей сути этого явления.

Экстремизм это не просто крайнее отрицание существующих устоев и порядков, но и, в какой-то мере, не осознанное стремление политических субъектов к изменению мироустройства и утверждению чего-либо нового.

Какими бы мотивами ни руководствовались экстремисты, их основная цель дестабилизация социального и этнополитического положения, создание максимально конфликтных ситуаций, в ходе которых страдает общество.

Определение терроризма представляется непростой задачей. Формы и методы террористической деятельности

существенно менялись со временем. Это явление имеет устойчивую негативную оценку, что порождает произвольное толкование. С одной стороны, существует тенденция неоправданно расширенной трактовки, когда некоторые политические силы без достаточных оснований называют террористами своих противников. С другой — неоправданного сужения. Сами террористы склонны называть себя солдатами, партизанами, диверсантами в тылу противника и т. д. Отсюда трудности как юридически-правовых дефиниций, так и общетеоретического осмысления терроризма.

Терроризм — политика, основанная на систематическом применении террора, определяется как идеология насилия и практика воздействия на общественное сознание, на принятие решений органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями, связанные с устрашением населения и/или иными формами противоправных насильственных действий.

Справедливо мнение, что терроризм эта форма проявления экстремизма, так сказать форма получения желаемого результата или же «орудие преступления». Таким образом в современных СМИ террористические организации заочно называются экстремистскими и любое проявление акта терроризма считается экстремизмом, так как это является радикальной формой метода решения конфликта.

Грань между экстремизмом и терроризмом очень тонка. Чаще всего политический экстремизм понимается как конкретные идеи, а политический терроризм следует понимать как действия по реализации этих идей. [2, с.8]

Исторически сложилось так, что вся антитеррористическая деятельность прошедших столетий была направлена на силовую борьбу с проявлениями терроризма. В России, как и во многих других странах, противодействие терроризму вплоть до настоящего времени в основном носило не упреждающий, а реагирующий характер. [3, с.39].

Экстремизм порождают различные факторы: изменение сложившихся социальных структур; обнищание многочисленных групп населения; экономический и социальный кризис; ослабление государственной власти и дискредитация ее институтов; падение исполнительской дисциплины; рост антисоциальных проявлений; распад прежней системы ценностей; нарастание чувства ущемленности национального достоинства и т. д. [4,236]

Терроризм порождают мотивы самоутверждения, абсолютное убеждение высшей, абсолютной истины, «панацея» спасения своего народа, психические отклонения у людей, рост цен, инфляция, падение уровня жизни населения.

В современном обществе большой вклад в развитие предпосылок к экстремизму среди российской молодежи оказала массовая культура. Кровавые боевики и триллеры, воспитывающие у молодежи жестокость, насилие и желание его применить на практике. На книжный рынок России хлынул поток развлекательного «чтива» низкого литературного качества. Посредством такого рода продукций разрушаются и видоизменяются многие морально-нравственные категории, пропагандируется культ денег и грубой физической силы, насаждается понятие вседозволенности [5, с. 275].

В соответствии с п. 4 ст. 3 Федерального закона «О противодействии терроризму» в настоящее время в структуру деятельности по противодействию терроризму (антитеррористической деятельности), наряду с борьбой с терроризмом, включены такие важные составляющие, как профилактика терроризма и минимизация и (или) ликвидация последствий проявлений терроризма. Данный подход законодателя оправдан и обусловлен структурой понятия «терроризм», рассматриваемого в настоящее время как сочетание идеологии насилия и практики воздействия на принятие решений органами власти [6]

Молодежная среда в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки является той частью общества, в которой наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала, что приводит к непосредственному участию в экстремистских движениях. [7, с. 1] Зачастую такое участие - это неосознанное стремление к подражанию.

Поэтому основная профилактическая задача — выявить такую молодёжь и предупредить совершение преступлений экстремистского и террористического характера с их стороны.

Развитие молодежного экстремизма — это свидетельство недостаточной социальной адаптации молодежи, развития асоциальных установок ее сознания, вызывающих противоправные образцы ее поведения

Известно, что на постоянной основе проводится мониторинг средств массовой информации и информационных ресурсов сети «Интернет» для установления фактов публикаций информации экстремистского содержания, а также несанкционированных митингов и акций протеста. Но является ли это первостепенной задачей в профилактике экстремистских настроений?

Антиэкстремистские профилактические мероприятия делятся на два типа:

Первичная профилактика — работа по предотвращению пополнения экстремистских формирований. Иммунизация подростков в отношении экстремизма. Привитие антифашистских воззрений. Вторичная профилактика — профилактическая работа с участниками экстремистских формирований.

Многие ученые считают, что при определении экстремизма акцент должен делаться на действиях, а не на идеях, которых придерживаются его представители. Ведь одну и ту же группу одни могут назвать экстремистской, а другие — борцами за свободу.

Наше мнение о том, как относится к подобным группировкам начинает формироваться в семье, школе, учебном заведении. Поэтому первостепенной задачей профилактики экстремизма и терроризма должно быть внедрение в педагогическую, образовательную деятельность, а также в средства массовой информации передач, занятий, лекций, посвященных изучению проявлений экстремизма и терроризма в контексте исторических событий, их объективный анализ, без «подмены понятий». Необходимо проводить укрепление установок толерантного сознания и поведения среди молодежи.

Проблемой, уже содержательного характера, являются двойные стандарты в трактовке и классификации терроризма как явления в мировом и отечественном социогенезе. Признавая недопустимость терроризма и экстремизма на современном этапе развития общества, наши учебники, в большинстве своем, героизируют его в прошлом. [8, с. 176]

Пожалуй, самым жестоким проявлением терроризма, был период падения Российской империи. Ведь большевики, под видом борьбы за свободу уничтожали одну из самых процветающих стран в мире, безжалостно и хладнокровно истребляя своих братьев, сестер, матерей и отцов. Можно было бы дать следующее определение: экстремизм — это убеждения (политические, религиозные) отличные от убеждений правящей верхушки.

В наше время плохое знание истории привело к распространению в молодежной среде прогитлеровского фашизма. Живая человеческая память об исторических событиях исчезает, растворяется во времени, остается лишь коллективный миф, суррогатная память общества, которую сегодня почти

тотально формирует масс-медиа и кино. [9, с. 470] Особенно негативную роль сыграла замена изучения взаимосвязи событий заучиванием отдельных дат. Терроризм и экстремизм — это не только ненависть и насилие. Это также ложь и лицемерие. Поэтому необходимо в полной мере использовать возможности средств массовой информации, чтобы вскрывать и разоблачать в общественном мнении способы маскировки истинных целей и устремлений организаторов и вдохновителей террора, реализуемых под внешне привлекательными лозунгами борьбы за свободу, защиту религиозных ценностей и национальных интересов. [10, с. 11]

Информация сегодня превратилась в мощный реально ощутимый ресурс, в некоторых сферах имеющий даже большую ценность, чем сырьевые, финансовые и другие ресурсы. Информация превратилась в оружие, способное нанести индивидуально-локальное массовое поражение.

Использование средств массовой информации, информационных потоков происходит в интересах тех или иных политических сил. При осуществлении экстремистской и террористической деятельности информационно-коммуникативная оставляющая играет если не основную, то определяющую роль.

Применение СМИ для распространения сведений о протекании и последствиях террористического акта, экстремистских течениях, является одним из характерных и принципиальных признаков, отражающих сущность терроризма. Терроризм можно рассматривать как акт насилия, задуманный с целью привлечения к нему внимания с помощью средств массовой информации и последующей передачи послания посредством огласки, которую он получает.

Задача СМИ сегодня не только разоблачать скрытое проявление экстремизма и терроризма, но и направлять средства на формирование антиэкстремистских настроений, путем воздействия через массовую культуру: фильмы, книги, выставки, концерты, общественные мероприятия. Неотъемлемой частью создания и формирования подобных

вещей должна быть достоверность, правдивость, подкрепленная историческими фактами, не искаженная «во благо» в ходе времени.

В то же время нельзя забывать о цензуре. Когда совершается террористический акт или когда сразу после него ведется поиск и задержание/ликвидация террористов, цензура в СМИ может быть оправдана оперативными соображениями. Но когда теракт произошел более полугодом назад, а о зверствах террористов до сих пор нельзя упоминать, то это уже никак нельзя оправдать. Это уже просто пособничество террористам, попытка смягчить их облик, сделать его лучше реального. Безусловно, методы террористов и их адские успехи в запугивании населения нельзя рекламировать, но каждый человек, начиная со школьного возраста, должен знать и понимать, что происходит во круг и с чем это связано.

К сожалению, назвать СМИ правдивыми и справедливыми во всем нельзя, ведь у каждой стороны своя правда, зависит от того, в каком ключе ее преподнести. Сообщения СМИ кажутся правдоподобными ровно до тех пор, пока не освещают что-то, с чем ты знаком из личного опыта. Слепо доверять всему потоку информации ни в коем случае нельзя. Как раз для понимания происходящих событий в стране и мире, для видения полной картины, необходимо применять собственные знания истории в контексте современных событий.

Таким образом, СМИ сегодня — самое оперативное и эффективное средство воздействия на массовое сознание и сфера противодействия терроризму и экстремизму. [10, с. 16]. Необходимо в полную меру использовать все профилактические возможности СМИ, чтобы создать информационно-психологическое противодействие террористическим и экстремистским организациям. Ведь основная цель информационной сферы — это устранение каналов информационного воздействия экстремистских и террористических преступных сообществ.

Литература:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Рус.яз., 1987.
2. Известия Иркутского государственного университета. 2016 Т. 18. Серия «Политология. Религиоведение». С. 5—10.
3. Горбунов, Ю. С. К вопросу о правовом регулировании противодействия терроризму // Ю. С. Горбунов // Журнал российского права. — 2007. — № 2. — С. 38—44.
4. Коновалов В. Н. Политология. Словарь. — М.: РГУ, 2010.
5. Кубякин Е. О. Социальные и социокультурные основы молодежного экстремизма в современной России. Журнал Общество и право 2011 (Краснодар). № 1. С. 273—276.
6. П. 1 ст. 3 Федерального закона «О противодействии терроризму» от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ (ред. от 08.11.2011) // СЗ РФ. — 2006. — № 11. — Ст. 1146; 2011. — № 46. — Ст. 6407.
7. Петросян Д. А. Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». № 1 (01). Апрель 2015
8. Лапина И. Ю., Каргапольцев С. Ю. Терминологическая интерпретация терроризма в прошлом и настоящем (постановка проблемы) Казанский педагогический журнал. 2015. Т. 3. № 6—3 (113). С. 175—179.
9. Мединский В. Р. Война. Мифы СССР. 1939—1945. М., 2013.
10. Методические рекомендации по совершенствованию пропагандистской работы в сфере противодействия распространению идеологии терроризма в субъектах Российской Федерации / под ред. В. В. Попова В. В. М., 2013.

ПЕДАГОГИКА

К вопросу о превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний

Абражеева Дина Викторовна, майор внутренней службы, преподаватель
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

В условиях кардинальных перемен российского общества вырастает количество сензитивных страт населения, не готовых и не умеющих жить в новой социальной реальности. Как следствие, увеличивается число молодых людей, имеющих маргинальное поведение, не дающее возможность социализироваться и саморазвиваться. Вместо просоциального поведения, социологи, педагоги и психологи констатируют рост преступности среди молодежи, аддиктивного и делинквентного поведения. Это свидетельство отчуждения большинства населения от права, отсутствия должного уважения к закону. Курсанты вузов Федеральной службы исполнения наказаний, признающие правомерное поведение, имеют безусловные преимущества перед другими обучающимися, позволяющие им более эффективно объективировать намеченные витальные цели. Маргинальное правосознание мы трактуем как фрустрационный сигнал анамии дающий представление о том, что функции права не реализуются в полной мере, и поэтому детерминанты правотворчества надо соотносить с реальными условиями и нуждами социума.

В этой статье мы рассматриваем профилактику маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний с точки зрения педагогического знания.

Маргинальность — результат мобильности социальной структуры общества, состояние его неопределенности. Но не всякая мобильность является маргинальностью. Для этого необходимо наличие не только социальной, но и психической подвижности, психического противоречия, перемены социальных ролей, статусов, кризиса социальной, личной, профессиональной идентичности.

Наше исследование показало, что кризис профессиональной идентификации характерен для социально-незрелых личностей с низким социальным интеллектом.

Для превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний мы разработали структурно-функциональную модель, на основе взаимных логико-смысловых связей, выделили дидактический инвариант, как последовательный этап в организации взаимодействия субъектов педагогического процесса. Ком-

паративистское исследование различных подходов к исследованию сущности и структуры маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний, позволило нам рассмотреть его как сложный многомерный феномен, включающий четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный, конотивный.

Моделирование педагогических условий превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний позволило нам выявить закономерности процесса воспитания, где констатируются 3 уровня как ведущего критерия социально-значимого качества.

Высокий уровень предполагает доминирование нравственных потребностей и мотивов в структуре личности; наличие осознанной системы этических знаний, устойчивых нравственных привычек и их интеграцию в качества, устойчивое привычное поведение активное противодействие поступкам, противоречащим социальным и нравственным правилам и нормам [1, с. 44]

Средний уровень — наличие нравственных потребностей и мотивов усвоения значительной части нравственных представлений о нравственных правилах и нормах; знание нравственных правил и норм; возможно проявление отдельных безнравственных действий.

Низкий уровень — предполагает отсутствие нравственных потребностей и мотивов; преобладание эгоистических устремлений, слабое знание нравственных правил и норм и отрицательное к ним отношение; отдельные негативные действия и аморальные поступки [2, с. 73–75].

Процесс моделирования педагогических условий превенции маргинального поведения немыслим без ценностно-мотивационного компонента у курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний по следующим показателям: степень удовлетворенности своей будущей профессией и осознание её социальной значимости; разнообразие интересов, широкий взгляд на окружающий мир, наличие общественной позиции и творческого подхода к избранной профессии.

В процессе исследования мы выявили и конкретизировали как обладающие позитивным потенциалом для реаль-

ного процесса превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний ряд педагогических условий:

- освоение курсантом алгоритма организации превентивных мер по коррекции маргинального поведения;
- формирование аттитудов на правоприменительную деятельность у курсантов в течение всего периода профессиональной подготовки;
- субъект — субъективный тип ориентации в системе «курсант — преподаватель» с использованием активных и интерактивных педагогических технологий.

Обозначенные нами педагогические условия обеспечивают стимулирование активности преподавателей и курсантов в различных видах правоприменительной деятельности и призваны сопровождать процесс профессиональной подготовки непрерывно в рамках функционирования соответствующей учебно-воспитательной системы. Отсюда можно сделать вывод, что необходимо постоянно поддерживать субъектами педагогического процесса оптимального влияния всех педагогических условий на профессионально-педагогическое становление потенциальных высококвалифицированных специалистов.

Литература:

1. Горюва, В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: автореф. дис... д-ра пед. наук / Горюва В. И. — СПб., 1995. — С. 44.
2. Фортва Л. К. Формирование жизнеутверждающих идеалов как мера профилактики деструктивного поведения детей и подростков с ограниченными возможностями. — Сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием «Теория и практика совершенствования специального образования». — Владимир, 21 мая 2014. — С. 73–75.

Использование современных педагогических технологий при обучении английскому языку в рамках реализации ФГОС

Агеева Екатерина Сергеевна, учитель информатики;

Музалева Мария Алексеевна, учитель иностранного языка

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Старый Оскол)

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. В основу ФГОС нового поколения положена новая идеология. Перед образовательными учреждениями поставлена задача, которая предполагает воспитание гражданина современного общества, человека, который будет учиться всю жизнь. Целью современного образования становится развитие ученика как субъекта познавательной деятельности.

Примером технологии, которая может реализовать поставленную цель служит веб-квест. Образовательный веб-квест — это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе.

Различают два типа веб-квестов: кратковременной (цель: углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно-три занятия) и длительной работы (цель: углубление и преобразование знаний учащихся, рассчитаны на длительный срок — может быть, на семестр или учебный год). Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится

на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)» (Быховский Я. С. «Образовательные веб-квесты»).

Разработчиками веб-квеста как учебного задания является Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Им определены следующие виды заданий для веб-квестов.

— **Пересказ** — демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников **вновом** формате: создание презентации, плаката, рассказа.

— **Планирование и проектирование** — разработка плана или проекта на основе заданных условий.

— **Самопознание** — любые аспекты исследования личности.

— **Компиляция** — трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры.

— **Творческое задание** — творческая работа в определенном жанре — создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика.

— **Аналитическая задача** — поиск и систематизация информации.

— **Детектив, головоломка, таинственная история** — выводы на основе противоречивых фактов.

— **Достижение консенсуса** — выработка решения по острой проблеме.

— **Оценка** — обоснование определенной точки зрения.

— **Журналистское расследование** — объективное изложение информации (разделение мнений и фактов).

— **Убеждение** — склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц.

— **Научные исследования** — изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн источников.

Каждый веб-квест является строго структурированным, помимо прочего к его элементам применяются определенные требования, которые мы рассмотрим далее. Веб-квест имеет ясное **вступление**, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

Основой квеста является **центральное задание**, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации).

Обязательным элементом веб-квеста является **список информационных ресурсов** (в электронном виде — на компакт-дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания. Этот список должен быть аннотированным. Кроме того, в каждом квесте обязательно присутствует **описание процедуры работы**, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы) и **описание критериев и параметров оценки**

веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Руководство к действиям (как организовать и представить собранную информацию), которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу.

Неотъемлемой частью, которая подводит итог квеста является **заключение**, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Выделяют следующие этапы работы над веб-квестом:

1. Начальный этап (командный)

Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Распределяются роли в команде: по 1–4 человека на 1 роль.

Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

2. Ролевой этап

Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели — создания сайта.

Задачи:

- 1) поиск информации по конкретной теме;
- 2) разработка структуры сайта;
- 3) создание материалов для сайта;
- 4) доработка материалов для сайта.

3. Заключительный этап

Команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования.

Таблица 1. Критерии оценки работ учащихся

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Понимание задания	Работа демонстрирует точное понимание задания	Включаются как материалы, имеющие непосредственное отношение к теме, так и материалы, не имеющие отношения к ней; используется ограниченное количество источников.	Включены материалы, не имеющие непосредственного отношения к теме; используется один источник, собранная информация не анализируется и не оценивается.
Выполнение задания	Оцениваются работы разных периодов; выводы аргументированы; все материалы имеют непосредственное отношение к теме; источники цитируются правильно; используется информация из достоверных источников.	Не вся информация взята из достоверных источников; часть информации неточна или не имеет прямого отношения к теме.	Случайная подборка материалов; информация неточна или не имеет отношения к теме; неполные ответы на вопросы; не делаются попытки оценить или проанализировать информацию.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Результат работы	Четкое и логичное представление информации; вся информации имеет непосредственное отношение к теме, точна, хорошо структурирована и отредактирована. Демонстрируется критический анализ и оценка материала, определенность позиции.	Точность и структурированность информации; привлекательное оформление работы. Недостаточно выражена собственная позиция и оценка информации. Работа похожа на другие ученические работы.	Материал логически не выстроен и подан внешне непривлекательно; не дается четкого ответа на поставленные вопросы.
Творческий подход	Представлены различные подходы к решению проблемы. Работа отличается яркой индивидуальностью и выражает точку зрения микрогруппы.	Демонстрируется одна точка зрения на проблему; проводятся сравнения, но не делаются выводы.	Студент просто копирует информацию из предложенных источников; нет критического взгляда на проблему; работа мало связана с темой веб-квеста.

Опыт показывает, что самыми суровыми судьями работ являются сами учащиеся. Здесь важно в заключительном этапе, когда производится публичное представление выполненных работ, организовать конструктивное обсуждение.

В завершении работы над проектом, после подведения итогов, важно использовать материальное и моральное стимулирование высоких результатов.

Литература:

1. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». — <http://ito.bitpro.ru/1999>
3. Ван лоо Э., Брон Ж. Т., Янсен Ю. Эксперименты в обучении русскому языку, основанном на задачах (task-based learning): «ярмарка языков» и «веб-квест по русскому языку и страноведению» // Русское слово в мировой культуре. Материалы X конгресса МАПРЯЛ. Круглые столы: Сборник докладов и сообщений. СПб., 2003.
4. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. — http://vio.fio.ru/vio_07.

Совершенствование системы мониторинга и оценка качества образования в условиях компетентного подхода

Атамурдова Зубайда Азимовна, преподаватель;

Махмудов Урал, преподаватель;

Сиддикова Гулноза Шарафиддиновна, преподаватель

Джизакский областной институт подготовки педагогических кадров и повышения квалификации (Узбекистан)

Alternative of the system monitoring and to mark the quality of behaviour in competition way

Atamuradova Zubayda Azimovna,

Maxmudov Ural,

Siddikova Gulnoza Sharafiddinovna

Article deals with issues of assessment of knowledge and competence of students, principles of formative assessment, tendency of development on monitoring and assessment of quality of education of general-secondary system of the Republic of Uzbekistan and issues of modeling on monitoring system.

Key words: *National model, monitoring the quality of education, general-secondary education, model of monitoring of the quality of education*

Узбекистан вошел в третье тысячелетие в условиях коренного реформирования политической, социально-экономической и духовно-культурной сфер жизни общества, в том числе системы непрерывного образования и подготовки кадров. Образование является неразрывной составной частью любого общества, показателем его культуры и основой прогресса. Формирование системы управления и контроля качества образования, управления системой непрерывного образования в целом и ее реализация — одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики, Национальной модели и программы по подготовке кадров. Узбекистан осуществляет непрерывное повышение требований к современному руководителю, к показателям его управленческой компетентности. Для решения этих задач в системе общего образования продолжается активный поиск наиболее эффективных технологий управления школой и повышения уровня профессиональной компетентности руководителей и педагогов. Механизмом качественного внутришкольного управления в условиях личностно-деятельностного и компетентностного подходов может и должен стать управленческий мониторинг. Задачи управленческого мониторинга: своевременное выявление уровня качества управления внутри школьными системами и уровня соответствия современным требованиям, организация параллельных целевых диагностических исследований внутри школьных систем для получения данных с целью принятия обоснованного управленческого решения и внесения корректив в традиционный управленческий процесс.

Сегодня в большинстве стран мира существуют две тенденции в области оценивания учащихся. Первая представляет собой движение к национальным и международным стандартам. Вторая представляет собой движение к ис-

пользованию подхода к образованию в целом и к оцениванию в частности, которая в большей степени ориентирована на учащегося и основана на их компетентности.

Совершенствование системы мониторинга и оценки качества образования в Узбекистане можно разделить на 3 этапа:

- 1 этап — Мониторинг качества знаний учащихся;
- 2 этап — Комплексный мониторинг;
- 3 этап — Мониторинг системы образования.

Объекты мониторинга и оценки качества образования:

- качество условий, обеспечивающих образовательный процесс в образовательных учреждениях — финансово-экономические, материально-технические, санитарно-гигиенические, кадровые, домашние условия учеников;
- качество процессов и содержания образования, включающие учебно-методическое обеспечение, учебно-материальное обеспечение, а также педагогические и информационные технологии;
- качество результатов, предусматривающих индивидуальные и общие достижения обучающихся.

Методы мониторинга: тестирование, наблюдение за уроками, анкетирование, опросы, работа с фокус группами, интервью и анализ документации [1].

Мировой практике можно наблюдать четыре основных типа оценивания: [2]

1. Наиболее известное — оценивание на уровне класса или школы. Проверяются успеваемость учащихся в соответствии с учебными целями, учащиеся получают оценки, родители получают таблицы успеваемости. Преимущества такого подхода очевидны: оценивание тесно связано с работой в классе, имеется возможность использовать методы, такие как устный опрос или практическая работа; процесс

оценивания может быть непрерывным на протяжении целой четверти или учебного года.

2. Международные оценивания проводятся сравнительно с недавнего времени и охватывают множество стран. Оценивания проводятся на основе выборки, целью которых является сравнение результатов конкретной возрастной группы (например, 13-летних детей) по конкретному предмету или ряду предметов одновременно в нескольких странах.

Первыми Международными исследованиями TIMSS были охвачены учащиеся 4-х и 8-х классов из 38 стран мира. Проводится, начиная с 1995 года. Тенденции в изучении международной Математики и Естествознания.

Другое международное исследование — программа международного оценивания образовательных достижений учащихся (PISA Programm for international Student Assessment). Это исследование впервые проводилось в 2000 году. В нем участвовали учащиеся в возрасте 15 лет из 32 стран мира. В PISA акцент делается на чтение, математическую и научную грамотность учащихся.

Третье международное исследование — PIRLS. Данным исследованием охватываются учащиеся 4-х классов начальной школы по таким учебным предметам как чтение и математика. В нем участвовали учащиеся 4-х классов из 46 стран мира.

Целью этих исследований является получение данных о достижениях учащихся, которые можно сравнить в международном масштабе с тем, чтобы страны могли осуществлять мониторинг результатов обучения.

3. Государственные экзамены. Они проводятся государством или от имени государства и являются открытыми для всех.

4. Общенациональное оценивание систематически измеряет типичные уровни достижений обучаемых в сравнении с национальными стандартами.

Целями проведения общенационального исследования учебных достижений учащихся общеобразовательных школ являются:

- сравнение знаний и умений подгрупп учащихся;
- определение связи между успеваемостью учащихся и разнообразием характеристик школьного и домашнего окружения;
- разработка единых механизмов мониторинга качества обучения в общеобразовательных школах.

Основные задачи общенационального оценивания учебных достижений учащихся общеобразовательных школ заключаются в следующем:

- создание нового механизма национальной системы оценивания учебных достижений учащихся.
- совершенствование статистической обработки результатов тестирования с использованием статистического пакета SPSS;
- создание базы данных результатов тестирования;
- повышение качества контроля за выполнением государственных учебных планов программ и стандартов, повышение качества образования;

- определение уровня знаний, умений и навыков в начальном образовании и развития учащихся 1—4-х классов;
- проведение анализа вариации учебных достижений учащихся в разрезе региона, пола, местности;
- создание надежных исходных данных на будущее, генерирование рекомендаций по принятию решений для улучшения качества образования на национальном уровне [3].

Принципы мониторинга:

Принцип гласности. Принцип гласности предусматривает обязательное своевременное сообщение обо всех проводимых мероприятиях в рамках мониторинга общеобразовательных школ, требованиях к ним, процедурах, сроках и местах их проведения через региональные и районные (городские) отделы мониторинга.

Прозрачность. Прозрачность достигается за счет комплекса мер, связанных с решением следующих вопросов: участие независимых экспертов в процедуре проведения мониторинга; открытость всех результатов, кроме служебных данных и личных данных учащихся; возможность ознакомления школ с результатами мониторинга.

Объективность результатов. Объективность результатов достигается посредством проверки закрытой части вариантов заданий через информационную систему и независимой проверкой открытой части работ учащихся, а также введением единых критериев оценки тестовых заданий.

Принцип соответствия. Данный принцип предполагает соответствие содержания тестовых заданий и вариантов работ государственным образовательным стандартам и программам общеобразовательной школы.

Многофункциональность. Данный принцип понимается как возможность использования создаваемой системы для мониторинга качества образования, а также для проведения различных опросов, научных исследований.

Интегральность — принцип определения уровня учебных достижений учащихся по нескольким учебным предметам, что дает более полную картину о результатах учебной деятельности учащихся школы.

Принцип профессионализма — подготовка тестовых материалов, вопросников для учащихся и их родителей, учителей и администрации школы, организация и проведение мероприятий по оценке учебных достижений, проверка работ учащихся осуществляются специально подготовленными специалистами, работающими на основе разработанных программ и критериев. Важное место в данном аспекте занимает широкое использование современных компьютерных технологий.

Исходя из вышеуказанного, нужны конструктивные изменения содержания и форм работы региональных и территориальных отделов службы мониторинга. Необходимо разработать инструментарий и провести пилотную апробацию технологии мониторингового исследования, основанного на международном опыте.

Литература:

1. Шавкат Курбанов, Эдем Сейтхалилов. Качество образования. Ташкент, 2004.
2. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы: уч. пособие. — М., 1991. — Кн. 1—2.
3. Субетто А. И. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика: сб. науч. ст.

Формы развития инновационности школьных учителей

Ахмеджанов Норпулат Акрамович, преподаватель;

Бакиров Отабек Буранович, преподаватель;

Хошимов Тулқин Рузибоевич, преподаватель

Джизакский областной институт подготовки педагогических кадров и повышения квалификации (Узбекистан)

Forms of innovation developing of school teachers

Axmedjanov Norpulat Akramovich,

Bakirov Otabek Buranovich,

Hoshimov Tulqin Ruziboyevich

In the article the questions connected with the development of innovative activity of Russian teachers. The author has proposed forms of organization of work of improvement of professional skill and professional retraining of teaching staff contributing to the changing nature of teaching from traditional to innovative.

Keywords: *quality education, innovative pedagogical activity, the willingness of teachers to innovative activity*

Кризисные явления, происходящие сегодня в отечественной системе образования, обусловлены рядом проблем, многие из которых связаны с его качеством. В нашем правительстве четко осознают, что, только создав условия для роста профессионализма и социального комфорта педагогического сообщества, можно решить задачи по повышению качества образования.

К сожалению, долгие годы в нашей стране социальный статус педагога был на низком уровне. Из-за низкой заработной платы многие талантливые учителя просто ушли из системы образования, а те, кто остались, оказались заваленными «бумажной» работой, не дающей возможности не только уделять должное внимание развитию учащихся, формированию и воспитанию у них необходимых компетенций, но и заниматься саморазвитием и самосовершенствованием.

Сейчас, когда ситуация меняется в лучшую сторону, перед учительским корпусом ставится задача сохранения и приумножения человеческого капитала узбекского общества, а это возможно только при условии изменения характера педагогической деятельности с продуктивно-исполнительского на инновационный.

Инновационная педагогическая деятельность в современной науке определяется как целенаправленная деятельность, ориентированная на повышение качества образования за счет создания, освоения и внедрен в учебно-воспитательный процесс педагогических новшеств. Однако до сих пор преобладающее большинство учителей

в своей работе придерживаются традиционных технологий обучения.

Наш опыт работы с педагогическими работниками в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, семинаров, круглых столов дает нам право утверждать, что учителя признает необходимость кардинальных преобразований в своей работе. Они отмечают, что такой инновационный процесс, как информатизация образования очень сильно изменил характер учебно-воспитательного процесса [2]. Однако цель информатизации состоит не в том, чтобы обеспечить всех участников образовательного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий для обработки информации, а в том, чтобы использовать их для получения более качественного знания.

Новые тенденции в обществе влекут за собой необходимые изменения не только в характере преподавания, но и в отношении учителей к своей педагогической работе. К сожалению, на практике мы не наблюдаем массового перехода узбекских педагогов к инновационной деятельности. Главными проблемами здесь являются отсутствие позитивного отношения педагога к нововведениям, низкая психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности в новых экономических условиях, а также неумение активно управлять личностно профессиональным развитием [1].

Кроме того, школьные учителя зачастую не имеют возможности получить профессиональную консультацию и ме-

тодическую помощь по разработке и использованию педагогических новшеств. А существующие формы развития профессионализма педагогов не позволяют обеспечить глубинных изменений в самосознании и ориентировать их на реализацию новых задач образования.

Для исправления данной ситуации мы предлагаем использовать в практике повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей инновационные формы и методы обучения сотрудничеству, партнерскому взаимодействию, умению постоянно учиться, учению работать в команде, коллективному принятию решений, умению быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умениям осуществлять презентацию и самопрезентацию, формировать имидж, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями. Это могут быть тренинги, различные игры, кейсы и другие интерактивные занятия, создающие предпосылки для психологической готовности внедрять в их реальную педагогическую практику.

Также мы предлагаем шире использовать различные формы организации педагогических сообществ, которые бы предоставляли возможность их участникам обмениваться идеями, делиться своими методическими разработками, презентовать свой положительный опыт по созданию и внедрению образовательных новшеств в учебно-воспитательный процесс. Это могут быть как видеоконференции, так и очные, систематически проводимые семинары и круглые столы.

Таким образом, предлагаемые формы развития инновационности узбекских педагогов должны стать фактором, способствующим формированию их личностной готовности к использованию нововведений в учебном процессе. Кроме того, подобные формы работы мотивируют педагогов на проявление своих наивысших качеств, на наиболее полную самореализацию личности, что совпадает с требованиями к педагогу в условиях модернизации образования.

Литература:

1. Козлова Н. В., Вержицкая Е. Н. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 341.
2. Шатунова О. В. Диагностика готовности школьных учителей к деятельности по созданию и внедрению образовательных новшеств // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2013. — № 10

«Правила дорожные детям знать положено» (агитбригада по ПДД для детей старшего дошкольного возраста)

Бежина Светлана Александровна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 26 «Колокольчик» с. Скородное (Белгородская обл.)

Цель: Пропаганда Правил дорожного движения.

Задачи:

- Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма;
- Закрепление у детей навыков безопасного, культурного поведения на дорогах;
- Проведение массово-разъяснительной работы по пропаганде Правил дорожного движения в школах, детских садах.

Правила дорожного движения —

Это часть таблицы умножения:

Пешехода надо уважать,

На него не надо наезжать.

И прошу вас уважать шофера,

Каждый может стать шофером скоро.

Если рядом путь перебежать,

Можем мы шофера напугать.

Нужно всем участникам движения

Соблюдать законы уважения!

(В центре музыкального зала стоит ребенок в костюме светофора, говорит речитативом)

Светофорыч: Я Светофорыч, дружу с ЮИДом,

Скажу я с очень важным видом,

Мой девиз для всех, друзья,

Забывать о нём нельзя,

«Правила дорожные

Детям знать положено!

(Под музыку выходят дети в костюмах инспекторов ГИБДД с жезлами в руках и с табличкой ЮИД, делают ритмические движения)

Ребенок: Внимание всем,

Для вас говорит

Младшая команда

Планеты ЮИД! (юные инспектора дороги)

(Кладут жезлы на пол и начинают топтать и хлопать в ритм ти-ти-та).

Вместе: Авариям — Нет!

Правилам — Да!

ГИБДД и ЮИД —
Друзья навсегда! Да!
(Под заставку «Движение с уважением» выступают в колонну в центре)

Светофорыч: Правила дорожные
Детям знать положено!

Вместе (с выпадом влево, вправо): Знаешь сам —
научи другого!

(Уходят, остаются двое)

Ребенок: К вам хотим обратиться со сцены!

Ребенок: Мы должны усилить меры
Против нарушителей!

Ребенок: Разве мало нам примеров
Горе наших жителей? *(качает головой, держась руками)*

(Под музыку выходит инспектор и девочка в очках, которая держит в руках телефон и набирает номер. Инспектор свистит в свисток).

Инспектор: Добрый день! Юный инспектор движения
Ивашенко Павел.

Девушка, вы только что прошли на красный свет.

Девочка: (надевает очки на лоб): Да что вы? Быть
такого не может! Мне красный цвет не идёт!

Инспектор: А чёрный вам по душе?

Девочка: Чёрный в этом году не в моде!

Инспектор: Девушка, открою вам небольшой секрет,
Ещё бы немного, и все бы цвета

Превратились для вас в сплошной чёрный,

Причём навсегда!

Девочка: Ой, я так не хочу!

Светофорыч: Уважаемые пешеходы и водители!

Пусть самым модным цветом на дороге станет зелёный!

Исполняется песня на мотив «День рождения» музыки В. Шаинского

1. Не бежать по дороге
А смотреть надо строго
Всё что едет и движется там Светофор изучаем
Там зелёный включаем
Кто идёт — смотрит по сторонам.

Припев:

Эти правила движенья
Надо знать всем назубок
Всё внимание на дорогу
Чтоб идти спокойно мог!

(Уходят под заставку «Движение с уважением» музыка А. Иванова)

(Под музыку «Тропинка у дороги» музыку Разуваева на машинках выезжают два мальчика)

1-й: А я тебя обгоню!

2-й: А я тебя подрежу!

1-й: А я тебе не уступлю!

2-й: А я тебя не пропущу!

Светофорыч: Взрослые водители, узнаёте себя в своих
детях?

(Уходят под заставку «Движение с уважением» музыка А. Иванова)



Ребенок: На дороге что и как Объяснит дорожный знак.
Надо знать их непременно
Чтобы не попасть впросак!

Слушайте, это касается каждого

Правила эти самые важные!

Стихи про дорожные знаки

(Каждый ребёнок выходит со знаком, соответствующим стихотворению)

1-й ребенок. В треугольнике два братца

Все куда-то мчатся, мчатся.

Самый важный знак на свете —

Осторожно! Это «Дети»!

2-й ребенок. В треугольнике шагает

По полоскам пешеход.

Этот знак предупреждает —

Где-то рядом переход.

3-й ребенок. Человек на круге красный,

Значит, двигаться опасно!

В этом месте вам, друзья,
Никому ходить нельзя!

4-й ребенок. Круг окрашен в синий цвет,
А в кругу велосипед.
Веселей, дружок, кати,
Лишь педалями крути!

5-й ребенок. Круг окрашен в красный цвет,
А внутри велосипед.

Этот знак всем говорит:
«Велосипеду путь закрыт!»

Флэш-моб под песню «Дорожный знак» музыка
И. Зарицкой, слова И. Шевчука

Управление дошкольной образовательной организацией как ведущий фактор обеспечения эффективности её деятельности

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Деулина Людмила Александровна, магистрант

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье рассматривается проблема эффективности и конкурентоспособности современной образовательной организации, раскрывается роль управления и непосредственно деятельности руководителя в обеспечении эффективности деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: руководитель, управление, эффективное управление, образовательная организация, конкурентоспособность, эффективность деятельности.

Формирование рынка образовательных услуг заставляет образовательные учреждения радикально пересмотреть традиционные подходы к управлению. Наблюдается переход от стратегического управления к эффективной модели. Именно такая система управления позволяет образовательному учреждению быть востребованным и конкурентоспособным.

Под конкурентоспособностью образовательной организации понимается степень ее привлекательности, а точнее

привлекательности образовательных услуг, которые она предоставляет, на потребительском рынке. [3]

Одним из показателей конкурентоспособности современной дошкольной образовательной организации является эффективность её деятельности.

В современных научных исследованиях «эффективность деятельности организации» трактуется по-разному. Существует пять основных подходов, в которых приоритет отдается тому или иному целевому ориентиру. Они представлены на рисунке 1.

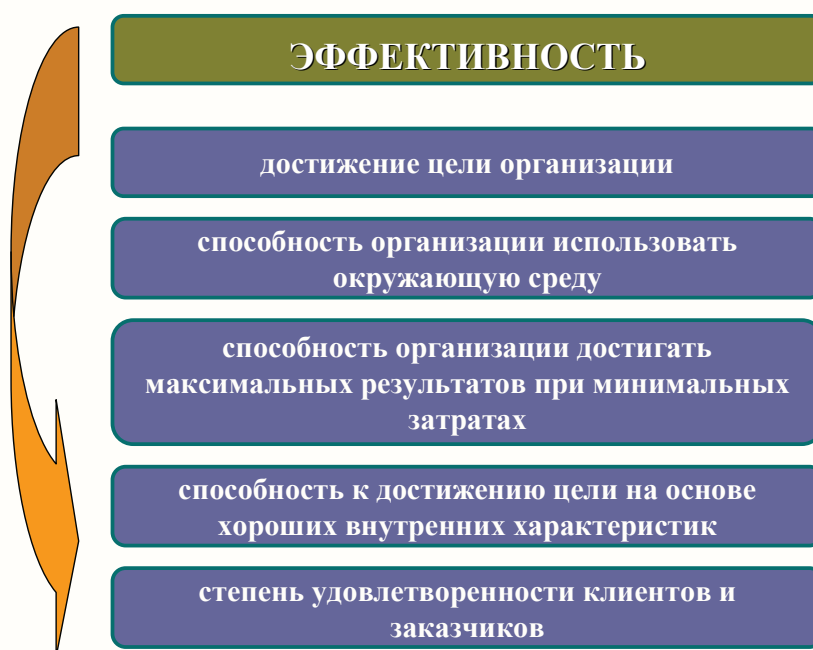


Рис. 1. Основные подходы к определению «эффективности деятельности организации»

На наш взгляд эффективность деятельности образовательной организации представляет собой степень достижения ее целей, способность использовать внешнюю и внутреннюю среду с целью эффективного функционирования, способность достигать максимальных результатов при минимальных фиксированных расходах, способности к достижению цели на основе положительных внутренних характеристик, степень удовлетворенности населения организацией и качеством образовательных услуг предоставляемых этой организацией.

Суммируя различные подходы можно сказать, что эффективной можно считать деятельность той организации, в которой цели являются подвижными и трансформируются в соответствии с внешними и внутренними потребностями и требованиями, отражают внутренние и внешние условия функционирования, успешно достигаются при условии рациональных затрат, если средства для их достижения

не противоречат законодательным и морально-этическим общественным нормам

На эффективность деятельности дошкольной образовательной организации влияет множество внутренних и внешних факторов (рисунок 2).

Одним из ведущих факторов обеспечения эффективности деятельности дошкольной образовательной организации является управление данным процессом, которое можно отнести к специфическим факторам.

По определению Пидкасистого П. И. процесс управления представляет собой определенное воздействие на управляемую систему с опорой на сформированные в ней объективные законы с целью перевода её в новое состояние. Особое внимание при этом уделяется научной организации труда, которая опирается на следующие составляющие (рисунок 3).

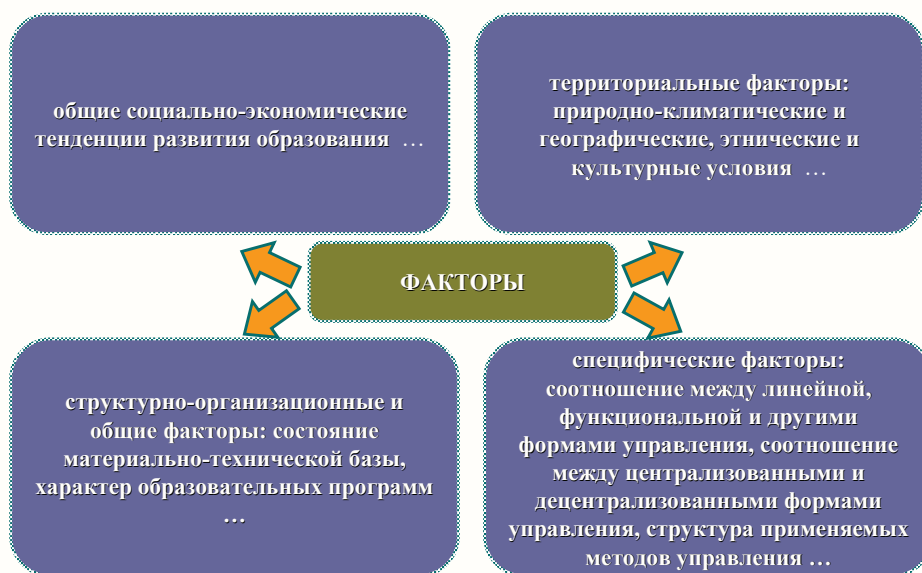


Рис. 2. Факторы, оказывающие влияние на эффективность деятельности ДОО

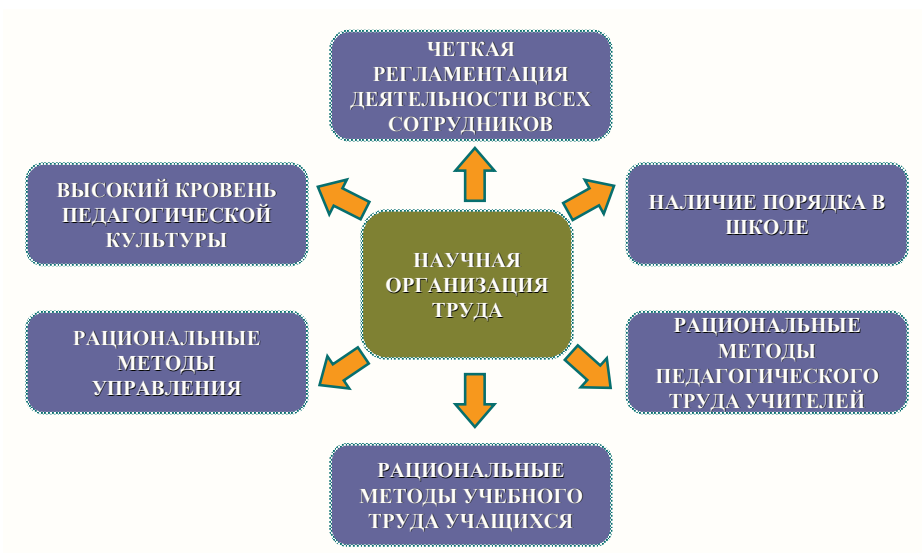


Рис. 3. Компоненты научной организации труда

Если анализировать перечень задач управления, то становятся очевидными проблемы управления современной организацией, в том числе и образовательной, которые связаны непосредственно с усложнением структуры организации, развитием средств коммуникации как внутри организации, так и в общении с внешним миром, с наличием большого количества конкурентов, с необходимостью создания гибкой системы экономической и психологической мотивации сотрудников организации, способствующей повышению заинтересованности работников в достижении цели, стоящей перед организацией. Решение всех обозначенных задач приводит, в свою очередь, к повышению эффективности деятельности образовательной организации. [4]

Именно управленческий аспект — ключевое звено в решении целей организации, включающий в себя качество работы персонала; сложившиеся в коллективе отношения; условия, созданные руководителем для поиска новых форм работы, совершенствования внутренних процессов организации; объективную оценку результатов деятельности каждого сотрудника и деятельности организации в целом.

Важную роль в реализации задач, стоящих перед организацией, играет компетентность руководителя, который должен сочетать следующие составляющие — личность, профессионал, управленец, менеджер. Он должен обладать такими личностными качествами, как: физическое и психологическое здоровье; оптимизм, уверенность в себе; высокий уровень внутренней культуры, доброжелательное отношение к людям. [1, 2]

Для эффективного управления руководителю необходим ряд профессиональных качеств, среди которых: уровень образования; производственный опыт, компетентность в своей профессии; широта взглядов, эрудиция; умение планировать свою работу; стремление к самосовершенствованию; умением находить новые формы и методы работы, помочь окружающим, организовать их обучение.

Управленческая деятельность руководителя образовательной организации включает следующее:

- создание модели, управления, выделение ее структурных компонентов (Ресурсные центры, повышения профессиональной компетентности кадров и т.д); содержательно-процессуальных компонентов (реализация программ и проектов, научно-методическое сопровождение, инновационная и опытно-экспериментальная деятельность, сетевое и интерактивное взаимодействие, социальное партнёрство; информационное обеспечение); [5]
- определение механизмов реализации инновационного подхода к управлению: развитие системы по-

вышения профессиональной компетентности работников организации; проектирование сетевого взаимодействия организации; опытно-экспериментальной и инновационной деятельности; создание системы участия организации в профессиональных конкурсах, конференциях, социальных проектах и т.д.

Можно выделить ряд показателей, которые свидетельствуют о качестве деятельности руководителя обеспечения эффективности деятельности образовательной организации:

1. В организации созданы условия для осуществления образовательного процесса, отвечающего современным требованиям, куда относится обеспечение безопасности участников образовательного процесса, развитие материально-технического состояния образовательной организации, укомплектованность учреждения педагогическими кадрами, соответствующей квалификации, созданы условия для сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

2. Управленческая деятельность построена на основе государственно-общественного характера управления, деятельность организации соответствует требованиям законодательства в сфере образования, в коллективе создан благоприятный морально-психологический климат, высокая исполнительская дисциплина, в управленческой деятельности применяются инновационные технологии. Руководство организацией построено на основе соблюдения последовательности и системности этапов — анализ ситуации, цели, ресурсное обеспечение, бюджет и контроль.

3. Организация активно себя позиционирует и имеет достижения муниципального, регионального и федерального уровня, принимает участие в экспериментальной деятельности, реализует социальные проекты.

4. Результативность образовательной деятельности, освоение обучающимися государственных образовательных стандартов и удовлетворенность родителей качеством образования.

5. Руководитель лично участвует в семинарах, конференциях, форумах, педагогических чтениях, профессиональных конкурсах, грантах, проектах.

Таким образом, всё вышесказанное свидетельствует о том, что эффективность деятельности образовательной организации — это процесс сотрудничества и взаимодействия, направленный на достижение значимых целей и оптимального результата деятельности организации. Одним же из основных факторов, влияющих на повышение эффективности деятельности образовательной организации, является управление этим процессом и, в частности, деятельность её руководителя.

Литература:

1. Губанихина Е. В., Чижова С. М. Специфика деятельности руководителя в системе управления современной образовательной организацией // Молодой ученый. — 2016. — № 20. — С. 288–291.

2. Губанихина Е. В., Тихомирова И. В. Укрепление здоровья педагогов как направление деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. — 2014. — № 11 (15) — С. 26.
3. Деулина Л. А., Замятнина Н. В. Эффективность и конкурентоспособность дошкольной образовательной организации в современных условиях // Молодой учёный. — 2015. — № 22. — С. 384–386.
4. Теория организации. Сборник студенческих работ. / Отв. редактор, д-р экон. наук, проф. Куянцев И. А. — М.: Студенческая наука. — 2012. — 1987 с.
5. Трушакова Н. И. Инновационный подход к управлению развитием муниципальной образовательной системы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Чита, 2008. — 280 с.

Организационно-педагогические условия управления организацией социального партнёрства дошкольной образовательной организации

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Замятнина Нина Владимировна, магистрант

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье раскрывается понятие и необходимость социального партнёрства, рассматривается специфика управления созданием и функционированием системы социального партнёрства дошкольной образовательной организации, определяются функциональные обязанности руководителей разных уровней, обозначаются условия эффективного управления социальным партнёрством.

Ключевые слова: социальное партнёрство, управление, дошкольная образовательная организация, руководитель, уровни управления.

Социальное партнёрство — это одно из условий конкурентоспособности современной дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг, средство создания имиджа детского сада и одновременно уникальная возможность качественного удовлетворения образовательных потребностей и запросов воспитанников и их родителей. [4] Безусловно, это ещё и дополнительная возможность профессионального совершенствования и самореализации специалистов дошкольного образовательного учреждения.

Социальное партнёрство позволяет дошкольным организациям получить дополнительную возможность для открытой деятельности на основе межличностного общения через укрепление связей с социокультурной средой, воспитательными институтами, учреждениями культуры и культурно-досуговыми учреждениями, общественными организациями и учреждениями здравоохранения. Грамотно организованное и продуманное взаимодействие детского сада с социальными партнерами приводит к положительным результатам и способствует повышению качества образования. [3]

Но, несмотря на это, далеко не все детские сады в полной мере используют этот дополнительный ресурс. Ситуация социального партнёрства часто носит ситуативный характер и не имеет целостной системы. Её важность не осознаётся не только педагогами, но зачастую, и руководителями. [2]

Социальное партнёрство — это инструмент, с помощью которого, различные социальные институты и структуры,

имеющие специфические интересы, организуют совместную деятельность. Существуют разные подходы к определению понятия «социальное партнёрство». Некоторые из них представлены на рисунке 1.

Следует отметить, что в большинстве определений акцент делается на взаимодействии субъектов или социальных институтов, которое в свою очередь изначально предполагает их воздействие друг на друга и возникновение устойчивой связи между ними. А это возможно лишь в ситуации единства целей и взглядов, в ситуации заинтересованности друг в друге.

Ведущая роль в управлении процессом создания эффективной системы социального партнёрства, безусловно, принадлежит руководителю. Именно он определяет стратегию деятельности дошкольной образовательной организации, проводит систематическую работу по определению и привлечению социальных партнеров, по определению общей цели и плана деятельности, заключает договоры о сотрудничестве на добровольной основе и осуществляет контроль за их выполнением. Заведующий детским садом осуществляет управление качеством социального партнёрства.

Эффективность этого процесса зависит от авторитета руководителя в социуме, его мобильности и дальновзоркости, коммуникабельности, уровня сформированности различных управленческих умений, в том числе информационно-аналитических, мотивационных, прогностических, рефлексивных и др. [1]

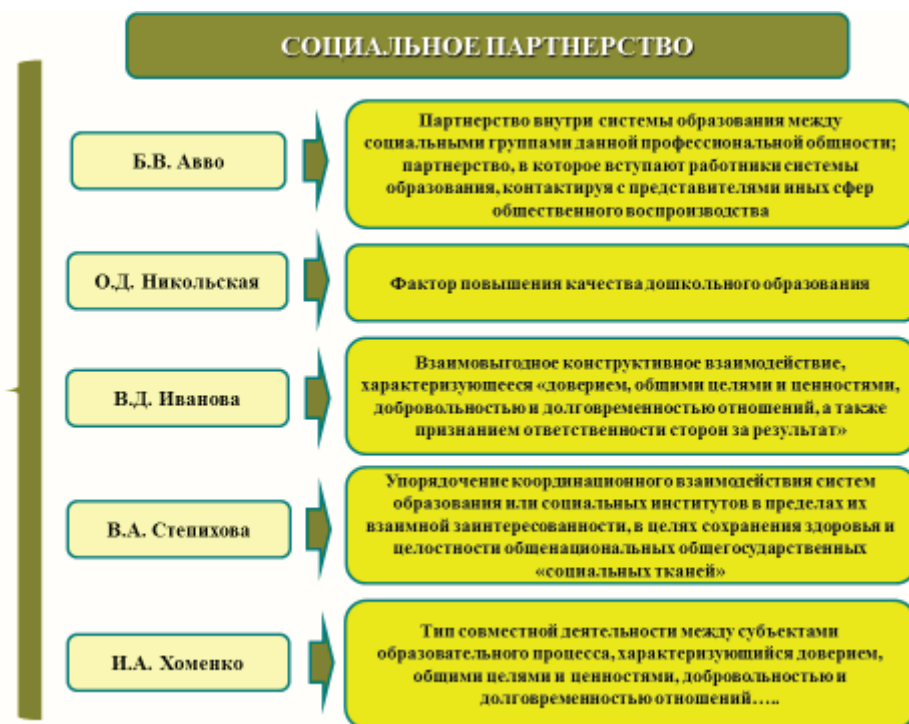


Рис. 1. Подходы к определению понятия «социальное партнерство»

Одной из основных задач руководителя является формирование готовности всего коллектива дошкольной образовательной организации к социальному партнерству, так как это решающее условие качества и эффективности работы в данном направлении. И прежде всего сам руководитель должен быть готов. У него должен быть достаточный уровень подготовки к планированию, координации и управлению качеством этого процесса.

Безусловно, очень важна готовность структурных подразделений и каждого отдельного педагога в сфере организации социального партнерства ДОО. Это и мотивационная, и коммуникативная, и организационная, и методическая готовность, которая формируется и развивается на основе понимания необходимости и важности этой работы.

Эффективность работы напрямую зависит от управленческой компетентности всех педагогических работников, скоординированности в действиях, управленческих решениях на всех уровнях управления дошкольной образовательной организации; оптимального, рационального и четкого распределения функций и обязанностей; четкого алгоритма и плана деятельности; комплексного и систематического мониторинга качества социального партнерства.

В структуре управления дошкольной образовательной организацией принято выделять три уровня управления — стратегического, тактического и оперативного. Мы сделаем акцент и обозначим некоторые функциональные обязанности субъектов управления двух первых уровней (рисунок 2).

Систематизируя всё вышесказанное, мы можем сформулировать основные организационно-педагогические усло-

вия управления процессом создания эффективной системы социального партнерства детского сада:

- осознание руководителем миссии и ценности конкретного ДОО, цели его развития и возможности привлечения социальных партнеров для их достижения;
- управленческая компетентность руководителя и всех членов коллектива;
- согласованность в управлении процессом создания системы социального партнерства на всех уровнях управления ДОО;
- готовность коллектива ДОО к осуществлению социального партнерства;
- добровольность принятия сторонами на себя обязательств по договору социального партнерства;
- контроль за выполнением принятых коллективных договоров, соглашений;
- долговременность отношений с социальными партнерами;
- уважение и учет интересов социальных партнеров в обеспечении полной реализации всех достигнутых договоренностей.

Таким образом, необходимость создания системы социального партнерства и её ценности для развития дошкольной образовательной организации, всех участников образовательного процесса не вызывает никаких сомнений. Одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на качество этой работы, является система управления ДОО, позиция руководителя и его готовность к осуществлению определенных управленческих функций.



Рис. 2. Обязанности по управлению социальным партнерством ДОУ

Литература:

1. Губанихина Е. В., Чижова С. М. Специфика деятельности руководителя в системе управления современной образовательной организацией // Молодой ученый. — 2016. — № 20. — С. 288–291.
2. Губанихина Е. В. Новая модель взаимодействия дошкольного учреждения и семьи. — Детский сад от А до Я. — 2004. — № 4. — С. 43–58.
3. Замятнина Н. В., Деулина Л. А. Система установления социального партнерства дошкольной образовательной организации с социумом // Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 536–539.
4. Деулина Л. А., Замятнина Н. В. Эффективность и конкурентоспособность дошкольной образовательной организации в современных условиях // Молодой ученый. — 2015. — № 22. — С. 384–386.

Использование сказок в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи

Гусельникова Алевтина Михайловна, учитель-логопед;

Ткач Юлия Борисовна, педагог-психолог

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина (Белгородская обл.)

В последнее время наблюдается устойчивый рост нарушений речи у детей. При этом характер речевых патологий становится сложнее и, в основном, имеет комбинированную форму: у детей одновременно нарушаются речь, развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера и творческая активность. Если вовремя не исправить эти нарушения, то впоследствии могут возникнуть трудности общения с окружающими, ме-

шающие детям в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Всё это вынуждает искать новые эффективные методы и формы коррекционной работы.

Сказка — наиболее универсальный и комплексный метод воздействия в коррекционной работе с детьми. Сказки метафоричны, их понимает каждый человек, каждый находит в сказке что-то своё; сказки не содержат прямых поучений, но в то же время передают общепринятые моральные

ценности; в сказках всегда есть волшебство, героизм и надежда. Сказка в жизни ребёнка играет огромную роль. Знакомство с ней начинается с первых лет его жизни. Слушая сказки, ребёнок учится звукам родной речи, её мелодике. Чем старше становится ребёнок, тем сильнее он чувствует красоту и точность исконной русской речи, проникается её поэзией. Слушая русские народные сказки, маленький человек не только постигает родной язык, но и постепенно приобщается к народной мудрости.

Сказка заинтересовывает ребенка, обучает, воспитывает. В атмосфере сказки дети раскрепощаются, становятся более открытыми к восприятию действительности, проявляют большую заинтересованность в выполнении различных заданий. А ещё сказка обогатит словарный запас, научит грамотно высказывать свои мысли, поможет сформировать у детей грамматически правильную, лексически богатую и фонематический чёткую речь.

Все дети с нарушениями речи быстро отвлекаются, утомляются, им сложно удерживать в памяти задания. Не всегда доступны детям логические и временные связи между предметами и явлениями. Логопеды ищут эффективные и увлекательные для детей формы работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи. Используется огромное количество игровых методик, сказки реже. А сказку дети любят, она развивает фантазию, творчество, увлекает ребёнка. Она позволяет сделать логопедическое занятие более ярким и эмоционально насыщенным. Использование сказки помогает сформировать навыки, способствующие развитию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, навыки устной речи. Сказка позволяет осуществить поэтапное и постепенное усложнение заданий по формированию фонематических процессов.

На занятии по теме «Ознакомление с понятием «ряд» драматизируют сказку «Репка». Все роли исполняют артисты — сами дети, в конце занятия выясняют, кто, где стоит. Оказывается, что точно так же, в начале, в конце, в середине стоят и звуки в словах. В дальнейшем, для закрепления расположения звуков, используют линейку с дополнительно нанесённой разметкой «начало, середина, конец». Педагог начинает работу с изучения гласных звуков. Можно начинать с рассказывания сказки: «В одной маленькой волшебной стране, которая находится за высокими горами, за зелёными лугами, жили-были звуки. Одни всё время пели, тянули родные мелодии и были весёлыми и голосистыми».

Т. В. Александрова в книге «Живые звуки или фонетика для дошкольников» описала фонетические сказки, которые помогут закрепить знания детей об артикуляции гласных звуков, развить фонематический слух, общие речевые навыки.

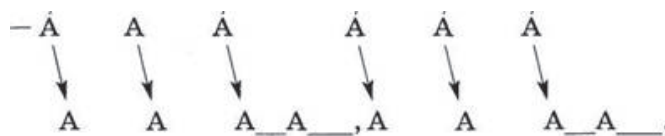
Сказка первая — «О звуке А»:

Жил-был звук А. Он любил петь, широко открывая рот. А — протяжный звук. Показываем его ведением руки в воздухе по горизонтальной линии. Иногда звук пел очень тихо: «а-а-а». Иногда громко: «А-А-А». Когда звуку А было

грустно, то пел он тихую-тихую, протяжную-протяжную песню

— А_А_ 'А_А_ 'А_А_А.

А ещё звук пел детям колыбельные песни, голос его тогда звучал то выше, то ниже и очень-очень плавно:



— отрывистый звук показываем резким разведением предварительно сомкнутых пальцев;

— повышение звука — поднимаем руку вверх;

— понижение — опускаем руку вниз.

Всем вокруг нравился звук. А за то, что широко открывал рот и пел на разные голоса.

1. Вопросы и задания

1. О каком звуке эта сказка?
2. Что любил делать звук А? (*Петь.*)
3. Когда звук А пел, как он открывал рот? (*Широко.*)
4. Покажи, как пел звук А. (*Открывал рот.*)
5. Как умел петь звук А? (*Тихо, громко*). Спой тихо, спой громко.
6. Какую песню пел звук -А, когда ему было грустно? (*Тихую-тихую, протяжную-протяжную*). Спой тихую, протяжную песню звука А. (А_А_ А_А_ А_А_А.)
7. На каком инструменте играл звук А? (*На барабане*). Прохлопай и спой мелодию, которую звук А играл на барабане. (А А а а а, А А а а а.)
8. Какие песни звук А пел детям? (*Колыбельные*). Спой колыбельную звука А.

И так обо всех гласных звуках.

В книге «Занимательное азбук ведение» В. В. Волиной собран материал для игр, позволяющих расширить знания, умения, предложенные программой. Дети любят слушать сказки о приключениях букв, сочинять свои. В гости к детям приходят, предлагая интересные игры, сказочные персонажи. Например, при изучении буквы А — Айболит. Иногда приходит Незнайка. Он ленится и не хочет учиться, а ребята с увлечением помогают ему. И слушая тексты, дети выполняют задания, например, запомнить как можно больше слов с определенным звуком. Можно провести игру. Разделить детей на 2 команды, чья команда назовёт больше слов, тот и выиграл.

Грамматические сказки помогают детям уяснить сложные понятия, например, как звуки научились превращаться в буквы: «Пришёл волшебник в сказочную страну, где жили звуки. Он их услышал, но не увидел. Огорчился волшебник и сшил им платья — одним красные, другим синие. И даже домики построил. Теперь живёт звук а в букве А, звук о в букве О. Букву мы можем видеть, читать, а звук только слышать и произносить».

Работая над темой «Родственные слова», можно предложить сказку о грибах. «Жил-был в лесу большой гриб. Ему было скучно одному. Но вот однажды прошёл тёплый

грибной дождь. Оглянулся гриб, а вокруг много маленьких грибочков. Вдруг послышались голоса — это пришли грибки за грибами. Дома они сварили вкусный грибной суп»

Работая над обогащением глагольного словаря, особое внимание уделяется приставочным глаголам. На занятиях придумали сказку о машине, которая собралась в путешествие. Она поехала, объехала, наехала, заехала, въехала, съехала, подъехала и так далее. Дети с удовольствием сами придумывают сюжет сказки.

Весело смеются дети, слушая лингвистическую сказку Людмилы Петрушевской «Пуськи бятые», поначалу совсем не понимая её содержания «Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И уважила Бутявку, и волит:

— Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Литература:

1. Александрова Т. В. Живые звуки или Фонетика для дошкольников: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей — СПб.: Детство-пресс, 2005. — 48 с., ил.
2. Волина В. В. Занимательное азбуковедение — М.: Просвещение, 1991. — 368 с.
3. Левчук Е. А. Грамматика в сказках и историях — СПб.: Детство-пресс, 2004. — 32 с.
4. Пермьякова М. Е. и др. Использование метода сказкотерапии в коррекционной работе. <http://elar.urfu.ru/>, 2015.
5. Яничев П. И. / Психологические функции волшебной сказки. Журнал практического психолога, № 10–11, 1999.
6. Выготский Л. С. / Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. — 93 с.
7. Ивашкина М. Г. и др. Методы и приемы сказкотерапии в коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей с отклонениями в развитии. <http://rsmu.ru/>, 2010.

Спортивный туризм как средство сохранения и укрепления здоровья студентов

Егоров Артем Владимирович, старший преподаватель
Новосибирский государственный университет экономики и управления

В статье содержатся основные направления практической деятельности при занятиях спортивным туризмом направленные на укрепление здоровья студентов.

Ключевые слова: спортивный туризм, физическое развитие, физическая нагрузка, физические качества, здоровье, программа, физическое воспитание

В образовательных учреждениях страны ежегодно на обучение поступают большое количество детей и подростков с недостаточным уровнем физического развития и различными противопоказаниями к занятиям физическими упражнениями и спортом. В системе высшего профессионального образования студенты с серьезными проблемами со здоровьем относятся по данным медицинского обследования в специальную медицинскую группу; зачисляются в специальное учебное отделение и не допускаются к занятиям профессиональными видами спорта. Многие из этих студентов хотели бы заниматься спортом, но вынужденные ограничения в двигательной активности из-за медицинских противопоказаний лишают их такой возможности. Такая возможность студентам с ослабленным здоровьем и различным уровнем физического развития предоставляется в секции спортивного туризма, являющимся уникаль-

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.»... Внимательно выслушав сказку, ребята начинают догадываться, о чём идёт речь.

Для детей с общим недоразвитием речи характерна неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления. Они отличаются повышенной отвлекаемостью, что ведёт к появлению ошибок при выполнении заданий. Фонетические, грамматические, авторские, русские народные сказки позволяют решить многие коррекционные задачи. Они позволяют детям-логопатам раскрепоститься, относиться внимательно друг к другу, помогают развитию речевой активности детей.

ным видом двигательной деятельности человека, способствующим формированию здорового образа жизни (ЗОЖ). На начальном этапе при занятиях спортивным туризмом занимающиеся получают дифференцированную физическую нагрузку исходя из уровня их физического развития и подготовленности. В дальнейшем, по мере развития физических качеств и двигательных способностей, укрепления здоровья у них возрастает интерес к занятиям двигательной деятельностью; она начинает доставлять им большое удовольствие. При этом нужно отметить, что физическая активность на занятиях туризмом соответствует допустимому уровню, а занимающиеся справляются с нагрузками, не замечая их трудности [1].

С целью формирования здоровьесберегающего пространства вуза необходимо разработать и реализовать программу «Здоровье», направленную на укрепление здоро-

вья студентов, профилактику заболеваемости, воспитание здорового образа жизни всех участников образовательного процесса (преподавателей, студентов и их родителей) для улучшения следующих показателей:

1. Формирование отношения к своему здоровью всех участников образовательного процесса;
2. Формирование здорового образа жизни в социальной среде вуза;
3. Повышения мотивации обучения ЗОЖ, следовательно, улучшения результатов образовательного процесса в вузе.

В программе «Здоровье» нужно определить основные направления практической деятельности по оздоровлению студентов, одним из которых должен быть спортивный туризм, способствующий:

- укреплению нервно-психического здоровья студентов;
- закаливанию их организма;
- укреплению опорно-двигательного аппарата;
- формированию чувства коллективизма;
- повышению двигательной активности студентов.

В процессе занятий туризмом происходит не только воспитание физических и психофизических качеств личности, но и экологическое, и патриотическое воспитание студентов. Для решения проблемы связанной с проведением занятий туристического кружка в вузе должны быть созданы определенные условия:

1. Специальное оснащение спортивного зала.
2. Трасса для занятий туристической техникой.
3. Наличие спортивного инвентаря для занятий туризмом (страховочные системы с карабинами, веревки разной длины и диаметра, палатки, спальники, планшеты, карта территории и т. д.), спортивный инвентарь для занятий общей физической подготовкой.
4. Наличие современной спортивной площадки для занятий и тренировок по спортивным и подвижным играм.

Занятия спортивным туризмом успешно решают задачу общей физической подготовленности студентов, способствуют развитию умений и совершенствованию навыков по спортивному туризму. Спортивный туризм — эффективное средство физического воспитания молодежи, способствующее физическому развитию, закаливанию и укреплению здоровья студентов. Занятия туризмом — как форма активного отдыха, проходят в любую погоду, в любое время года, в естественных природных условиях. При занятиях туризмом происходит эффективное воздействие на кровеносную и дыхательную системы организма, снимается нервное напряжение. Туризм как форма активного отдыха, оказывает благоприятное влияние на рост и укрепление опорно-двигательного аппарата человека, полезен каждому индивидууму. При систематических занятиях спортивным туризмом совершенствуются основные физические качества человека: выносливость, сила, быстрота, координация движений, гибкость. Туризм — прекрасное средство патриотического, экологического и эстетического воспитания студентов. Приобретенные навыки туризма имеют

прикладное значение и могут использоваться в поисково-спасательных работах для обеспечения сохранения жизни людей [2].

В комплексную программу по физическому воспитанию студентов нужно включить раздел «Спортивный туризм» для освоения технических и тактических навыков спортивного туризма, что позволит студентам более эффективно овладеть физическими умениями и навыками в других видах спорта: легкой атлетике, спортивных играх, лыжной подготовке, плаванию и других видах спорта.

В соответствии с программой по спортивному туризму обучение туристским навыкам нужно начинать с занятий гимнастикой, преодоления различных препятствий, лазания по гимнастической стенке, не пропуская пролетов, выполнения упражнений для сохранения равновесия и т. п. В дальнейшем нужно ознакомить занимающихся с техникой преодоления склона (подъем, траверс, спуск) с самостоятельной страховкой на веревочных перилах, обучить их подъему и спуску спортивным способом с соблюдением правил техники безопасности, ознакомить с простейшими узлами, применяемыми в туризме (прямой, проводник, восьмерка проводник, схватывающий) и т. д.

В содержание занятий входит также освоение технических и тактических навыков спортивного туризма: кроссовая подготовка; туристско-прикладные упражнения с преодолением естественных препятствий, направленные на развитие выносливости и выполняемые поточным или фронтальным способом; спортивно-туристские игры, и туристские эстафеты, игровые задания по топографической подготовке; оказание первой доврачебной медицинской помощи пострадавшим и т. д. Занятия в секции спортивного туризма студентов, относящихся по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинской группе, позволяет варьировать физическую нагрузку и заниматься им по самочувствию исходя из своих физических возможностей [3].

В процессе занятий туризмом формируются и совершенствуются психологические качества человека: сила воли, упорство, настойчивость, смелость, необходимые каждому студенту для повседневной учебной деятельности для усвоения большого объема учебной информации и сохранения высокой работоспособности в течение всего учебного дня.

Таким образом, педагогическая деятельность тренера-преподавателя секции по спортивному туризму полностью направлена на укрепление здоровья, формирование и развитие физических и психофизических качеств личности. Его задача состоит в создании условий для формирования потребности у студентов в двигательной деятельности, используя для этого занятия по спортивному туризму, которые направлены на комплексное развитие и совершенствование двигательных качеств занимающихся.

При систематических занятиях спортивным туризмом развиваются и совершенствуются важнейшие психологические качества личности, способствующие формированию мотивации студентов на здоровый образ жизни.

В отличие от других видов спорта спортивный туризм требует минимальных затрат, так как тренировочный процесс и сами маршруты проходят в природной среде, не требующей аренды стадионов, спортивных залов и площадок, дорогостоящего инвентаря [4].

Современная организация спортивной деятельности, на основе новых форм учебно-воспитательного процесса,

сформирует спортивную культуру студента, мотивацию и интерес к спортивному стилю в жизни в дальнейшем. Множество мнений о целесообразности развития и применения новых методологических систем в образовательном пространстве физического воспитания и образования в высшей школе дает повод и возможность доказать эффективность движения в этом направлении. [5]

Литература:

1. Никишин, Л. Ф. Туризм и здоровье. / Л. Ф. Никишин, А. А. Коструб. — Киев: Здоровье, 1991. — 222 с.
2. Истомин, П. И. Туристская деятельность школьников: Вопросы теории и методики / П. И. Истомин — М.: Педагогика, 1987. — 96 с.
3. Курилова, В. И. Туризм: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание» и № 2115 «Нач. воен. обучение и физ. воспитание». / В. И. Курилова. — М.: Просвещение, 1988. — 224 с.: ил.
4. Роледер Л. Н. Особенности занятий спортивным туризмом в вузе // Молодой ученый. — 2016. — № 5. — С. 772–774.
5. Коршунова О. С. Поиск инновационных направлений в образовательном пространстве по дисциплине «Физическая культура» в высшей школе // Молодой ученый. — 2015. — № 5. — С. 599–603.

Патриотическое воспитание дошкольников

Елизарова Наталья Михайловна, воспитатель;

Колесникова Оксана Анатольевна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина (Белгородская обл.)

Патриотизм представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, опору его жизнеспособности, одно из первостепенных условий эффективности функционирования всей системы социальных и государственных институтов. Усвоение ценностей и норм жизни, утвердившихся в обществе, — объективный, но не стихийный процесс. Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется. Одной из важнейших задач современности является формирование понятия Родина, Отечество, Отчизна. Родина включает в себя все многообразие социальных и природных факторов, которые мы называем понятиями семья, микрорайон или деревня, город или район. По мере своего развития каждый из нас постепенно осознаёт свою принадлежность к семье, коллективу, народу. Вершиной патриотического воспитания является осознание себя гражданином России. Как невозможно научить любви к родителям одними призывами, так невозможно воспитать гражданина из ребенка, изучавшего большую Родину только по книгам. Патриотизм должен воспитываться в постоянном общении с родной природой, широком знакомстве с социальными условиями жизни народа. И это чувство, любви к Родине нужно воспитывать с детства.

Однако не каждый человек обладает таким чувством. К сожалению, данная проблема все больше начинает проникать в наше российское общество.

Родина — одно из основных понятий, представление о которых следует давать детям с дошкольного возраста. Воспитание патриотических чувств у детей мы осуществляем не только во время непосредственной образовательной деятельности, но и в повседневной жизни, что способствует обогащению детского развития, а также формированию познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности в соответствии с ФГОС.

Сущность патриотического воспитания дошкольников в том, чтобы воспитать их духовно богатыми личностями, честными, совестливыми, милосердными, сострадательными, верящими в добро, готовыми всегда прийти на помощь нуждающимся.

Беседы с детьми о легендарных героях войны и труда, знаменитых земляках о родном крае, природе, чтение книг на патриотические темы, дидактические игры, утренники, посвященные «красным датам» календаря; экскурсии в краеведческий музей, к памятникам героям, погибшим в годы ВОВ, воинам, погибшим в Афганистане; по живописным местам родного края; встречи с героями Великой Отечественной войны, ветеранами труда, воинами российской армии, шествие в «Бессмертном полке» в день Победы с фотографией своего прадеда и, конечно личный пример воспитателя и родителей являются основой патриотического воспитания.



Одним из эффективных средств формирования патриотического сознания и интенсивного включения юных российских граждан в общественную жизнь является краеведческая работа.

Дошкольные учреждения — это начало всех начал, первоначальный этап становления познавательного, эмоционального и деятельного отношения детей к окружающему миру. Маленькие дети любознательны, им все интересно, они все впитывают как губки, и мы воспитатели должны прививать своим подопечным сознательное отношение к родному краю с детства, прививать через изуче-

ние краеведения на занятиях и вне занятий, т. е. во время прогулок.

Для дошкольных учреждений в соответствии с ФГОС была разработана парциальная образовательная программа Белгородского края «Белгородведение». Наш детский сад принимает активное участие в апробации этой программы. Курс «Белгородведение» является одним из средств воспитания гражданственности, патриотизма, формирования у дошкольников основ краеведческой культуры и способствует формированию высоких моральных качеств, таких как бережное отношение к природе, любовь к Родине, патриотизм, чувство гордости за свою Родину.



Эта мысль прослеживается, как одна из главных задач нашей дошкольной группы, воспитывать уважение к историческому прошлому нашей страны, любовь к Родине, начиная с малой родины. В этой связи, огромное значение имеет ознакомление дошкольников с родным городом, селом, Белгородским краем.

Краеведение помогает видеть красоту в природе, находить прекрасное в народном творчестве, с чем навсегда свяжутся незабываемые образы родного края. Изучение своего края исключительно, как в воспитательном, так и в познавательном отношении. В процессе познавательной активности дети получают жизненно необходимые знания. Знакомство с прошлым, настоящим и предполагаемым будущим своей малой родины, особенностями природы, экономиче-

ских, политических, культурных и других условий способствует формированию у детей гражданского мировоззрения.

Отличительная особенность данной программы состоит в её практической значимости: вовлечение детей и родителей в поисковую, исследовательскую деятельность; реализация индивидуального подхода; формирование и апробация блока диагностических методик, позволяющих управлять процессом становления краеведческой культуры дошкольников.

Также важнейшим аспектом краеведения является его консолидирующая роль. Родной край — это не только географическое образование. Это, то общее, что объединяет людей разных национальностей в единую территориальную общность, делает его жителей представителями единого

округа — горожанами, односельчанами. Краеведение способно формировать культуру межнациональных отношений, воспитывать терпимость и уважение к истории, традициям, обрядам, культуре, языку наций и народностей, проживающих в рамках или за пределами своих национально — территориальных образований.

Таким образом, краеведение является мощным и достаточно всеобъемлющим фактором патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения.

Однако то, что краеведческая работа базируется не на абстрактных и отвлечённых фактах социальной и культурной жизни, а на близком, понятном, очевидном материале, к которому можно прикоснуться, ощутить свою личную причастность с «большой» и «малой» историей родной земли, делает краеведение очень доступным, сердечно-эмоциональным и образно-индивидуальным фактором формирования духовной, социально зрелой и гармонично развитой личности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: УЦ Перспектива, 2014. — 32 с.
2. Т. М. Стручаева, Н. Д. Епанчинцева, О. А. Брыткова, Я. Н. Колесникова, В. В. Лепетюха. Белгород ведение. Парциальная программа для дошкольных образовательных организаций.
3. Зеленова И. Н., Осипова Л. Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2010. — 96 с.
4. «Звонница». Белгородский общественно-политический литературно-художественный и научный журнал № 23, 2014.

Урок английского языка во 2 классе на тему: «Good food — bad food» с использованием средств информационно-коммуникационных технологий

Еременко Юлия Сергеевна, учитель английского языка;
Киктева Юлия Геннадьевна, учитель английского языка;
Марокова Галина Евдокимовна, учитель английского языка
МОУ «Гимназия № 9 Кировского района Волгограда»

В настоящее время особое внимание уделяется изучению иностранного языка в начальной школе. Основной задачей более раннего начала изучения английского языка служит совершенствование уровня коммуникативной компетентности детей, а также знакомство их с особенностями межкультурной коммуникации, формирование интереса к языку, а также стране, в которой он является официальным.

Отечественные методисты приходят к выводу, что изучение английского языка в раннем возрасте имеет ряд положительных моментов:

- предоставляет детям возможность, как можно ранее приобщиться к другой языковой культуре, именно тогда, когда они ещё не испытывают психологических барьеров, зажимов в использовании иностранного языка как средства общения.
- именно в раннем детстве можно сформировать положительную мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.
- начало изучения английского в младшем школьном возрасте позволяет развивать коммуникативную компетентность в четырёх видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. [2,3,4]

В соответствии с требованием ФГОС, а также профстандартом «Педагог» учитель должен обладать профессиональной ИКТ-компетентностью. «Профессиональная ИКТ-компетентность: квалифицированное использование общераспространённых в данной профессиональной области в развитых странах средства ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно». [6]

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи, как Полат Е. С., Дмитриева Е. И., Новиков С. В., Цветкова Л. А. По их мнению, основными целями использования ИКТ на уроках английского языка являются:

- 1) формирование высокой мотивации к изучению языка;
- 2) развитие речевой компетенции;
- 3) увеличение набора языковых знаний;
- 4) формирование мировоззрения на культуру страны изучаемого языка
- 5) развитие самостоятельности в дальнейшем изучении языка [3].

Предлагаем разработку урока английского языка с применением информационно-коммуникативных технологий

во 2-м классе, в частности мультимедийной презентации, видео — и аудио- средств.

Тема урока

«Food» (еда)

Цели урока:

Цель обучения: формирование у детей навыка свободного использования в речи лексических единиц;

Цель воспитания: формирование грамотного отношения к собственному пищевому поведению;

Цель развития: формирования навыка рефлексии собственной деятельности.

Задачи:

- Закрепить знание лексики по теме «Еда».
- Выполнить ряд тренировочных упражнений с использованием лексики по данной теме.
- Сформировать понятия — «здоровая и нездоровая пища».

Лексика:

Tomatoes, carrots, potatoes, juice, peas, oranges, broccoli, soup, bananas, sweets, lollipops, cake, chocolate, jam, ice-cream, donuts, popcorn, pizza.

Оборудование: компьютер, мультимедийная презентация, наборы карточек с изображением еды, ватманы, клей.

Ход урока

I. Организационный момент.

Цель: включение второклассников в работу на уроке.

На данном этапе следует приветствие детей. (Good morning, pupils!! Здравствуйте, ребята. I am glad to see you. Я рада вас видеть. How are you? Как вы поживаете?)

II. Вводная беседа.

Цель: знакомство обучающихся с темой урока.

Детям показывают презентацию на тему «Еда». На первом слайде изображены продукты. Мы спрашиваем у детей, что изображено на слайде? Далее учитель говорит, что сегодня на уроке мы должны вспомнить слова по данной теме и выполнить некоторые упражнения с этими словами.

III. Фонетическая зарядка.

Цель: настроить учеников на активную работу с лексическим материалом, сформировать положительную мотивацию при работе с ним, снять психологические «зажимы» и барьеры перед дальнейшей работой.

При выполнении фонетической зарядки используется видео-караоке, дети поют, таким образом, тренируя свое произношение, включаются в работу. Тематика видео — «Еда».

IV. Отработка новой лексики.

Цель: Знакомство и первичное закрепление лексики через применение ряда практических упражнений.

Ребятам предлагается к просмотру презентация на заданную тему. На каждом слайде изображен определенный продукт. Задача учеников — назвать, что изображено на слайде. Второклассники хором называют изображение. Далее на слайде появляется слово, обозначающее изобра-

жаемый объект. После просмотра слайдов с изображением продуктов учитель предлагает детям выполнить упражнение «Вставь пропущенные буквы». Здесь следует отметить, что учащиеся уже знакомы с основными правилами фонемного чтения и письма (phonic reading), а кроме того, в ходе пропедевтического курса уже встречались с названиями предлагаемых продуктов питания.

После этого дети смотрят презентацию на тему: «What do you like?» Затем учитель показывает карточки с изображением продуктов по теме «Food» и задает вопрос: «Do you like ...» Дети отвечают: «Yes, I do» или «No, I don't».

V. Физкультминутка.

Цель: снятие напряжения (физического и психологического).

Дети танцуют и поют при просмотре видео-караоке, которое было ранее использовано при проведении фонетической зарядки.

VI. Этап групповой работы (мини-проект)

Цель: формирование коммуникативных навыков, а также умения работать в группе.

На данном этапе группа делится на 3 команды. Обучающимся раздаются ватманы, клей и карточки с изображением продуктов. Первая группа должна наклеить на ватман картинки с изображением полезной еды — «Good food», вторая с изображением вредной еды — «Bad food» и третья с изображением предметов, которые к еде не относятся. На выполнение задания им дается 10 минут. В процессе работы над мини-проектом обучающиеся ведут диалог, обсуждают, что относится к полезной, а что к вредной еде. Выполнив данное задание, ребята представляют результаты своей работы. Капитаны каждой команды по очереди выходят к доске с ватманом, на котором изображены продукты («полезные» — «неполезные»), либо предметы (в случае с третьей группой), и называют их. А учитель с остальными детьми соотносит получившиеся группы продуктов и предметов с группами на слайде презентации. Проверяют корректность и правильность составления проектного продукта (коллажа).

VII. Подведение итогов урока, этап рефлексии.

Цель: Формирование навыка самоконтроля и самооценки своей деятельности обучающимися.

На данном этапе дети осуществляют рефлекссию своей деятельности, своего эмоционального состояния в ходе урока, а также результатов своего труда. Учитель спрашивает у детей, что нового они сегодня узнали, чему научились, как оценивают свою работу на уроке. Для оценки собственной деятельности, работы на уроке ребята показывают смайлики с веселым изображением лица — это означает, что свою работу на уроке они оценивают высоко, грустные смайлики — «плохо». Капитаны команд имеют право высказать, кто, по их мнению, внес наибольший вклад в получение командного результата (если такой человек был), команда либо соглашается, либо нет. В конце урока учитель подводит итог урока и прощается с детьми.

Литература:

1. Гиркин, И. В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий [Текст] / И. В. Гиркин // Информационные технологии. — М., 1998. С. 21–22.
2. Зимняя, И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку [Текст] // Методика обучения иностранному языку. — М., 1991. С. 9–16.
3. Полат, Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Текст] // Иностранные языки в школе. — М., 2005. С. 6–11.
4. Сайков, Б. П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство [Текст] / Б. П. Сайков. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. — 406 с.
5. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий. — М., 2005. 362 с.
6. минобрнауки.рф

Роль игровых релаксационных упражнений в укреплении здоровья детей дошкольного возраста

Казакова Галина Николаевна, воспитатель;

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина (Белгородская обл.)

*«Здоровье ребёнка превыше всего,
Богатство земли не заменит его.
Здоровье не купишь, никто не продаст.
Его берегите, как сердце, как глаз».*
Ж. Жабаев.

Современные дошкольники порой загружены не меньше взрослых. Посещая детский сад, различные кружки и спортивные секции, они получают большое количество информации, устают физически и эмоционально. Ведь всюду нужно успеть! Такие нагрузки отрицательно сказываются на здоровье детей. Поэтому так важно в работе с дошкольниками использовать упражнения на релаксацию.

Релаксация — специальный метод, появившийся за рубежом в 30–40-х гг. XX века. Метод мышечной релаксации Э. Джекобсона основан на том принципе, что после сильного мышечного напряжения наступает их сильное расслабление. То есть, чтобы расслабить какую-то мышцу, нужно ее предварительно сильно напрячь [1, с.23].

Напрягая попеременно разные группы мышц можно добиться максимального расслабления всего тела. Этот вид мышечной релаксации самый доступный, в игровой форме мы применяем его с детьми. Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов. Каждому дается образное название, это увлекает детей. Они выполняют расслабляющие упражнения, не просто подражая воспитателю, а перевоплощаясь, входя в заданный образ. Большинство детей заинтересованы «новой игрой», они хорошо расслабляются, что заметно по их внешнему виду: спокойное выражение лица, ровное ритмичное дыхание. В результате применения релаксации, у многих детей налаживается сон, они становятся более уравновешен-

ными и спокойными. Релаксационные упражнения полезны всем, но особенно — часто болеющим детям, возбудимым, тревожным. Они благотворно действуют на детский организм [2, с. 36].

В использовании приемов релаксации мы придерживаемся техники поэтапного перехода в состояние расслабления. Сначала проводим релаксационный настрой, затем упражнения. Каждое занятие по релаксации начинается с позы покоя. Дети учатся расслаблять мышцы рук ног, шеи и живота. Выходим из этого состояния медленно и спокойно: сначала потянуться, словно после пробуждения ото сна, затем открыть глаза и потихоньку сесть.

При использовании упражнений на релаксацию отдельных частей тела учитываем предыдущий вид деятельности детей (так, если было рисование или аппликация, то выполняем упражнения на расслабление мышц рук, спины, шеи) [3, с. 147].

Если подобное упражнение выполняется в конце занятия, то детям предлагаем лечь на спину, руки вытянуть вдоль туловища, ноги выпрямить и слегка раздвинуть. Затем включаем музыку и проговариваем текст, способствующий более глубокому и активному расслаблению детей. В тексте даём различные позитивные установки: «Вам хорошо, спокойно, тепло, приятно. Когда вы встанете, вы будете здоровы, веселы, полны сил и т. д.». Для детей с повышенным мышечным тонусом необходим тактильный

контакт (прикосновения, поглаживания). Например, говорим, что Колобок посмотрит, как они будут отдыхать, подойдет и погладит тех, кто будет это правильно делать. По окончании упражнений дети медленно садятся, затем встают и выполняют 3–4 упражнения с соблюдением ритма дыхания. Например: руки поднимают ладонями вверх — вдох, наклоняют туловище вперед, опускают руки — выдох. Продолжительность релаксации — от 2 до 7 минут.

С помощью релаксационных упражнений на занятиях создаётся положительный эмоциональный настрой, устраняется замкнутость, снимается усталость. С их помощью у детей развиваются навыки концентрации, пластика, координация движений. Упражнения сопровождаем различными текстами, помогающими детям лучше представлять тот или иной образ, войти в него.

Детям предлагаем вспомнить, как они загорали на берегу реки, лежали на травке, ощущали тепло лучей солнышка. Чтобы усилить состояние релаксации, в сеансе внушения вводим сравнение типа: «будто мы лежим на травке, на зелёной, мягкой травке...». Релаксация по представлению подводит ребёнка к тому, что со временем он сам может расслабиться, успокоиться, то есть к возможности саморегуляции [4, с.42].

С этой целью в своей работе мы используем специально подобранные упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма.

«Птички».

Дети представляют, что они маленькие птички. Летают по душистому летнему лесу, вдыхают его ароматы и любят его красотой. Вот они присели на красивый полевой цветок и вдохнули его легкий аромат, а теперь полетели к самой высокой липе, сели на ее макушку и почувствовали сладкий запах цветущего дерева. А вот подул теплый летний ветерок, и птички вместе с его порывом понеслись к журчащему лесному ручейку. Сев на краю ручья, они почистили клювом свои перышки, попили чистой, прохладной водицы, поплескались и снова поднялись ввысь. А теперь приземлимся в самое уютное гнездышко на лесной полянке.

Выполнение таких упражнений очень нравится детям, т. к. в них есть элемент игры. Они быстро обучаются этому простому умению расслабляться.

Расслабляясь, возбужденные, беспокойные дети постепенно становятся более уравновешенными, внимательными и терпеливыми. Дети заторможенные, скованные, вялые и робкие приобретают уверенность, бодрость, свободу в выражении своих чувств и мыслей.

Обучение релаксации через рассказ — метод особенно приятный, как для ребенка, так и для самого рассказчика. Некоторые дети любят активную фантастику с массой всевозможных приключений.

Упражнение «Сосулька».

Ребятам предлагается представить, что они — сосулька. Исходное положение: стоя, с закрытыми глазами,

руки подняты вверх. Следует зафиксироваться в этой позе на 1–2 минуты. Затем Р. предлагается представить, что под действием солнечного тепла, изображаемая им сосулька начинает медленно таять. Расслабляются постепенно сначала кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног.

Чем больше ребенок вживается в историю, тем больше пользы он из этого извлечет. Подсказываем ребенку, что если он будет слушать рассказ с закрытыми глазами, он понравится ему еще больше.

Помогая детям расслабиться, включаем в процесс их воображение. Можно прибегнуть к фантазии, когда ребенок предпринимает воображаемое путешествие в Страну игр. В этой стране постоянно отмечается День вашего рождения, вам всегда рады, и все играют в игры, в которые хотите играть вы. Там показывают фильмы, где вы можете попасть на экран и стать участником приключения. Там есть деревья, на которых растут спагетти вместе с соусом. Там можно встретить шоколадные растения, леденцовые цветы, и кусты, на которых можно вырастить все что угодно. В этой стране есть огромная площадка для игр, где вы можете поиграть в любую игру, какая только может прийти вам в голову. Там есть магазин, где продают именинные пирожные и подарочные машины. А после всех игр и прочих развлечений можно лечь в «Постель сновидений» и отдохнуть. Очень полезно к релаксации прибегнуть в конце занятия или, например, перед сном.

«Тишина»

Тише, тише, тишина!

Разговаривать нельзя!

Мы устали — надо спать.

Ляжем тихо на кровать,

И тихонько будем спать.

Проводя с детьми релаксационные этюды, мы используем специально подобранные серии музыкальных композиций, что позволяет комплексно воздействовать на ребенка, снимает психоэмоциональное напряжение, помогает в преодолении негативных переживаний и снижает тревожность [5, с.97]. Во время проведения релаксационных этюдов мы рассаживаем детей на удобные мягкие коврики. Для облегчения взаимодействия и ощущения целостности используем форму круга как возможность открытого общения.

Применение нами в работе релаксационных упражнений оказало влияние на развитие двигательных навыков воспитанников и на развитие нервной системы. Дети стали более организованными и дисциплинированными. Кроме того, дополнительными эффектами мышечной релаксации являются улучшение сна, эмоциональная «разрядка» и повышение работоспособности.

Такая системная работа позволяет детскому организму сбрасывать излишки напряжения и восстанавливать равновесие, тем самым, сохраняя здоровье.

Литература:

1. Алямовская В. Г. Новые подходы к планированию образовательной работы в детском саду // Управление ДОУ, №3, 2002. С. 21–27.
2. Сократов Н. В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Зимонина В. А. Воспитание ребёнка-дошкольника. Расту здоровым. М.; ВЛАДОС, 2003. 304 с.
4. Кузнецова М. Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях. М.: АРКТИ, 2002. 64 с.
5. Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. М.: 2003. 143 с.

Методика подготовки учеников одиннадцатого класса к обязательному сочинению

Каргополов Илья Сергеевич, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ №2 имени М. Ф. Колонтаева (г. Калуга)

В данной статье рассматривается проблема преподавания современной литературы в средней школе, вопрос о своевременности поднятия некоторых проблем, рассуждение по данным вопросам, вывод.

Ключевые слова: современная и классическая литература, итоговое сочинение, материал для итогового сочинения

По окончании одиннадцатого класса выпускник пишет итоговое сочинение на несколько предложенных ему тем. Список тем из года в год примерно одинаков, ученик может раскрыть тему Родины, жизненного пути, любви героя и прочее... Однако, если список предложенных тем хоть сколько-нибудь вариативен, то список произведений, на основе которых раскрываются данные темы, кочуют из года в год, из тетради в тетрадь, почти не изменив своего облика. Основным вопросом данной статьи будет: стоит ли готовиться к итоговому сочинению, используя для этого современную литературу?

В один из дней мне посчастливилось побывать на семинаре для учителей русского языка и литературы, посвящённом подготовке к итоговому сочинению. Участники семинара должны были в качестве подготовки прочитать два современных произведения: роман М. Шишкина «Письмовник», написанный в 2010, и роман А. Иванова «Географ глобус пропил», написанный в 1995 году. В аудитории тогда присутствовало большое количество участников, основной массой которых были представители старой образовательной системы, но присутствовали и молодые специалисты.

Темой обсуждения была объявлена «тема любви» во всех её проявлениях. Всё услышанное мной на данном семинаре и послужило отправной точкой к написанию данной статьи.

Говоря о выборе произведения для итогового сочинения, нужно разобраться, в чём именно я вижу вопрос. Мы не будем говорить о системе образования и необходимости учителей не учить детей (давать разносторонние знания программные и внепрограммные), а готовить выпускников к правильному заполнению кимов. Основной целью

данной статьи станет вопрос: «Какие произведения стоит разбирать на уроках литературы сегодня и, как следствие, на основе каких произведений лучше писать обязательное итоговое сочинение».

Вопрос сложный. Не нужно забывать, что далеко не все выпускники по окончании школы выберут лит. вузы, да и учителя среднего звена поставлены в такое положение, когда проще идти по пути наименьшего сопротивления, то есть по уже хорошо проторенной дорожке, обеспечивающей желанный «зачёт». Как следствие, из года в год предметами лит. анализа становятся произведения Толстого, Куприна, Булгакова и иже с ними. Сразу хочу оговориться, что данные авторы мной любимы и уважаемы, и бесспорно, школьная программа не может обойтись без этих имён. Суть в другом. Получается, что написание сочинения для многих учеников — всего лишь условность, ступенька для получения возможности сдачи химии, физики, биологии, так как при «незачёте» по сочинению выпускник не допускается до экзаменов. Но ведь есть те, для которых будущее тесно связано литературой и русским языком. К тому же никто не станет отрицать, что современный человек не может считать себя образованным, будучи не знакомым с произведениями классической и современной литературы, и неважно сколько у него высших образований.

Прежде всего нужно разобраться в следующем: с кем мы собираемся говорить о современной литературе, знаем ли мы современного школьника? Кто он? О чём он думает, какой жизненный опыт, и практический, и теоретический, он успел приобрести, доучившись до одиннадцатого класса? Какие вопросы его волнуют, о чём с ним не только можно, но и нужно говорить? Мы говорим «дети», но я убеждён, что современное общество сильно недооце-

нивает этих уже вполне самостоятельно мыслящих людей. Повторюсь, это взрослые люди, способные рационально мыслить, анализировать, делать выбор и вся разница между учеником старших классов и взрослым (старшим) человеком заключается в отсутствии пережитого опыта, к слову сказать, приобретённого с годами и не являющегося достоинством, в отличие от качества опыта. Многие ученики старших классов объясняют свою нелюбовь к чтению классической литературы оторванностью от современности. Мол, сейчас так уже никто не живёт, и поднятые вопросы сегодня неактуальны. Данное высказывание говорит о том, что «дети» не понимают вневременности как глобальных, так и бытовых вопросов, поднимаемых литературой. Меняются декорации, суть всегда одна. Гоголь писал о приезде ревизора в город N, а я читаю данное произведение своим школьникам и прошу их припомнить недавний приезд одного из власть имущих в наш город. Как будто и не было этих ста с лишним лет. Один-в-один. Вспомним Ремарка и его зарисовки быта солдат, в этот ряд поставим современного Маканина с его «Ассаном» и того же Шишкина с его боксёрским восстанием. Всё одно и то же. Меняется только оружие и обмундирование. Шишкин, кстати сказать, и выбрал войну конца 19-го века как прототип последней мировой войны, в которой будет участвовать весь мир, и в этой последней мировой войне солдат также мучается укусами насекомых и приказами старшего по званию. Все эти примеры говорят школьнику о необходимости проходить через форму к самой сути.

На вышеупомянутом семинаре выступали не больше трёх-четырёх человек, и все они утверждали, что книга М. Шишкина «Письмовник» ужасна, что дочитывать её было мучением, и такой литературе не место в школьной программе, ни урочной, ни внеурочной. На вопрос лектора, а что же собственно ужасного в данной книге, оппоненты с уверенностью ответили: «Всё!» После недолгого обсуждения выяснилось, что больше всего учителям не понравились частые откровенные эпизоды, межполовые отношения, физиологические подробности жизни героев, омовение бомжа и прочее. Здесь появляется первый вопрос: можно ли говорить с выпускниками о сексе? Я убеждён, что даже нужно. Половые отношения героев русской литературы всегда были несколько завуалированы, часто читатель должен был сам домысливать, дорисовывать в своём воображении происходящее, и почти всегда зарисовка этих отношений была не целью, а способом достижения цели, обозначением контекста и условия существования героев. Конечно, школьник прошлого столетия был сильно ограничен в информации, и было всего два источника полового воспитания: у меньшинства — семья (мама или папа, увидев, что ребёнок «созрел», говорили своим детям: «нам нужно поговорить...»), и у большинства — улица (место, где всегда находились старшие товарищи, с картами, фишками, наклейками или анекдотами и песенками определённой тематики). Не нам судить, что лучше. Только очевидно, что современный ребёнок

(я говорю о начальной школе и 5—6 классах) похож на маленькую лодку в океане современной информации, и если у этой лодки есть хороший кормчий (в идеале родители) — удаётся избежать и рифов, и акул, и штормы переходного периода проходят с наименьшими потерями. Однако мы же говорим о том, как дела обстоят на самом деле, а не как они должны обстоять. А на самом деле воспитательная функция в большинстве своём целиком переложена родителями на плечи школы. Мол, наше дело одеть, накормить, а вы — воспитывайте, вам за это деньги платят. И школа пытается воспитывать, пытается привить хоть какие-то моральные, нравственные, эстетические основы. Как следствие «лодка» находится в свободном плавании со всеми вытекающими. Попробуйте ввести в любом поисковике ключевые фразы «Красная шапочка» или «Мама и сын». Если в первом варианте у вас ещё будет выбор, что посмотреть: сказку для детей или видео для взрослых, то во втором варианте чётко вся первая страница самого популярного поисковика усеяна ссылками порнографического содержания. Вы думаете, дети этого не видят? Или все родители всегда знают, по каким сайтам путешествует их чадо часами?

Вопрос полового воспитания — отдельная тема, но данными примерами я хочу обозначить условия существования современного школьника. Любой современный девятиклассник знает гораздо больше о половых отношениях, чем тот же самый девятиклассник лет 15 назад. К 11-му классу основная масса школьников приходит с достаточно большим теоретическим багажом, и как следствие, этим ученикам несколько смешно читать о «нежных взглядах» и «случайных соприкосновениях рукавами».

Из всего вышесказанного делаю вывод: никакой Америки большинству выпускников мы не открываем.

Начав читать данную книгу, я так же был немного удивлён откровенностью повествования, но чем глубже я погружался в текст, тем яснее становилось, что натуральность данного романа есть самый верхний слой, так сказать, оболочка, которая не несёт основной смысловой нагрузки, скорее функцией данного описания «физики» есть объявление правил существования и мироощущения героев. А героев всего два: девушка Саша и юноша Володя. Они встречаются, влюбляются друг в друга, потом Володю забирают в армию, и все последующие события мы узнаём из писем героев друг другу, что является отличительной чертой данного произведения, связывая его с русской классической литературой, а именно с Ф. М. Достоевским и его «Бедными людьми». В данном произведении затрагиваются вопросы разной направленности. Здесь есть и любовь (к человеку, Родине, жизни, детям, себе), и ощущение себя в этом мире, и переосмысливание общепринятых ценностей, ориентиров список можно продолжать долго.

Другими словами, М. Шишкин затрагивает наиболее значимые вопросы, волнующие современного молодого человека.

Я понимаю желание отталкивать подобную литературу современных учителей, но, к большому сожалению,

времена Пушкина прошли, да и Есенина с Блоком тоже, Бродский ещё держится. Литература во все времена говорит об одном и том же, отличается только язык и декорации. Язык Пушкина для современного школьника превращается в «иностраный», декорации также, мягко говоря, изменились, но вопросы-то остались! То, что словарный запас современного человека сократился, условно говоря, вдвое — не проблема языка, это проблема общества. Вот и приходится говорить на высокие темы современным языком, почему современным? Другого не поймут, или, если точнее, не захотят понять.

В заключение хочется отметить, что избегая «запретных тем», нам придётся умолчать о таких современных писателях как Л. Улицкая, В. Пелевин, В. Павлова, Б. Рыжий,

И. Кадзуа, Ж. Сарамбо и других отечественных и зарубежных авторов, которые, конечно, имеют вес в современной литературе, в лучшей её части. Однако знакомство с современной литературой должно проходить по образцу путешествия героя Данте, где учителю отводится роль Вергилия. Другими словами, не всем нужен «Письмовник», и в обязательную программу я не стал бы включать данное произведение, но, в качестве углубленного изучения литературы, как внеклассное чтение, с пояснениями учителя, на уроках стоит говорить о современной литературе, в том числе и о «Письмовнике».

С большим уважением стоит относиться к тем учителям, кто на программных уроках успевает познакомить учеников хоть с каким-то современным произведением. Таких мало.

Интегрированный урок литературы и обществознания в 10 классе «Причины нравственного падения Катерины Измайловой» (по повести Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда»)

Карпинская Галина Анатольевна, учитель истории и обществознания;
Насырова Надия Абдулхаковна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 1»

В процессе бинарного урока реализуются следующие цели:

1. Образовательные: вскрыть причины нравственного падения главной героини через идейно-художественное своеобразие произведения Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда»; выявить основные условия возникновения отклоняющего поведения.

2. Развивающие: совершенствовать навык анализа текста; развивать умение учащихся на основе литературных персонажей проводить аналогию с реальной жизнью.

3. Воспитательные: способствовать развитию общечеловеческих ценностей, пробуждению внимания к внутреннему миру человека, развитию гуманистического сознания в осмыслении темы преступления и наказания.

4. Общепредметные: развитие аналитического мышления; совершенствование умений работать в творческих группах.

Оборудование: портрет Н. С. Лескова, телевизор, видеомagnetофон, кассета с кадрами из фильма Р. Балаяна «Леди Макбет Мценского уезда» («Мосфильм», 1989 год).

На уроке осуществлялся дифференцированный подход. Учащимся продуктивного уровня познавательной активности были даны задания, предлагающие выявить социологические и культурологические причины нравственного падения Катерины Измайловой, учащиеся высокого уровня творческой познавательной активности исследовали текст произведения с литературоведческой точки зрения и выявили его художественные особенности.

Эпиграфы:

«Есть счастье праведное, есть счастье грешное. Праведное ни через кого не переступит, а грешное всё перешагнёт». (Н. Лесков «Несмертельный Голован»).

«Бойся человека, Бог которого на небе» (Б. Шоу)

Учитель литературы:

Что такое любовь? Любовь... Каждый из нас хотя бы раз в жизни задумывался над тем, что это такое, но, согласись, дать однозначный ответ на этот вопрос не может никто. Сколько всего сказано, сколько написано по этому поводу, а между тем здесь по-прежнему остается какая-то загадка, тайна, разгадать которую человечество так, наверное, никогда не сможет.

Многие писатели в своих произведениях пытались разгадать загадку, найти ответы на непростые вопросы: что такое любовь? Каково её влияние на человека? Почему одних она облагораживает, делает лучше и чище, а других толкает на самые ужасные преступления? В своем очерке «Леди Макбет Мценского уезда», изображая подлинную драму любви, пытается ответить на все эти вопросы. Повесть «Леди Макбет Мценского уезда», названную самим автором очерком, часто истолковывали как мелодраму с грубым эротизмом, с натуралистическими подробностями в описании уголовных преступлений. На самом деле это совсем не так. Натурализм и эротика не являются самоцелью для художника, а служат ему для верного воспроизведения своеобразных особенностей рисуемого быта.

В 1865 году русский читатель познакомился с трагической историей лесковской героини и, может быть, почитал её нетипичной для России, случайной, тем более что в названии указание на шекспировскую реалию, а может быть, сам сюжет показался достойным уголовной хроники, а не беллетристики, тяготеющей к обобщениям. Русская женщина, возведенная на пьедестал Пушкиным, Тургеневым, Некрасовым, и вдруг... убийца.

А какое впечатление на вас произвело это произведение? Что потрясло?

Учитель обществознания.

Дайте определение понятию «социальные нормы». (Регулируют отношения в обществе: между людьми, группами людей, созданными ими организациями).

Учащиеся делают вывод, что главная героиня демонстрирует **отклоняющееся поведение**, дают определение по-

нятию «отклоняющееся поведение» (поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует тому, чего ждёт от человека общество).

Вводится понятие **делинквентное и девиантное** поведение.

Поэтому не случайна тема нашего урока.

Объявляется тема урока, цели.

Учитель литературы:

Нам предстоит выяснить через анализ произведения, какие причины повлияли на изменения в поведении главной героини и к каким последствиям они привели.

Учитель обществознания

Каковы причины отклоняющегося поведения?

Учитель обращается к схеме на доске



Дайте определение социологическим причинам отклоняющегося поведения человека.

(Во время кризисов, радикальных социальных перемен, жизненный опыт человека перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. Социальные нормы разрушаются, люди теряют ориентацию, и это способствует возникновению отклоняющегося поведения).

Учитель литературы:

Есть ли социологическое объяснение причин отклоняющегося поведения главной героини произведения Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда»?

В произведении не указаны социальные перемены, происходящие в обществе. Но если говорить о социальном положении Катерины, то необходимо отметить купеческий быт: патриархальный, косный, неподвижный.

Каков образ жизни богатой купчихи Катерины Измайловой?

Учащиеся отмечают, что Катерина Измайлова — героиня, замкнуто живущая за высоким забором купеческой усадьбы. Материально и социально устроенная; замужество без любви; нет детей, чтобы удовлетворить потребность в любви; описание её каждодневного быта: «Походит, походит Катерина Львовна по пустым комнатам, начнет зевать от скуки и полезет по лесенке в свою супружескую опочивальню... тут тоже посидит, поглазет... опять ей зевнется... читать была не охотница...» Скука — главное состояние души героини, душевная и духовная неразбуженность. («... скука купеческого дома, от которой весело, говорят, удавиться...»)

Выводы тезисно записываются в схеме: «мертвый» уклад жизни купчихи Измайловой, «высокий забор купеческой усадьбы»; скука.

Учитель обществознания:

Назовите культурологическое объяснение причин отклоняющегося поведения главной героини. (Преступное поведение — результат преимущественного общения индивида с носителями преступных норм. Преступная среда создаёт свою субкультуру, свои нормы, противостоящие нормам, признанным в обществе. Частота контактов с представителями преступной идеологии влияет на усвоение человеком норм антиобщественного поведения.)

Учитель литературы:

Каково же окружение Измайловой?

5 лет рядом неласковый муж; потом появляется Сергей.

Образ Сергея. «Всем вор взял — что ростом, что красотой, какую ты хочешь женщину, сейчас он её, подлец, улестит, и улестит и до греха доведет!»

Как влияет Сергей на Катерину? (Анализ текста).

Группа, выявляющая культурологические причины нравственного падения главной героини лесковского произведения, приходит к выводу, что большое влияние оказал на Катерину Сергей. Именно он порой прямо, порой опосредованно толкает её на путь преступления. Запись в схеме).

Учитель обществознания:

Каковы психологические причины объяснению отклоняющегося поведения?

(Ценностно — нормативные представления личности: понимание окружающего мира, отношение к социальным

нормам, а главное — общая направленность интересов личности. В основе поведения лежит иная система ценностей и правил, чем та, которая закреплена в праве.

Учитель литературы.

Особое внимание мы уделим психологическим причинам нравственного падения Катерины.

Вопросы:

Какие черты характера вы можете выделить в героине?

Главное свойство натуры — решительность: гл. 4 «... Невмоготу стало. Развернулась она во всю ширь своей проснувшейся натуры и такая стала решительная, что и унять её нельзя».)

Сравните со словами короля Макбета о решительности.

Я смею все, что смеет человек,

И только зверь на большее способен.

— Так зверь или человек? (Звериная простота в человеке)

Группа продвинутого уровня цитатами подтверждает упоминание автора о зверином начале:

Глава 5 («просто, как крысы в амбаре, умер свекор»);

Глава 8 («Зиновий Борисыч, как зверь, закусил горло Сергея»;

Глава 15 («Катерина Львовна бросилась на Сонетку, как сильная щука на мягкоперую плотвицу».

Ещё одну особенность натуры Катерины Измайловой отмечают учащиеся — страстность.

Страсть заставляет перешагнуть все нравственные границы и вступить на путь преступлений.

«Конец главы 6: «Катерина Львовна теперь готова за Сергея в огонь, в воду, в темницу и на крест. Он влюбил её в себя до того, что меры её преданности ему не было никакой. Она обезумела от своего счастья».)

Учитель литературы.

Обратимся к одному из эпиграфов нашего урока.

Но ведь «... есть счастье праведное, есть счастье грешное. Праведное ни через кого не переступит, а грешное всё перешагнёт». (Н. Лесков «Несмертельный Голован»).

Согласны ли вы с этим высказыванием? (обсуждение).

Катерина Измайлова «перешагнула».

Учитель обществознания:

Как итог — ПРЕСТУПЛЕНИЕ (ученики дают определение: посягающее на правопорядок общественно опасное деяние, предусмотренное уголовным кодексом. Виды преступлений: корыстные и насильственные, агрессивные.).

Учитель литературы:

Анализ сцен убийств.

1. Убийство свекра («просто, как крысы в амбаре, умер свекор»).

О смерти человека вскользь, походя.

2. Убийство мужа (конец главы 7-гл. 8)

Катерина с помощью Сергея убивает спокойно, даже с какой-то гордостью.

3. Убийство Феди (просмотр эпизода фильма).

Анализ сцены убийства Феди (просмотр эпизода фильма).

Важный этап урока — работа с киноэпизодом. Анализ фрагментов из художественного фильма «Леди Макбет Мценского уезда» (1989, реж. Р. Балаян) позволяет вернуться к содержанию и выводам урока по повести на новом уровне. Вопросы учителя литературы: «Какими средствами художественного текста и экрана передаётся психологическое состояние лесковских героев?» — заставляют учащихся сравнить поведение героини в повести и в фильме.

Учащиеся обращают внимание на то, что в отличие от первых двух убийств, возмездие пришло сразу, так как загублена чистая, безгрешная душа. Перед очередным убийством «собственный ребенок у неё впервые повернулся под сердцем. И в груди у неё потянуло холодом». Не случайно у Лескова упоминание этой детали. Сама женская природа предостерегает её от задуманного преступления.

Обращение к эпиграфу очерка «Первую песенку задревших спеть». Как вы его поняли?

Группа литературоведов обращает внимание собравшихся на название очерка Лескова, анализирует значение снов в тексте.

Выводы: сны символичны, оказывается, не так просто «песенку спеть»; нарушен высший нравственный закон, ибо высшая ценность на земле — это жизнь.

Учитель обществознания:

Любое преступление влечёт наказание. (Каким может быть наказание: уголовное, общественное и т.д.) Вводится понятие **санкции (записать определение и формы)**

УЧ-СЯ высказывают своё мнение, ответив на вопрос: КАК НАКАЗАНА КАТЕРИНА? Какие санкции были применены к ней? (каторга, общественное презрение, нравственное самоуничижение.)

Учитель литературы:

Изменила ли лесковскую героиню каторга?

Учащиеся говорят о том, что теперь это не хладнокровная убийца, а отвергнутая женщина, очень страдающая от этого.

Палач — в облике любовника, поманившего когда-то в сказочную «Аравию счастливую». Сергей пытался отнять единственное, что составляло жизнь Измайловой, — прошлое её любви.

Как показано пробуждение чувства вины?

(Глава 15: «И вот вдруг из одного переломившегося вала показывается ей синяя голова Бориса Тимофеевича, из другого выглянул и закачался муж, обнявшись с поникшим головкой Федей»).

Раскаялась ли, на ваш взгляд, Катерина? Пробудилось ли нравственное начало в ней?

Бернард Шоу предостерегал: «Бойся человека, Бог которого на небе». Как вы понимаете эти слова эпиграфа урока? (Обсуждение).

Итоги урока:

На нравственное падение Катерины повлиял комплекс причин: социологические, культурологические, психологические. Но ни одна причина не возымеет своего разру-

шающего действия на **человека нравственного**, имеющего **Бога в душе**. Одной из основных черт, определяющих художественность произведения, является типичность образа. Типическими чертами характера образа Катерины являются: страстность натуры, решительность, верность любви, способность в преодолении преград. Но ни в коем случае не являются типическим способностью русской женщины к преступлению.

Н. С. Лесков изобразил сильную и страстную натуру, разбуженную иллюзией счастья, но шедшую к своей цели путём преступлений.

Домашнее задание.

— Ответить письменно на вопрос: соотносятся ли в вашем представлении понятия «любовь» и «нравственное падение»?

Педагогические условия развития гендерной идентичности у детей седьмого года жизни

Кашкарева Любовь Михайловна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 13 «Ласточка» р. п. Белореченский (Иркутская область)

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Иркутский государственный университет

В статье рассматривается проблема развития гендерной идентичности детей седьмого года жизни, выделяются педагогические условия организации работы по развитию гендерной идентичности.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерное воспитание, полоролевая социализация, дошкольный возраст

В современном обществе происходят значительные изменения, которые накладывают отпечаток на формирование личности человека. Важнейшим аспектом становления личности является формирование ее идентичности. Гендерная идентичность выступает одной из составляющих идентичности человека и формируется она в процессе усвоения социальных ролей, разделение деятельности, статусов, прав и обязанностей в зависимости от половой принадлежности.

На каждом возрастном этапе складывается своеобразная специфическая социальная ситуация развития, определяющая становление гендерной идентичности ребенка, ее компонентов под влиянием разнообразных микро — и макросредовых факторов.

Гендерная идентичность устанавливается у обоих полов к трем годам. К трем годам ребенок ясно различает пол окружающих его людей, но может не знать, в чем заключается различие между ними. К 6—7 годам дети достигают половой константности — понимания, что пол постоянен, и изменить его не возможно. Это совпадает с бурным усилением половой дифференциации активности и установок детей: мальчики и девочки по своему желанию выбирают разные игры и партнеров в них, у них появляются разные интересы, возникают однополые компании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается в числе основных задач формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей. Исследователи Т. В. Бендас, Ш. Берн, Л. В. Градусова, В. С. Каган, И. С. Клецина, Е. А. Конищева, и другие подчеркивают,

что важнейшей составляющей личности является гендерная идентичности и ее формирование необходимо начинать уже с дошкольного возраста.

Гендерная идентичность представляет собой отождествление себя с определенным полом, освоение норм и правил, характерных для этого пола и демонстрация их в своем поведении. В структуре гендерной идентичности выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Осознание ребенком своей гендерной роли включает в себя полоролевую ориентацию, то есть представление о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли, а также гендерные предпочтения, то есть ту роль, которую ребенок предпочитает.

В дошкольном возрасте происходит становление гендерной идентичности: дети осознают необратимость пола, дифференцируют внешним признакам пол, у них формируются модели поведения в соответствии со своей социальной ролью. К седьмому году жизни гендерные представления становятся более дифференцированными и устойчивыми.

Гендерное воспитание представляет собой относительно социально-контролируемый процесс развития девочки и мальчика в ходе их гендерной социализации, и включает в себя воспитание основ гендерной культуры, взаимоотношений, развитие способности к реализации гендерного репертуара и овладение умениями и навыками соответствующего поведения.

Исследователь М. А. Радзивилова выделяет следующие психолого-педагогические условия воспитания мальчиков и девочек в процессе их гендерной социализации.

зации. К ним автор относит создание гендерно-сбалансированного воспитательного пространства, реализацию парциальных программ гендерного воспитания, профессионально-педагогическую готовность педагогов к данной деятельности, и информационно-методическую поддержку педагогов и родителей по вопросам гендерной идентификации [4].

Под гендерно-сбалансированным воспитательным пространством автор понимает педагогизированную среду воспитания личности, которая дает возможность мальчику и девочке дифференцировать себя от представителей другого пола и идентифицировать себя с представителями своего пола, развивая индивидуальные гендерные качества личности ребенка.

Данная среда в условиях дошкольного образовательного учреждения предполагает дополнение зон самореализации мальчиков и девочек, организацию опыта равноправного сотрудничества детей в совместной деятельности, снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрения их к выражению чувств, создание у девочек опыта самоощущения и повышения самооценки, создание условий для тренировки гендерной чувствительности, привлечение к воспитанию родителей того и другого пола.

Исследователь Т. А. Репина отмечает, что поскольку в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, то ее можно рассматривать как одно из условий и средств формирования гендерной идентичности старших дошкольников [5].

Сюжетно-ролевая игра характеризуется тем, что она не требует от ребенка реально ощутимого продукта. В ней все как будто «понарошку». В игре закрепляются позитивные стереотипы мужественных и женственных качеств поведения, закладываются основы эмоционально-положительного отношения к будущей роли ребенка в обществе.

Благодаря педагогическому руководству развертыванием детьми ролевой игры, воспитатель создает условия для формирования у детей положительного отношения к тем или иным социальным ролям, а также положительного отношения к себе, как к представителю определенного пола. Часто бывает так, что мальчики и девочки не умеют организовывать совместную деятельность и склонны к дифференцированным играм.

По мнению Д. Б. Эльконина, в процессе игры дети старшего дошкольного возраста познают окружающий их мир. Игра способствует установлению положительных стереотипов качеств мужественности и позволяет заложить основы эмоционально позитивного отношения к будущей роли мужчины, папы. Задача педагогов заключается в формировании игровых умений в самостоятельной игре детей, когда мальчики по собственному желанию реализуют полоролевые представления и предпочтения [7].

Т. А. Репина говорит о том, что в процессе организации игровой деятельности детей седьмого года жизни педагогу ДОУ необходимо учитывать особенности, обес-

печивающие полноценное становление мужественности и женственности:

- обеспечить большое количество участников игры;
- продумать четкость иерархии (доминирование — подчинение);
- развивать игровую конкурентность и корпоративность;
- продумать возможности проявления мальчиками физической силы в борьбе за лидерство во время игры;
- продумать соревновательный момент игры [5].

Как указывает О. П. Нагель, задачей педагога ДОУ при организации сюжетно-ролевых игр мальчиков старшего дошкольного возраста является организация игр с много-темными сюжетами, в которых отражаются разнообразные события и отношения из жизни мужчин и женщин в обществе. Цель таких игр — закрепление в поведении положительных стереотипов мужественных качеств [3].

Специфика и динамика развития ребенка дошкольного возраста как представителя пола в условиях современной гендерной культуры, по мнению Л. В. Коломийченко, требует пересмотра педагогических позиций применительно к практике полового воспитания детей, а именно:

- учета специфики и динамики полоролевого развития, факторов полоролевой социализации в образовательном процессе;
- субцессирования целей воспитания с когнитивного компонента полоролевого развития на эмоционально-аффективный и поведенческий и обеспечения их взаимосвязи;
- реализации в образовательном процессе координирующей и компенсирующей функции полового воспитания;
- создания условий для обеспечения интеграции процессов социализации и индивидуализации в ходе полоролевого развития ребенка [1].

В работе Т. В. Маловой, акцентируется внимание на том, что занятия изобразительной деятельностью помогают создать условия для самовыражения детей, отражения значимых для них событий и явлений. Через образ у детей можно формировать более яркое эмоциональное представление о женственности и мужественности, сформировать эстетические чувства [2].

Как указывает Н. Е. Татаринцева, еще одним педагогическим условием формирования гендерной идентичности у дошкольников является создание соответствующей пространственно-развивающей среды в группе. Педагогу ДОУ необходимо четко продумать создание уголка для мальчиков и девочек, его содержания. При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр и других видов детской деятельности, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями [6].

Формирование гендерной идентичности мальчиков и девочек возможно лишь в совместной среде, где мальчики и девочки имеют возможность общаться, играть, трудиться вместе, но при этом они могут и проявить свои индивидуальные особенности, а также особенности, присущие своему гендеру. При оценке поведения детей и результатов их деятельности (рисунка, лепки, аппликации, поделки, конструкции и т. п.) воспитателю необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, форме оценки, ее публичности.

Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т. п. Для мальчика наиболее значимым является указание на то, что он добился результата именно в этом: научился здороваться, чистить зубы, конструировать что-то и т. п. Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Но именно у мальчиков наблюдается тенденция к тому, что, добившись результата в каком-то виде деятельности и получив удовлетворение и радость, они готовы повторять одно и то же, что позволяет им утвердиться в этих достижениях, однако это требует правильного понимания со стороны воспитателя.

При организации режимных моментов воспитатель обязан проследить, чтобы все дети нашли себе интересное занятие и не мешали другим.

Непосредственная образовательная деятельность будет целенаправленно способствовать формированию гендерной идентичности если педагог сможет:

- предъявлять объективные требования к различным гендерным группам;
- учитывать разницу в концентрации внимания детей феминной и маскулинной гендерных групп (готовность одних к восприятию и запоминанию материала

и неготовность других к активизации внимания в течении 9 минут после его начала, поэтому непосредственную образовательную деятельность начинают с интересного для феминной группы и сверхинтересного для маскулинной);

- разграничить раздаточный материал для разных групп;
- опираться на поисковую способность детей разных гендерных типов.

В смешанных группах детей работа должна строиться с учетом гендерных типов полоролевых предпочтений. В маскулинной группе упор необходимо делать на визуальную информацию, обобщение и выводы. В феминной группе хорошо усваиваются конкретная информация с использованием наглядного материала.

Важное значение имеет тесное сотрудничество с родителями, организация просветительской работы по гендерному воспитанию детей. Задача детского учреждения предложить родителям программу консультаций, бесед, лекций по развитию сюжетно-ролевой игры по объяснению важности формирования гендерной идентификации мальчиков и девочек, научить родителей сотрудничать с детьми.

Таким образом, обобщив вышесказанное, мы можем делать вывод о том, что развитие гендерной идентичности у детей седьмого года жизни базируется на учете следующих педагогических условий:

- если будет создана соответствующие развивающая предметно-пространственная среда;
- если будет разработана система мероприятий для детей шестого года жизни по формированию гендерной идентичности;
- если будет организована работа с родителями, что мы и планируем использовать на формирующем этапе нашего исследования.

Литература:

1. Коломийченко Л. В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 1. С. 12–25.
2. Малова Т. В. Изобразительное искусство как средство полоролевого воспитания детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. наук. Москва, 2002. 19 с.
3. Нагель О. П. Психолого-педагогические условия формирования основ мужественности у мальчиков дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2009. № 2. С. 11–16.
4. Радзивилова М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации: автореф. дис. канд. пед. наук. — Волгоград, 2009. 17 с.
5. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. Воронеж: Модек, 2014. 300 с.
6. Татаринцева Н. Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2009. — 16 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 180 с.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования

Корешкова Мария Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Рыжевская Марина Александровна, магистрант
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается проблема профессионального становления педагогов дошкольного образования, анализируются научные подходы к содержанию понятий «компетентность», «профессиональная компетентность».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог дошкольного образования, качество дошкольного образования

Современная система образования выдвигает необходимость повышения квалификации и профессионального уровня педагога, т. е. его профессиональной компетентности.

В педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на содержание понятия «компетентность». Так, А. И. Турчинов понимает под компетентностью наличие профессионального опыта, имеющегося у человека, осуществляющего деятельность в рамках компетенции конкретной должности [6].

М. А. Чошанов определяет компетентность как специфическое качество, характеризующее совокупность профессиональных знаний и умений, выражающихся в следующем:

- 1) знания компетентного педагога постоянно обновляются, являются оперативными и мобильными;
- 2) компетентность отображает единство и взаимосвязь содержательного компонента — знаний и процессуального — умений;
- 3) компетентность предполагает оптимальность выбора решения ситуаций в деятельности и его аргументации (критическое мышление) [7].

Автор подчеркивает, что компетентность — это не только владение знаниями, но и готовность решать задачи и владение способами их решения. Он представляет компетентность как совокупность трех признаков:

- мобильность знаний, обладание оперативными и мобильными знаниями;
- гибкость метода, как умение применять тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям в данное время;
- критичность мышления — способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальное и аргументировано опровергать ложные.

«Стратегия модернизации российского образования» определяет компетентность как взаимодействие когнитивного и операционально-технологического компонентов — с одной стороны, а с другой единство мотивационного, этического, социального и поведенческого компонентов данного понятия. Кроме того, данное понятие включает в себя знания и умения, систему ценностных ориентаций, привычки и т. д.

Современные исследования обогатили понятие «компетентность», включив в него наличие у специалиста личностного отношения к своей деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность» так же не имеет единого определения. Так в словаре-справочнике терминов нормативно-технической документации «профессиональная компетентность — обладание совокупностью профессиональных знаний и опыта (компетенций), а также положительного отношения к работе, требуемые для эффективного выполнения рабочих обязанностей в определенной области деятельности».

Психологический словарь трактует понятие профессиональной компетентности как отношение к успешной профессиональной деятельности, ее значению и определенным специфическим задачам в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении [4].

Определение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования давали в своих работах многие ученые — А. М. Бородич, Р. С. Буре, А. И. Васильева, Е. А. Гребенщикова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Е. А. Панько, В. А. Петровский, Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушина, В. И. Ядэшко и др. Анализ этих работ дает возможность выделить качества, которые должны быть в арсенале современного педагога:

- потребность в личностном развитии и креативность;
- мотивация и готовность к инновациям;
- принятие современных приоритетов дошкольного образования;
- способность и потребность в рефлексии.

Сорокина Т. М. понимает профессиональную компетентность педагога как единство его теоретической и практической готовности к реализации педагогической деятельности. В основе педагогической деятельности специалиста лежит компетентность, которая рассматривается автором как одна из ступеней профессионализма и понимается как способность на разных уровнях решать различные типы педагогических задач.

Профессиональная компетентность современного педагога дошкольной организации представляет собой совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, которые дают ему возможность справляться с определенной программой и различными ситуациями, которые могут появиться в образовательном процессе дошкольной организации. Решая эти ситуации, педагог совершенствует свои общие и специальные способности, содействует практической реализации задач собственного развития.

Таким образом, профессиональная компетентность комплекс профессионально значимых как для отдельной личности, так и для общества качеств, необходимых человеку для реализации себя в разных видах трудовой деятельности.

С точки зрения психологии «компетентность» включает в себя знание, умение, навыки, а также способы осуществления деятельности (А. П. Журавлёв, Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков).

В. Г. Суходольский под профессиональной компетентностью педагога понимает способность к успешному выполнению профессиональной деятельности, которая определяется требованиями определенной должности, опирающейся на фундаментальное образование, эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности. Так же данное понятие включает степень овладения профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками [5, с. 74].

То есть, компетентность — это совокупность теоретической и практической готовности человека к педагогической деятельности. А профессиональная компетентность — это есть профессионализм и мастерство педагога.

Анализ работ В. Ю. Кричевского, Ю. Н. Кулюткина, Т. И. Шамовой, К. Н. Ахлестина позволил определить профессиональную компетентность педагогов образовательного учреждения как целостную систему, состоящую из множества элементов, одним из которых является его управленческая культура

Необходимо указать, что в структуре профессиональной компетентности взаимодействуют такие компоненты, как морально-нравственный, познавательный-творческий, коммуникативный [2].

Содержанием морально-нравственного компонента является опора на такие категории как моральное сознание (моральный принцип, моральная норма, этическая категория, моральное убеждение, нравственная цель, моральный выбор и т. д.); нравственные отношения (нравственное взаимодействие, нравственный конфликт, моральный авторитет, моральная репутация и др.); моральная практика (реализация на практике тех или иных нравственных качеств).

Познавательный-творческий компонент профессиональной компетентности характеризуется использованием нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств и их сочетание; направленностью, нацеленностью, сосредоточением субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приема решения возникающих творческих специальных задач и их реализацию.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности выступает в владении специалистом способами вербального и невербального обмена информацией; способности проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; вырабатывать стратегию, технику и тактику взаимодействия с людьми; организо-

вывать совместную деятельность людей для достижения определенных социально-значимых целей; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

Обращаясь к базовой компетентности учителя, следует отметить, что она заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становиться возможным достижение образовательных результатов ребенка, сформулированных как ключевые компетенции. Все остальные более частные компетенции вытекают из общей и являются ее составными частями [1].

Процесс становления педагога и овладение им специальностью на уровне знаний и профессиональной компетентности наряду со знаниями, умениями и навыками предполагает также формирование профессиональных качеств, необходимых для профессионального становления специалиста. Этим характеризуется его квалификация.

Под квалификацией С. О. Демченко понимает «часть компетенции специалиста, которая означает интегральное качество личности, объединяющее специальные знания и умения, индивидуальные способности, отношения к деятельности и к социальному окружению» [3, с. 45].

Такая трактовка квалификации акцентирует внимание на способности специалиста действовать осознанно, самостоятельно и ответственно. В этой связи, профессиональная компетентность педагога рассматривается как гармоничное сочетание знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения; методов и приемов реализации образовательных программ в культуротворческой педагогической деятельности; культурном развитии и саморазвитии педагога; его умения и готовности находить и реализовывать творческие варианты решения различных педагогических ситуаций; накапливать и передавать культурный педагогический опыт.

В государственном стандарте высшего профессионального образования профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность: общепрофессиональных компетенций (ОПК), характеризующих уровень владения знаниями предмета и умениями в области профессии, т. е. базовые знания предмета и профессиональных компетенций (ПК), определяющих уровень владения специальными, характерными только для данной профессии компетенциями. Структура профессиональной компетентности педагога определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями в профессии, характеризующими его мотивы и предпочтения, умение ценить знания, опыт, отношения с людьми в профессии.

Таким образом, повышение качества дошкольного образования находится в тесной зависимости от профессионализма педагогического коллектива. Современное состояние образования предъявляет требования профессиональной компетентности педагога, к уровню его профессионализма. Сегодня востребован педагог творческий, компетентный,

способный к развитию умений мобилизовать свой личностный потенциал в современной системе воспитания и развития дошкольника. В связи с повышением требований

к качеству образовательного процесса дошкольного учреждения, меняется и отношение к уровню профессионального становления педагога ДОО.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 356 с.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры: о педагогической культуре преподавателя высшего учебного заведения. — Вып. 1. — М.: Военное издательство, 1980. — 280 с.
3. Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения. — СПб.: Издательство «Речь», 2005. — 140 с.
4. Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 176 с.
5. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. — Л.: Издательство ЛГУ, 1976. — 120 с.
6. Турчинов А. И. Дополнительное профессиональное образование и проблемы формирования и реализации профессионализма и компетентности государственных гражданских служащих. [Электронный ресурс] // Образование и общество. 2006. № 6. URL: http://www.education.rekom.ru/6_2006/4.html
7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.

Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов дошкольного образования

Корешкова Мария Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Рыжевская Марина Александровна, магистрант
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, представлен опыт работы по формированию профессиональной компетентности молодых педагогов через реализацию модели методической помощи.

Ключевые слова: качество образования, профессиональная компетентность, педагог дошкольного образования, модель методической помощи

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование впервые стало первым уровнем основного образования. Это свидетельствует не только о признании роли дошкольного образования в развитии подрастающего поколения, но и об увеличении требований к дошкольному образованию. Одним из условий повышения качества обучения и воспитания детей, согласно ФГОС ДО, является профессиональная компетентность педагогов, так как от них требуется готовность и способность к многогранной творческой работе, эффективной организации образовательного процесса, саморазвитию, удовлетворению запросов общества в обеспечении качества дошкольного образования.

Профессиональная компетентность современного педагога дошкольной организации представляет собой совокупность общечеловеческих и профессиональных установок, которые дают возможность не только эффективно управлять образовательным процессом, но и решать успешно

справляться с трудностями, возникающими в процессе решения задач профессиональной деятельности. Это, безусловно, влияет на совершенствование профессиональной компетентности педагога, развитие педагогических способностей.

На современном этапе развития образования компетентностный подход является ведущим направлением в деятельности педагога ДОО. Профессиональная компетентность воспитателя детского сада представляет собой совокупность знаний, навыков, опыта, владения способами и приёмами работы, необходимых для эффективного выполнения должностных обязанностей педагога-воспитателя.

Вопросами совершенствования профессиональной компетентности педагогов занимались такие ученые, как Е. В. Бондаревская, Р. Х. Гиймеева, Е. Ю. Зхарченко, Э. Ф. Зеер, Е. М. Иванова, А. А. Кочетов, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др. Ими отмечается, что та система повышения

квалификации педагогов, которая существует в образовательных организациях не способна в полной мере обеспечить современные требования к уровню профессиональной подготовки педагога. В свете решения проблемы совершенствования профессионализма педагогов и повышения их квалификации важным является решение вопросов, связанных с обеспечением условий, способствующих повышению квалификации педагогических кадров внутри самих образовательных организаций. Совершенствование профессиональной компетентности педагога представляет собой непрерывный процесс, сопровождающий его в течение всего профессионального пути.

Ученые определяют компетентность, с одной стороны, как ряд обязанностей, которые определяют ответственность в выполнении практических задач должностного лица, с другой стороны — как знание, опыт, умение самого должностного лица, т. е. способность к осуществлению данным должностным лицом определенных обязанностей (В. И. Байденко, А. С. Белкин, Л. В. Занин, Н. П. Меньшикова, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, И. П. Смирнов, К. М. Ушаков, Н. Н. Хридина, А. В. Хуторской и др.).

Одним из важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации в системе образования, является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления развития образования фиксируется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегии развития российского образования, ФГОС дошкольного образования.

Рассматривая все основные документы регулирующие дошкольное образование можно отметить, что изменение дошкольного образования выдвигает в первую очередь

не формальную принадлежность специалиста — педагога к его профессиональной деятельности, а занимаемую им лично — ориентированную позицию, которая обеспечивает индивидуальное отношение к профессиональному труду.

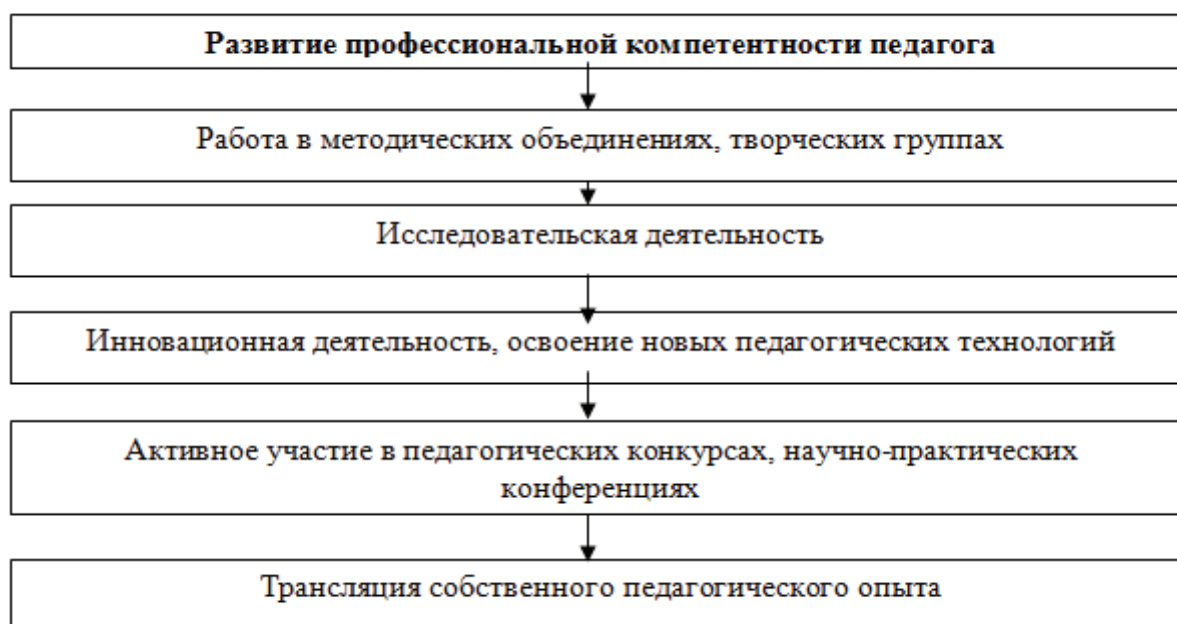
Данная позиция ориентирует молодого педагога на принятие современных потребностей, мотивов, а также способов и методов взаимодействия как с ребенком, так и со всеми звеньями дошкольного образования.

Современная образовательная стратегия ориентирует педагогов дошкольного образования на овладение профессиональными компетенциями, что определяет ведущее направление работы с педагогическими кадрами как непрерывное совершенствование уровня профессионального мастерства педагогов.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования представляет собой комплекс компетенций: методологическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, исследовательскую, презентационную, ИКТ — компетентность, эмоциональную компетентность.

Отдельно следует выделить ИКТ — компетентность, которая необходима для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Это свидетельствует о том, что современные педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности.

На пути совершенствования и развития профессиональной компетентности молодому педагогу придется пройти следующие этапы:



Однако ни один из перечисленных этапов не будет эффективным, если педагог не испытывает потребности в повышении собственной профессиональной компетентности.

Отсюда следует, что необходимо обеспечить создание благоприятных условий для педагогического роста и стимулировать внутреннюю мотивацию молодых педагогов. Про-

блема управленческого содействия молодым педагогам является сегодня достаточно актуальной.

С целью совершенствования профессиональной компетентности педагогов ДОО нами была разработана система управления качеством образования в условиях детского сада — модель методической помощи, под которой мы понимаем систему элементов, направленных на развитие профессиональных педагогических знаний и умений, а так же систему контроля за формированием профессиональной компетентности педагогов.

Работа ДОО в режиме развития дает возможность переосмыслить и по-новому представить систему управления, привлекая педагогов к созданию, использованию и реализации управленческих решений. В связи с этим предполагалось при построении профессиональной деятельности внести инновации в уже сложившийся процесс деятельности, использовать новые подходы, и, с учетом реализации планируемых направлений, выстроить современную модель педагогического взаимодействия.

Наша работа проходила в несколько этапов. На начальном этапе нами выявлялся уровень развития профессиональной компетентности молодых педагогов ДОО. Полученные результаты позволили нам определить основные направления работы по развитию профессиональной компетентности молодых педагогов путем реализации модели методической службы. Было составлено положение о методической службе, инструкции для проведения экспертизы методической службы, форма листа результатов комплексной оценки уровня развития профессиональной компетентности педагогических работников ДОО, были определены компоненты профессиональной деятельности:

- деятельностный компонент (умения) профессиональной компетентности, который предполагает наличие таких умений, как: гностические, проектировочные, коммуникативные, информационные, творческие, аналитические, организаторские, развивающие;
- личностный компонент профессиональной компетентности, который представляет собой способность к проявлению творческой активности, ответственное отношение к профессии, способность работать в коллективе;
- гносеологический компонент профессиональной компетентности педагога, который требует знание теории и методики определенных наук, знание со-

временных информационных технологий, знание требований, предъявляемых к современному педагогу, знание нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность, широту и глубину кругозора.

Для того, чтобы обеспечить развитие и совершенствование профессиональной компетентности педагогов, была разработана система поддержки и взаимодействия педагогов детского сада. Данная система является структурным компонентом педагогического образования и направлена на:

- обеспечение условий для совершенствования и развития профессиональной компетентности педагогов;
- ее реализацию на таких уровнях управления, как: стратегическом, информационно-аналитическом, тактическом;
- организацию деятельности на основе нормативных документов федерального и регионального уровне;
- улучшение и развитие когнитивной, деятельностной и личностной характеристик профессиональной деятельности педагогов, что, безусловно, является основой профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации;
- сочетание коллективных и индивидуальных линий развития профессиональной компетентности педагогов, которые реализуются через разные компоненты тактического уровня (предметно-педагогические циклы, творческие группы, школу-лабораторию и т. д.) и содержание педагогической деятельности (психолого-педагогическое, методическое, научно-исследовательское).

На заключительном этапе осуществлялась проверка эффективности разработанной нами модели, был проведен анализ полученных результатов исследования, сформулированы выводы и предложены пути дальнейшей работы в данном направлении.

Проведенный нами на последнем этапе мониторинг профессиональной компетентности педагогов ДОО показал положительные изменения в показателях, которые характеризуют основные аспекты работы педагогов, и позволил сделать вывод, что предложенная модель методической службы позволяет распознавать и решать проблемы и трудности, которые возникают в ходе профессиональной деятельности у молодых педагогов дошкольного образования.

Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. // Электронный портал «Гарант». — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:1>
2. Ключева Е. В., Корешкова М. Н. Гуманитаризация методической подготовки будущих педагогов дошкольного образования // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. — 2014. — № 2. — С. 76—83. — URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/klyueva_koreschkova.pdf
3. Тимофеева Л. Л., Бережнова О. В. Повышение профессиональной компетентности педагога ДОО. Выпуск 1. Учебно-методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2013. — 96 с.

4. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы». — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70083566/>
5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в 21 веке // Педагогика. — 2013. — № 1. — С. 3—16.

Развитие социально-личностных компетенций младших школьников с ОВЗ через призму театральной деятельности в коррекционно-реабилитационном центре (из опыта работы)

Костюк Галина Александровна, воспитатель высшей категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Основной ценностью современного образования является человек со всей совокупностью его особенностей как целостная развивающаяся система. В качестве центрального понятия ценности, цели и результата образования все чаще выступает понятие компетентности. В качестве основной задачи российского образования на современном этапе обозначено не просто формирование системы предметных знаний, умений и навыков, а развитие личности школьника, что ориентирует школу на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности и обеспечение ее социально-личностной компетентности. Начальная школа как первая обязательная ступень общего образования призвана внести существенный вклад в выполнение данной задачи.

Социально-личностные компетенции — это совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

Т. В. Ермолова выделяет наиболее важные составляющие социально — личностной компетентности:

- 1) представления детей о себе как об объекте и субъекте социальных отношений;
- 2) их оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач;
- 3) наличие в поведении детей нового способа саморегуляции;
- 4) развитие собственных способностей, знание своих сильных и слабых сторон, а также готовность познавать и испытывать себя в новых ситуациях.

Особое место в формировании социально-личностных компетенций у обучающихся с ОВЗ младших школьников занимает внеурочная деятельность, посредством которой дети приобретают навыки усвоения этических норм, освоения социальных отношений. Что особенно важно для детей этой категории, так как в следствии ограничения их жизнедеятельности и социальной изоляции они не обладают достаточным запасом нравственных представлений и понятий для анализа норм и правил поведения. Нередко им бывает трудно сравнить свое поведение с поведением окружаю-

щих, ясно себе представить последствия того или иного поступка, дать правильную оценку моральным побуждениям.

Развитие социально-личностных компетенций обучающихся с ОВЗ в коррекционно-реабилитационном Центре будет более успешным при создании специальных организационно-педагогических условий — через педагогическое взаимодействие, которое будет осуществляться во внеурочной деятельности и включать:

1. *Применение развивающих технологий и методов обучения и воспитания*, которые ориентированы на развитие личности; приобретение опыта; активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения и воспитания.

2. *Использование коллективных форм обучения и воспитания* позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между учащимися, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других.

3. *Проведение внеклассных занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие коммуникативных качеств*, что позволит оказывать развивающее влияние на личность учащихся, повышает стремление к самопознанию, удовлетворяет потребность в саморазвитии.

В решении проблем формирования и развития социально-личностных компетенций обучающихся с ОВЗ во внеурочное время хочется остановиться на возможностях театральной деятельности. Ведь театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждая сказка или литературное произведение для младших школьников всегда имеют нравственную направленность (доброта, смелость, честность), ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребёнка. Благодаря театру дети познают мир не только умом, но и сердцем и выражают свое собственное отношение к добру и злу.

Театрализованная деятельность является разновидностью игры, которая учит обучающихся с ОВЗ брать на себя роль и действовать, вместе с тем помогая им приобретать жизненный опыт, преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость, учит их видеть прекрасное в жизни и в людях, зарождает стремление самим нести в жизнь прекрасное и доброе.

С точки зрения педагогической привлекательности можно говорить об универсальности, игровой природе, социальной направленности, а также о коррекционных возможностях театра. Поэтому, для развития адаптационных способностей личности обучающихся моего классного коллектива и обеспечения их социально-личностной компетентности была выбрана театральная деятельность.

Конечно, самым популярным жанром театральной деятельности является сказка. Её композиция, выразительный язык, динамика событий, особые причинно-следственные связи и явления, доступны пониманию обучающихся с ОВЗ. Ввиду этого детям было предложено разыграть при помощи конусного театра хорошо знакомую р. н. сказку «Репка». Цель этой игры заключалась в самостоятельной деятельности обучающихся (подготовка необходимых декораций, самостоятельное распределение ролей, импровизация ролевых диалогов), в освоении ими элементов общения — мимики, интонации, модуляции голоса соответствующие характеру героев сказки. Пройгранная сказка, изменённая детской фантазией, способствовала обогащению социального опыта детей, а именно: формированию положительных взаимоотношений в процессе совместной деятельности, умению вступать в диалог, импровизировать, умению принимать мгновенные решения. При этом дети замечали способности своих товарищей: умение перевоплощаться, передавать характерные особенности сказочных персонажей.

Далее усложняя деятельность, ученикам было предложено придумать сказку «Теремок» и показать её, исполь-

зуя для этого простой и доступный кукольный театр-театр ложек.

Работа по осуществлению организации театральной игры строилась в следующем порядке:

1. Слушание р. н. и авторской сказки Самуила Яковлевича Маршака «Теремок».
2. Составление последовательности сказки посредством викторины «Кто, кто в Теремочке живёт?».
3. Подбор признаков к персонажам сказки.
4. Проигрывание отдельных эпизодов из сказки.
5. После обсуждения сказки обучающимся был предложен ряд пословиц и мудрых высказываний, из которых необходимо было выбрать те, которые более точно раскрывали идею сказки «Теремок» и в дальнейшем использовались в составлении сюжета сказки.
6. Придумывание роли для своего (выбранного) сказочного персонажа.
7. Изготовление декораций к сказке.
8. Постановка сказки.

Такая системная работа позволила использовать разные виды детской творческой деятельности, организовать поле взаимодействия, где каждый участник достигает своей цели.

В процессе работы дети внимательно слушали того, кто говорит, не отвлекались, не перебивали одноклассника, предлагали свои идеи. Участвуя в театральной игре, обучающиеся проявили творческие способности мышления, наблюдательность, трудолюбие, самостоятельность, ответственность за коллективное дело, художественный вкус.

Таким образом, коллективная театральная деятельность — это реальная возможность каждому обучающемуся с ОВЗ испытать свои силы, иметь шанс на успех и удачу, приобрести навыки элементарного сотрудничества и самостоятельности, развить способность контролировать свое поведение и эмоциональное состояние, что способствует формированию способов усвоения общественного опыта и навыков социального поведения.

Литература:

1. Баряева Л. Б. и др. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. — СПб., 2001.
2. Буренина И. А. От игры до спектакля. — М.: Просвещение, 1985.
3. Голдобина Е. Г., Быканова Н. Ю. Театрально-игровая деятельность [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.).
4. Социальная сеть работников образования nsportal.ru.
5. <http://27dou.ucoz.ru>
6. <http://doshkolnik.ru>

Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения

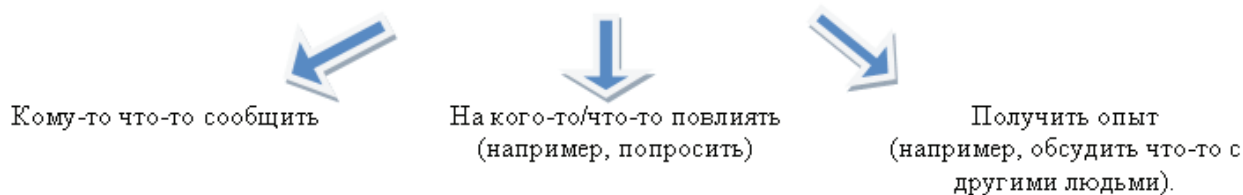
Листунова Ольга Геннадьевна, учитель-дефектолог

МБДОУ г. Ноябрьска Детский сад комбинированного вида «Колокольчик» (Ямало-Ненецкий автономный округ)

Коммуникация — процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Коммуникация — это не только слова и речь. У большинства детей с РАС есть

задержка речи, либо они избегают пользоваться речью для общения. Поэтому очень важно использовать другие методы коммуникации еще до появления речи, а использование языка последует за ними. Дополнительные знаки, жесты, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая её многоканальной (2,5)

Коммуникация нужна, чтобы



Существует две основных причины для коммуникации

Непреднамеренная коммуникация: когда ребенок говорит или делает что-то, не предполагая, что это как-то повлияет на других людей. Этот вид коммуникации может служить самоуспокоению ребенка, способствовать концентрации внимания или быть реакцией на грустный/веселый опыт.

Преднамеренная коммуникация: когда ребенок говорит или делает что-то с целью сообщить послание другому человеку. Этот вид коммуникации может выражать протест против чужих требований или просьбу. Преднамеренная коммуникация проще дается ребенку, как только он понимает, что его действия влияют на других людей.

Четыре разных стадии коммуникации

- Стадия коммуникации, которой достиг ребенок, зависит от трех вещей:
- Его способности взаимодействовать с другим человеком.
- Как и когда он прибегает к коммуникации.
- Его понимание коммуникации.

Первая стадия — стадия самодостаточности

На этой стадии коммуникации кажется, что ребенку вообще не интересны люди вокруг него, он старается играть один. Его коммуникация может быть преимущественно непреднамеренной. Следует подчеркнуть, что в большинстве случаев РАС диагностируется у детей именно на этой стадии.

Вторая стадия — стадия просьб

На этой стадии ребенок начинает осознавать, что его действия оказывают влияние на других людей. С большой вероятностью он будет прибегать к коммуникации, чтобы сообщить взрослому, что он хочет и что ему нравится. Для этого он может подталкивать или подводить взрослого к желанным предметам, местам или играм.

Третья стадия — стадия ранней коммуникации

На этой стадии взаимодействие ребенка с окружающими продолжается дольше и становится преднамеренным. У ребенка появляется эхо чужих слов, которым он пользуется для сообщения о своих потребностях. Постепенно ребенок начинает указывать на предметы, чтобы показать взрослому, что он хочет, а также начинает переводить взгляд. Это показывает, что ребенок начинает вовлекаться в двухстороннюю коммуникацию.

Четвертая стадия — партнерская стадия

Когда ребенок переходит на эту стадию, его коммуникация становится более эффективной. Ребенок начинает пользоваться речью и становится способен поддерживать простейший разговор. Хотя ребенок может казаться уверенным и компетентным, прибегая к коммуникации в знакомой обстановке (например, дома), у него могут возникнуть коммуникационные проблемы на незнакомой территории (например, в новом детском саду или школе). Именно в подобных ситуациях ребенок может прибегать к заученным чужим фразам и может показаться, что он игнорирует своего партнера по коммуникации, перебивая его и нарушая правила очереди в разговоре.

Как взрослые могут повлиять на коммуникацию ребенка с РАС

В первую очередь, необходимо наблюдать за коммуникацией ребенка, чтобы определить его сильные и слабые коммуникативные стороны. Например, если ребенок вообще не использует речь или какие-либо звуки для общения, то рекомендуется начать использовать в общении с ребенком жесты.

Несколько причин использовать жесты

- они делают слово «видимым»;
- они помогают создать «мостик» к устной речи;

- они помогают ребёнку лучше запоминать и усваивать новые слова;
- они помогают ребёнку пользоваться словами, которые он ещё не может произнести;
- они помогают донести до собеседника послание, когда речь ещё не сформирована, либо неразборчива.

Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова, действия, жесты стимулируют развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух. Овладение детьми жестами как средством невербальной коммуникации осуществляется поэтапно.

Первый этап — предкоммуникация. На этом этапе создаются ситуации общения, которые побуждают ребёнка пойти на контакт с взрослым с целью удовлетворения потребностей и желаний. Взрослый привлекает внимание к себе с помощью нажатия на звуковую кнопку, хлопков, ударов по звучащим игрушкам, предметам (бубен и др.) или совершая определённые действия, например, подходит к интересующему объекту.

Самое важное — получение ребёнком радости от общения, которое становится неотъемлемой частью его существования.

Второй этап — коммуникация, направленная на себя. Ребёнка обучают указательному жесту, направленному на себя. Это необходимо, в первую очередь, для ознакомления ребёнка с частями собственного тела (где глаза, где рот, где живот и т. д.), чтобы в последующем он смог выполнить жест, например, «хочу пить, хочу есть» или «болит живот» и поднести руку к соответствующим частям тела.

Третий этап — коммуникация, направленная на ближайшее окружение. На этом этапе основным остаётся указательный жест, однако он направлен не на себя, а в сторону ближайшего окружения, например, туда, где находится интересующий ребёнка объект.

Жест не исключает, а, наоборот, предполагает синхронное использование слов. Когда выполняется жест или произносится слово, педагог следит за тем, чтобы ребёнок смотрел именно на него. При обучении ребёнка жесту ему оказывается помощь в виде совместных действий (педагог кладёт свою руку на руку ребёнка и помогает ему в выполнении движения).

Отрабатываемые жесты используются в процессе повседневной деятельности ребёнка. При общении с помощью жестов ребёнка побуждают к вокализации, произношению звуков, слов.

Четыре группы жестов (2.11)

1. Символические социальные жесты и движения.

Данные жесты ребёнок усваивает постепенно в процессе ситуативно-делового общения:

- Указательный жест.
- Да.
- Нет.
- Нельзя.
- Дай.

- На.
- Иди сюда.
- Иди на ручки.
- Дай ручку.
- Уходи.
- Сядь.
- Встань, поднимись.
- Привет.
- До свидания (пока-пока).
- Спасибо.
- Мой.
- Хорошо.

2. Дополнительные социальные жесты.

- Смотри (указательный палец к глазу).
- Слушай (указательный палец к уху).
- Говори (указательный палец ко рту).

3. Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий.

С данными жестами ребёнок начинает знакомиться и использовать их постепенно, по мере формирования предметной деятельности:

- Корова — жест «рога», «забодая».
- Дом — ладони соединены кончиками пальцев, как двускатная крыша дома.
- Книга, читать — соединить внешние рёбра ладоней, можно произвести движение, изображающее, как открывается книга.
- Самолёт — жест «крылья»: развести руки в стороны.
- Высоко — поднять руки вверх.
- Большой — развести руки в стороны.
- Маленький — соединить обе ладони, либо соединить указательный и большой палец руки.
- Часы — указательным пальцем одной руки указать на запястье другой.

4. Жесты описательного характера

Передают характерные черты и свойства, присущие определённому субъекту:

- Зайчик — показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки».
- Кошка — погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.
- Курочка — жест «клюёт».
- Лошадь — изобразить движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки.
- Медведь — показать, как мишка ходит.
- Петушок — изобразить гребешок.
- Птичка — жест «полетели».
- Мышка — рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бежит.
- Свинка — жест «пяталочек»: кулаком или указательным пальцем потереть нос.
- Собака — жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы.

Так же ребенок с РАС может применять различные методы коммуникации помимо речи: плач и крики; использование руки взрослого, чтобы взять желанный предмет; взгляд на желанный предмет; протягивание руки; указание на картинку и эхолалию.

Для успешной коммуникации с ребенком с РАС важно не только понять, какова его личная коммуникация, важно понять, зачем он прибегает к коммуникации. Если вы поймете цели коммуникации ребенка, то вы сможете помочь ребенку найти новые методы и причины для коммуникации.

Примите на себя роль не только помощника, но и учителя

Когда ребенок неспособен сообщить о своих потребностях, у взрослых может возникнуть искушение делать все за него. Например, принести его ботинки и завязать шнурки. Тем не менее, если вы будете так поступать, вы сократите количество возможностей, когда ребенок может сделать что-то самостоятельно. Если ребенок до сих пор находится на стадии самодостаточности, то особенно трудно определить, что может, а что не может сделать ребенок. В подобной ситуации лучше всегда спрашивать ребенка, нужна ли ему помощь, затем подождать, потом спросить второй раз, и только потом начать помогать ребенку. (3,8)

Вместо того, чтобы позволять ребенку заниматься чем-то одному, поощряйте его делать это вместе с другими людьми

Может возникнуть искушение поверить, что ребенок просто проявляет свою независимость, когда он не показывает никакого интереса к общению с взрослым. Тем не менее, крайне важно, чтобы ребенок научился общаться, и поэтому нельзя предоставлять его себе самому.

Основной прием состоит в следующем — настойчиво старайтесь присоединяться к любому занятию, которым увлечен ребенок, например, если он играет с веревкой или достает игрушки из коробки и складывает их обратно. Даже если ребенок реагирует на такие попытки присоединения злостью и агрессией, продолжайте пытаться. Злость — это тоже разновидность общения, и это лучше, чем полное отсутствие коммуникации. По мере продолжения общения ребенок может со временем осознать, что взаимодействие с другим человеком может быть связано с весельем. (3, 11)

Не торопитесь, делайте паузы, давайте ребенку возможность вступить в коммуникацию

Забота о ребенке с РАС — это тяжелая работа, которая требует много времени. Часто у взрослого возникает желание поторопить ребенка, который выполняет повседневные задачи, например, ест завтрак или одевается. Однако ребенку с РАС полезно предоставлять несколько лишних минут на выполнение таких задач — ему нужно дополнительное время, чтобы осознать, что происходит вокруг него, и подумать о том, что он может сказать во время подобных занятий.

Во время игр с ребенком принимайте на себя роль партнера, а не лидера

По мере того, как ребенок становится все более компетентным в коммуникации, ему нужно все меньше руководства. Если задавать ребенку слишком много вопросов или предложений, то ему станет сложно инициировать собственный разговор. Важно следовать за ребенком и реагировать на то, что он сам делает.

Предоставьте ребенку с РАС причину для коммуникации

Если ребенок с РАС без труда получает все, что ему нужно, то у него и нет причин для коммуникации и общения. Поэтому во многих случаях необходимо, чтобы взрослый искусственно создавал ситуации, в которых коммуникация будет необходима для ребенка, чтобы получить желаемое, и это будет способствовать общению. Для этого можно располагать любимые игрушки, еду, видео в таких местах, где ребенок сможет видеть их, но не сможет до них достать, например, на высокую полку. В качестве альтернативы можно поместить любимый предмет ребенка в контейнер, который ребенку трудно открыть, например, в банку из-под варенья или упаковку из-под мороженого. Это будет поощрять ребенка обращаться за помощью и приведет к общению между взрослым и ребенком.

Очень важно, чтобы просьбы не оставались без внимания, невыполненными. Не стоит «бросать требование в воздух», повторяя много раз одно и то же ребенку, занятому своим делом в другом конце комнаты. Многие дети привыкают не реагировать на просьбы, если взрослые постоянно обращаются к ним с требованиями, повторяют их по многу раз, но не ждут выполнения. Если Вы хотите, чтобы ребенок действительно Вас послушался, необходимо встать рядом с ним, и обратившись к нему по имени, кратко и четко сформулировать инструкцию: «Люся, надень тапочки». Если Вы просите ребенка дать какой-то предмет, а он не реагирует, необходимо, не повторяя лишний раз свое требование, вложить этот предмет себе в руку его рукой, прокомментировав: «спасибо, ты дал мне то, что я просила». (3,7)

Предоставляйте ребенку положительную обратную связь

Очень важно награждать ребенка за любые попытки понять и вступить в коммуникацию. Если вы будете это делать, то вы повысите вероятность, что ребенок попробует это снова. Вы можете использовать простые описательные фразы, которые комментируют достижения ребенка. Простые, краткие и четкие инструкции могут постепенно усложняться и облекаться в более естественную разговорную форму речи по мере того, как он начинает их выполнять. Если Вы обращаетесь к ребенку, не собираясь особенно настаивать на своих словах, лучше сформулировать их как пожелание: «Давай уберем игрушки». В этом случае ребенку предоставляется выбор согласиться или отказаться, и таким образом возможный отказ не будет невыполнением просьбы. Очень важно, чтобы похвала была специфиче-

ской, т.е. чтобы ребенку было понятно, за что его хвалят, например: «молодчина, здорово собрал игрушки», вместо просто «молодец». При этом особенно поначалу, когда неизвестно насколько значимо для него словесное одобрение, лучше сопровождать его более ощутимой наградой (кусочком печенья, любимой игрушкой, привлекательной для ребенка возней, поглаживанием или похлопыванием по плечу и т.п.).

Дайте ребенку игрушку, с которой трудно играть самостоятельно

Сложно устроенные игрушки или игры, которые нужно нажимать, чтобы они заработали, могут представлять сложность для маленького ребенка, но также они могут его заинтересовать. Как только ребенку дали игрушку/игру, предоставьте ему время, чтобы определить, как ею пользоваться. Когда ребенок начнет испытывать раздражение, потому что у него не получается сделать так, чтобы игрушка заработала, взрослый подходит и помогает ему. Подобные игрушки включают чертика в коробке, волчки и музыкальные шкатулки.

Играйте с ребенком в игрушки «повышенного интереса»

К игрушкам повышенного интереса относятся воздушные шары и мыльные пузыри, поскольку их легко можно адаптировать к участию нескольких людей. Простые игры, такие как надувание шарика, а затем его отпускание, чтобы он улетел в воздух, могут очень понравиться ребенку. Надуйте шарик наполовину и ждите реакции ребенка, прежде чем надувать его до конца — это простой способ поощрить общение между взрослым и ребенком. Аналогичного эффекта можно достичь с помощью мыльных пузырей — выдуйте несколько пузырей в сторону ребенка, и как только вам удастся привлечь его внимание, закройте контейнер с жидкостью и ждите реакции ребенка, прежде чем выдувать новые пузыри.

Давайте предметы постепенно

Если ребенок сразу получает все, что он хочет, то у него нет причин, чтобы просить взрослого о чем-то еще. Если вы будете ограничивать количество еды, игрушек, которые вы даете ребенку, то у него появится возможность выражать свои желания и потребности. Например, если ребенок хочет печенье, разломайте печенье на маленькие кусочки и дайте ему только один кусочек, а затем давайте ему еще, как только он сообщит о данном желании.

Пусть ребенок сам решает, когда прекращать то или иное занятие

Если ребенок участвует в каком-то занятии с взрослым, продолжайте это занятие, пока ребенок сам не покажет, что его надо прекратить. Следите за гримасами недовольства или за тем, когда ребенок оттолкнет от себя предметы для занятия. В этом случае ребенок был вынужден сообщить о том, что он готов прекратить занятие. Если ребенок не пользуется речью для того, чтобы показать, что он закончил, сопровождайте его невербальную коммуникацию словами, например, «ну вот и все» и «хва-

тит». Подобное сопровождение будет поощрять речевое развитие ребенка.

Увеличивайте объем общения, следуя за ребенком

Очень важно скорее следовать за ребенком, а не руководить им. Это позволит ребенку проявлять коммуникацию, когда он делает что-то вместе с другим человеком, и увеличит их объем общения. Если ребенок играет лидирующую роль в своих занятиях, то он будет уделять деятельности больше внимания, это научит его сосредотачиваться на чем-то одном и делать самостоятельный выбор.

Если вы следуете за ребенком, то наилучшая позиция — это взрослый лицом к лицу с ребенком, таким образом, взрослый сможет легко наблюдать за тем, что заинтересовало ребенка. Это также поможет приучить ребенка к контакту глазами — с ним у ребенка с РАС обычно возникают трудности. Также важно находиться на одном зрительном уровне с ребенком — это позволит ему наблюдать за различными мимическими выражениями на вашем лице, которые используются во время коммуникации. Ребенку с РАС часто сложно уловить невербальное коммуникативное поведение во время разговора, а потому важно как можно раньше привлекать его внимание к невербальным знакам. Можно надеяться, что со временем ребенок привыкнет к тому, что взрослый играет с ним на одном уровне, и он начнет рассчитывать на присутствие взрослого, даже будет звать его поиграть.

Для развития двухсторонней коммуникации полезно имитировать действия ребенка и повторять за ним его слова. Например, если ребенок бьет ложкой по столу, а взрослый начинает делать то же самое, то ребенок с большой вероятностью обратит внимание на взрослого. Эту же идею можно использовать в отношении звуков, которые издает ребенок, или сенсорного поведения ребенка, например, тряска руками или вращения на месте. Как только ребенок установит, что взрослый имитирует его действия, то он может начать имитировать взрослого в ответ. Это создает возможность добавить в общение что-то новое, что будет повторять ребенок.

Если ребенку с РАС неинтересно играть ни с одной предложенной игрушкой или он предпочитает раскладывать игрушки в линию, а не играть с ними, то в этой ситуации все равно есть возможности для коммуникации и общения. Например, если ребенок раскладывает свои машинки в одну линию, то взрослый может присоединиться к ребенку и подавать ему следующую машинку. Таким образом, у взрослого появляется своя роль в игре, а ребенку приходится включать его в свою деятельность. Если ребенку интересно только бросать игрушки на пол, то взрослый может собирать игрушки в корзину, а потом отдавать их обратно ребенку, чтобы тот их снова разбросал. Таким образом, устанавливается схема общения и коммуникации с ребенком.

Далее предложено 3 ситуации, в которых найдена возможность для построения коммуникативного взаимодействия с ребенком с РАС (5, 25).

1. Ребенок хочет достать мячик, который лежит на шкафу, но не может дотянуться. Что же делать?

В этом случае нужно проявить заинтересованность по отношению к данной ситуации, наблюдая за ребенком и искренне улыбаясь так, чтобы у ребенка возникло желание обратиться к вам. Когда ребенок обратил на взрослого внимание, протянуть руки в сторону мячика, демонстрируя готовность достать его, и продолжать смотреть на ребенка. Если он затрудняется выразить просьбу, нужно дать подсказку: «Дай мячик», «Достань мячик» и т.д. Когда ребенок повторит за взрослым, сразу же выполнить его просьбу.

2. Ребенок пытается найти свои ботинки, чтобы пойти гулять. Что же делать?

Понаблюдать за ребенком, проявляя внимание к его проблеме. Когда он посмотрит на Вас, подскажите ему необходимые слова, например: «Где ботинки?». Когда ребенок повторил, сразу же нужно достать их или показать ребенку, где они, подкрепляя его коммуникативное высказывание.

3. Мальчик 5 лет, когда пошел в садик, не ел там самостоятельно. Примерно через месяц — полтора, очень постепенно его приучили (воспитатель и помощник воспитателя) чтобы он ел сам. Как же это происходило?

Сначала его кормили, потом держали его руку своей рукой и так кормили, потом держали под локоть, потом только палец под локоть подставляли, потом рядом стояли и, наконец, — полная самостоятельность.

Литература:

1. Алявина Е. А., Морозова С. С., Морозова Т. И. Аутизм: практические рекомендации для родителей. — М., 2002.
2. Альтернативная коммуникация: методический сборник / Штягинова Е. А. Новосибирск, 2012.
3. Аутичный ребенок — проблемы в быту / Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. М., 1998.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997.
5. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: учебно-методическое пособие / под редакцией Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М., 2007.

Формирование здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения (из опыта работы)

Макаренко Инна Евгеньевна, воспитатель;
Соловей Альбина Дамировна, воспитатель
Частное ДОУ ОАО «РЖД» детский сад № 225 г. Иркутска (г. Иркутск)

Забота о здоровье — это важнейший труд педагога. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы
А. Сухомлинский

В дошкольном детстве закладывается позитивное отношение к себе и окружающим людям. И именно в этот период важно привить детям культуру здоровья, которая является частью общечеловеческой культуры, позволяющей личности осуществлять любой вид деятельности. Выдвигаемая в нормативно-правовых документах на передний план категория «качество образования» непосредственно связана с категорией «здоровье» в ее современном понимании, т.е. гармоничное сочетание физического, психического, и социального благополучия.

Известно, что обеспечить воспитание здорового ребенка можно при условии комплексного взаимодействия всех участников психолого-педагогического процесса: медицинских работников, педагогов, специалистов и родителей.

Первый этап работы — это распределение детей по группам здоровья, что позволило оценить состояние здоровья и физического развития дошкольников.

Второй этап — анкетирование родителей, благодаря которому были выявлены ориентиры здорового образа жизни семей и степень заинтересованности родителей в вопросе сохранения и укрепления здоровья детей.

При анализе проводимых этапов были определены цели и задачи работы с детьми.

Цель: Осуществлять воспитательно-образовательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста в группе, направленную на сохранение и укрепление здоровья дошкольников, формирование у них основ здорового образа жизни.

Задачи:

- В профилактических целях использовать в работе с детьми здоровьесберегающие технологии;
- Расширять знания и представления детей о своём организме;
- Дать представление о здоровой пище;
- Обогащать эмоциональную сферу положительными эмоциями.

Совместная образовательная деятельность с дошкольниками реализовывалась по блокам:

I. Блок. «Что я знаю о себе. Я и моё тело».**Цель:**

1. Дать элементарное представление о строении и функциях некоторых органов своего организма (сердца, мозга, костей и др.);

2. Познакомить с влиянием форм поведения на работу перечисленных органов.

II. Блок. «Режим дня»**Цель:**

Формирование представлений о правильном режиме и о его значении для организма человека.

III. Блок. «Личная гигиена»**Цель:**

Формирование практических умений и навыков соблюдения правил гигиены.

Осуществлять профилактику вредных привычек и закреплять полезные, с использованием психологических приёмов.

IV. Блок. «Движение — жизнь»**Цель:**

Учить детей понимать значение движения для здоровья, прививать любовь и желание заниматься подвижными играми и спортом.

V. Блок. «Рациональное питание»**Цель:**

1. Закрепление знаний детей о правильном питании:

- приём пищи в режимных моментах детского сада и в домашних условиях;
- расширять представления детей о полезной и вкусной пище для организма;
- формировать культуру питания.

Также в данный блок включены знания о правильном питании, т. к. прием пищи является одним из режимных моментов в детском саду. Расширяются представления детей о полезной и вредной для здоровья пище, формируется культура питания.

VI. Блок. «Положительные эмоции»**Цель:**

1. Дать детям представление о настроении, эмоциях, чувствах и их влиянии на здоровье.

2. Повышение психоэмоциональной устойчивости и формирование психофизического здоровья при взаимодействии с педагогом психологом.

Таким образом, осуществлялся комплексный подход в формировании основ ЗОЖ у воспитанников ДОУ. На на-

чальном этапе, был составлен перспективный план, который дает возможность вести работу с детьми системно и комплексно. В основу составления перспективного плана был заложен разработанный алгоритм:

Алгоритм перспективного планирования.

1. Первоначальное сообщение доступных ребенку знаний и представлений, о способах укрепления и сохранения здоровья, через различные виды деятельности и их взаимосвязь;

2. Обогащение знаний детей через беседу, чтение познавательной литературы, игровой характер работы с детьми;

3. Расширение представлений о здоровье в дидактической игре, опытно-экспериментальной деятельности;

4. Закрепление знаний в организованной сюжетно — ролевой игре и интегрированных формах работы по оздоровлению детей.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни у детей осуществлялось в форме игровой деятельности:

- обучающие игры («Полезно-вредно», «Хорошо-плохо», Умей попросить о помощи» и др.)
- творческие игры («Что бы ты сделал, если...»; «Реклама»)
- беседы («Чистота — залог здоровья»; «Движение — основа жизни» и др.)
- занятия — развлечения: («Путешествие в страну Счастливую» и др.)
- дидактические игры («Письмо от Почемучки», «К нам пришёл Незнайка»)
- психологические игры («Ласковое имя»; «Волны»; «Море волнуется...»)

В режимных моментах использовались:

- дидактические игры («Письмо заболевшему товарищу»; «Магазин полезных продуктов»)
- чтение художественных произведений (А. Барто «Я расту», К. Чуковский «Мойдодыр», «Девочка Чумакая», С. Маршак «Великан» и др.)
- иллюстрированный материал («Я и моё тело», «Я и мои чувства, настроение, эмоции», «Я и моя безопасность» и др.)
- Применение здоровьесберегающих технологий с целью профилактики: (физминутки, динамические паузы, пальчиковая гимнастика, дыхательная, бодрящая, зрительная гимнастики, релаксация и др.)

В самостоятельной игровой деятельности дети имели возможность практически закрепить полученные ими знания и умения.

- сюжетно-ролевые игры («Поликлиника», «Магазин продуктов», «Семья», «Аптека» и др.)
- решение проблемно-практических ситуаций («У твоего друга поднялась температура»; «Если ты упал и ушиб колено» и др.)

В совместной деятельности с семьёй предусматривались следующие формы работы:

- родительские собрания «Укрепление и сохранение здоровья дошкольников»; «Секреты психологического здоровья»)
- индивидуальные беседы («В каждой семье свои традиции», «Укрепление здоровья в домашних условиях»)
- консультации («Здоровый образ жизни ваших детей», «Здоровое питание»; «Здоровье ребёнка в ваших руках» и др.)
- совместные мероприятия (Спортивные праздники: «День здоровья», развлечения, «Игры-забавы»)

Особое внимание в системе сохранения и укрепления здоровья детей в режимных моментах также уделялось проведению закаливающих процедур, способствующих укреплению здоровья и снижению заболеваемости.

- четкая организация теплового и воздушного режима помещения;
- рациональная одежда для детей;
- соблюдение режима прогулок;
- гигиенические процедуры (умывание, полоскание рта);
- воздушные и солнечные ванны;
- босохождение после дневного сна по массажным дорожкам.

Закаливающие процедуры неоспоримо повышают защитные силы организма, улучшают обмен веществ, укреп-

ляют иммунную систему, дают детям знания об эффективности средств закаливания (солнце, воздух, вода), положительно влияют на психоэмоциональную сферу ребенка.

Результативность.

- Повторное анкетирование и тестирование родителей:
- Выставка совместной деятельности родителей и детей по применению здоровьесберегающих технологий в семье (фотоальбомы, презентации, совместные оздоровительные мероприятия);
- Отзывы и предложения родителей на перспективу.

По итогам проведённой работы сравнительный анализ состояния здоровья детей показал, что целенаправленная, систематическая работа по сохранению и укреплению физического и психического здоровья, обеспечила низкие показатели детской заболеваемости. Показатель заболеваемости снизился с 1,8 % до 1,5 %; индекс здоровья вырос с 76 % до 89 %; повысился уровень роста знаний, умений, навыков детей. Положительные отзывы родителей о проделанной работе. Собран богатый тематический материал

Результаты свидетельствуют об улучшении здоровья, как каждого ребенка, так и всей группы в целом, и является характерным показателем эффективности оздоровительной работы.

Обучение решению арифметических задач

Макуева Лена Равильевна, учитель математики
МБОУ СОШ № 10 г. Пензы

Арифметические задачи в курсе математики занимают значительное место. Почти половина времени на уроках математики отводится решению задач. Это объясняется их большой воспитательной и образовательной ролью, которую они играют при обучении детей. Решение арифметических задач помогает раскрыть основной смысл арифметических действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией. Задачи способствуют усвоению математических понятий, отношений, закономерностей. При решении задач у детей развивается произвольное внимание, наблюдательность, логическое мышление, речь, сообразительность. Решение задач способствует развитию таких процессов познавательной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

В процессе решения арифметических задач учащиеся учатся планировать и контролировать свою деятельность, овладевать приёмами, самоконтроля (проверка задачи прикидка задач и т. д.) у них воспитывается настойчивость, воля, развивается интерес к поиску решения задачи. Велика роль решения задач в подготовке детей к жизни, к их дальнейшей трудовой деятельности. При решении сюжетных задач

учащиеся учатся переводить отношения между предметами и величинами на «язык математики». В арифметических задачах используется числовой материал, отражающий успехи страны в различных отраслях народного хозяйства, культуры, науки и т. д. Это способствует расширению кругозора учащихся, обогащению их новыми знаниями об окружающей действительности. Умением решать арифметические задачи учащиеся овладевают с большим трудом.

Анализ контрольных работ учащихся, наблюдения и исследования показывают, что ошибки, которые учащиеся допускают при решении задач, можно классифицировать так:

1. Привнесение лишнего вопроса и действия.
2. Исключение нужного вопроса и действия.
3. Несоответствие вопросов действия: правильно поставленные вопросы и неправильный выбор действий или, наоборот, правильный выбор действий и неверная формулировка вопросов.
4. Случайный подбор чисел и действий.
5. Ошибки наименования величин при выполнении действий: а) наименования не пишутся; б) наименования пишутся ошибочно, вне предметного понимания содержа-

ния задачи; в) наименования пишутся лишь при отдельных компонентах.

6. Ошибки в вычислениях.

7. Неверная формулировка ответа задачи (сформулированный ответ не соответствует вопросу, задачи и т. д.).

Причины ошибочных решений задач детьми кроются в первую очередь в особенностях их мышления. В процессе обучения решению задач следует избегать натаскивания в решении задач определенного вида, надо учить сознательному подходу к решению задач, учить ориентироваться в определенной жизненной ситуации, описанной в задаче, учить осознанному выделению данных задачи, осознанному выбору действий. В процессе работы над любой арифметической задачей можно выделить следующие этапы:

1. Работа над содержанием задачи.
2. Поиск решения задачи.
3. Решение задачи.
4. Формулировка ответа.
5. Проверка решения задачи.
6. Последующая работа над решенной задачей.

Большое внимание следует уделять работе над содержанием задачи, т. е. над осмыслением ситуации изложенной в задаче, установлением зависимости между данными и искомым. Последовательность работы над усвоением содержания задачи;

- разбор непонятных слов или выражений;
- чтение текста задачи учителем и учащимся;
- запись условия задачи;
- повторение задачи по вопросам.

Выразительному чтению текста задачи следует учить учеников. Нужно помнить, что детей специально надо учить выразительному чтению, они не могут самостоятельно правильно прочитать задачу, не могут расставить логические ударения и т. д.

Наряду с конкретизацией содержания задачи с помощью предметов, трафаретов и рисунков в практике работы учителей в школах широкое распространение получили следующие формы записи содержания задачи:

1. Сокращенная форма записи, при которой из текста задачи выписывают числовые данные и только те слова и выражения, которые необходимы для понимания логического смысла задачи.

2. Сокращенно-структурная форма записи, при которой каждая логическая часть задачи записывается с новой строки.

3. Схематическая форма записи.

4. Графическая форма записи.

Так как функция контроля у детей ослаблена, то проверка решения задачи имеет не только образовательное, но и воспитательное значение. В младших классах необходимо:

1. Проверить словесно сформулированные задачи, производя действие над предметами.

2. Проверять реальность ответа.

3. Проверять соответствие ответа условию и вопросу задачи. Проверка решения задачи другим способом её решения возможно с 4 класса.

Для контроля правильности решения задачи используется и некоторые элементы программированного обучения. Этот элемент очень полезен тем, что ученик сразу получает подкрепление правильности или, наоборот, ошибочности своих действий. При ошибочности решения он ищет новые пути решения.

Учитель в школе зачастую не может быть уверенным, что решение задачи понято всеми учениками. Поэтому очень полезно провести работу по закреплению решения этой задачи. Работа по закреплению решения задачи может быть проведена различными приемами.

1. Ставятся узловые вопросы по содержанию задачи.
2. Предлагается рассказать весь ход решения задачи с обоснованием выбора действий.
3. Ставятся вопросы к отдельным действиям или вопросам.

Для учащихся важно не количество решенных аналогичных задач, а понимание предметной ситуации в зависимости между данными. Этой цели и служит последующая работа над решенной задачей, которую можно рассматривать как важный прием формирующий навыки решения задач данного вида. Лучшему пониманию предметного содержания задач, зависимости между данными и искомыми способствует решение задач с лишними или недостающими числовыми данными, записанными не числами, а словами. Наблюдения показывают, что лучшие учителя широко используют как один из приемов обучения решению задач составление задач самими учащимися.

Составление задач помогает детям лучше осознать жизненно-практическую значимость задачи, глубже понять её структуру, а также различать задачи различных видов, осознать приемы их решения. Составление задач проводится параллельно с решением готовых задач. Опыт и наблюдения показывают, что легче всего для учащихся частичное составление задач. Следует стимулировать составление учащимися задач с разнообразными фабулами. Это способствует развитию их воображение смекалки, инициативы. Очень полезно, когда для составления задач учащиеся привлекают материал «добываемый» ими во время экскурсий, из справочников, газет, журналов и т. д. Учащихся старших классов необходимо учить заполнять и писать деловые документы, связанные с теми или иными расчетами. Например, написать доверенность, заполнить бланк на денежный перевод и т. д. Все, указанные выше приемы могут быть широко использованы при решении всех видов задач.

Опыт работы лучших учителей показывает, что подготовку к решению арифметических задач следует начинать с обогащения и развития практического опыта учащихся, ориентировки их в окружающей действительности. Учеников нужно вести в ту жизненную ситуацию, в которой приходится считать, решать арифметические задачи, производить изменения. Причем эти ситуации не следует на первых

порах создавать искусственно, на них лишь следует обратить и направлять внимание учащихся. Учитель организует наблюдение над изменением количества элементов предметных множеств содержимого сосудов и т.д., что способствует развитию представлений учащихся о количестве к знакомству их с определенной терминологией, которая впоследствии встретится при словесной формулировке задач: стало, всего осталось, взяли, увеличилось, уменьшилось и т.д. Надо организовать так игровую и практическую деятельность учащихся, чтобы, являясь непосредственными участниками этой деятельности, а также наблюдая, учащиеся сами могли делать вывод в каждом отдельном случае; увеличилось или уменьшилось число элементов множества и какой операцией и словесному выражению соответствует это увеличение или уменьшение. Этот этап подготовительной работы совпадает с началом работы над числами первого десятка и знакомства с арифметическими действиями, с решением и составлением примеров операций с предметными множествами.

Прежде чем приступить к обучению решения арифметических задач, учитель должен ясно себе представить, какие знания, умения и навыки нужно дать ученикам. Чтобы решить задачу, ученики должны решать арифметические примеры, слушать, а затем читать задачу, повторять задачу по вопросам, по краткой записи, по памяти, выделять в задаче составные компоненты, решать задачу и проверять ее правильность решения. В I классе учащиеся учатся решать задачи на нахождение суммы и остатка. Эти задачи вводятся впервые при научении чисел первого десятка. При обучении решению задач на нахождение суммы одинаковых слагаемых, на деление на равные части или на деление по содержанию, следует опираться на понимание учащимися сущности арифметических действий умножения и деления. До решения задачи на разное сравнение учащимися нужно дать понятие о сравнении предметов одной совокупности, двух предметных совокупностей, величин, чисел, устанавливая между ними отношения равенства и неравенства. Составной или сложной арифметической задачей называется задача, которая решается двумя или большим числом арифметических действий. Психологические исследова-

ния по изучению особенностей решения составных арифметических задач показывают, что дети не узнают знакомых простых задач в контексте новой составной задачи. Подготовительная работа к решению составных задач должна представить собой систему упражнений, приемов, целенаправленно ведущих учащихся к овладению решением составных задач. К решению составных задач учитель может переходить тогда, когда убедится, что учащиеся овладели приемами решения простых задач, которые войдут в составную задачу, сами могут составить простую задачу определенного вида. При решении составных задач учащиеся должны или к данным ставить вопросы или к вопросу подбирать данные. Поэтому в подготовительный период, т.е. на протяжении всего первого года и в начале второго года обучения, следует предлагать учащимся задания:

1. К готовому условию подобрать вопросы.
2. По вопросу составить задачу, подобрав недостающие числовые данные.

Составляя простые и составные задачи, учащиеся постепенно научатся узнавать в составной задаче простые, уже бывшие в опыте их решения очень полезны упражнения на составления сложных задач. Это будет способствовать лучшему усвоению видов простых задач, умению их узнавать вычленив в составной задаче, поможет учащимся более сознательно осуществлять анализ задач. При решении составных задач учащихся следует научить общим приемам работы над задачей; умению анализировать содержание задачи, выделяя известные данные, искомое (т.е. устанавливая, что нужно узнать в задаче), определите, каких данных не хватает для ответа на главный вопрос в задаче. В практике работы школы оправдал себя, прием работы с карточками, заданиями в которых излагается последовательность работы над задачей. При решении задач оформление ее решения записывается с вопросами или записывается каждое действие и поясняется. Выработка обобщенного способа решения задач данного вида обеспечивается многократным решением задач с разнообразными видами, фабулами, решением готовых и составленных самими учащимися задач, сравнением задач данного вида с ранее решавшимися видами задач.

Литература:

1. Балл Т.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990.
2. Далингер В.А. Наглядные образы как средство решения математических задач // Математика в школе. — 2007. — № 7. — С. 27.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / Под ред. Е. С. Полат. — М., 2001.

Духовно-нравственное воспитание студентов аграрного вуза

Мальчукова Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

Российская молодежь наиболее сильно подвержена девиантному поведению, ведет безнравственную и бездуховную жизнь, у многих отсутствуют конкретные социальные цели. В этой связи приобретают особую важность проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи. В Послании Президента Федеральному собранию на 2013 г. В. В. Путин отметил необходимость укреплять духовно-нравственную основу общества.

Цели, ценности, подходы и содержание к духовно-нравственному воспитанию молодежи нашли прямое отражение в проекте «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, который введен в действие с 1 января 2010 г. Стандарты открывают перед социальными субъектами возможности участия в управлении процессами воспитания и социализации детей и молодежи и сами призваны выступать эффективным и постоянно действующим механизмом консолидации российского общества. Единство социального и педагогического управления воспитанием подрастающего поколения может быть рассмотрено как фундамент формирования духовно-нравственных идеалов современной молодежи.

В настоящее время студенты аграрных вузов испытывают нехватку духовно-нравственных ценностей.

Подтверждению тому, служит опрос среди студентов, обучающихся в ГАУ Северного Зауралья. Данное исследование проводилось со студентами первого курса агроинженерных направлений подготовки. Средний возраст респондентов 17,5 лет. Всего в опросе принимало участие 75 человек. Респондентам было предложено всего четыре вопроса, с помощью которым выявлялся уровень нравственной мотивации. Такие как: 1. Если кто-то плачет, то я. 2. Я с другом играю в настольный теннис, к нам подходит мальчик лет 10, и говорит, что у него нет такой игры. 3. Если кто-то в компании расстроился из-за того, что проиграл в игру. 4. Ваш одноклассник на вас обиделся вы. В ходе опроса было выявлено, что 23 % высокий уровень нравственной мотивации. Это говорит о том, что кураторам данных студенческих групп нужно направить свою деятельность на духовно-нравственное воспитание.

Усложнение социальных процессов, глобальные кризисы требуют более активных, решительных, адекватных современной ситуации мер в отношении молодежи. Отмечаются такие негативные явления в молодежной среде, как алкоголизм, наркомания, преступность, другие социальные девиации, молодежный экстремизм и др. Автором статьи в марте 2014 был проведен опрос среди студентов, обучающихся в ГАУ Северного Зауралья. Приняло участие 139 респондентов, первого года обучения на очной форме.

В ходе анкетирования были выявлены основные причины обращения к алкоголю, табаку или наркотическим средствам среди студенческой молодежи: 98 % — снятие стрессов; 2 % — способ поднять себе настроение, чтобы стать более общительными.

Поскольку основной причиной явился стресс, представляет интерес распределение ответов респондентов на следующий вопрос: «Что вы делаете в стрессовой ситуации?» Оказалось, что если возникает такая ситуация, большинство «уходят в себя» (35,46 %); 15,6 % просят утешения у родителей; 8,5 % — выпивают; 2,13 % — думают о суициде; 0,71 % — принимают наркотики [1]

Таким образом, нравственное воспитание молодежи сегодня как никогда востребовано

Современное понимание духовно-нравственного воспитания сводится к таким характеристикам, как целевая направленность на формирование различных компонентов нравственной сферы личности с приоритетом становления структур нравственного сознания, ориентация на нравственные и социальные ценности конкретного окружения, выраженность уровня нравственной воспитанности в поведении, признание значимости субъектной позиции воспитанника и действенности личностно-ориентированных технологий. Понятие «духовно-нравственное воспитание» включает и гражданское воспитание, и патриотическое воспитание, таким образом, нравственное воспитание — это воспитание отношений человека к себе и к миру.

Воспитание существует одновременно как общественно-историческая необходимость и как феномен субъективного самовыражения, как самостановление личности и индивидуальности. Человек способен совершать свободный выбор, принимать самостоятельные решения, нести за них всю полноту ответственности. Он может быть свободным, убежденным, восстающим против всего того, что противно его мысли, чувству, совести и воле. В воспитании человека сталкиваются, противостоят, переплетаются, содействуют или противодействуют друг другу две формирующие личность тенденции. С одной стороны, воспитание проявляется как общественная необходимость, с другой — как свобода, феномен активно-творческого, личностно-индивидуального самоуправления человека. Борьба, противостояние, взаимодействие, взаимодополнение или гармония этих тенденций составляют самую суть основного педагогического противоречия, движущую силу формирования человеческой личности

Воспитание призвано укреплять у подрастающего поколения веру в святость и незыблемость норм общественной морали, формировать ядро нравственности в детских душах. Педагогикой допущены и не исправляются две существеннейшие ошибки. Первая ошибка состоит в том,

что в теории воспитания не определены такие важнейшие понятия, как мораль, моральные нормы, нравственность, внутренняя нравственная свобода и ответственность, свобода нравственного выбора. В результате неясности и смешения понятий произошло и смешение реальных явлений: морального и нравственного воспитания. В области нравственного воспитания, без четкого представления о его сути, характере процесса и результатах, все внимание уделяется лишь содержанию, формам, методам.

Нравственность представляет собой сложное социально-психологическое образование. Она образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролирующих потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее духовный облик и образ жизни. Нравственность как состояние духа детерминирует поведение человека изнутри, из души, из совести, помогает устоять против негативных внешних воздействий и противодействий. Нравственное сознание утверждает в душе ребенка идеи правды, справедливости и добра.

Служение внутренним нравственным убеждениям, высоким гуманным принципам делает человека духовным существом и обеспечивает уважение к самому себе. Нравственность возникает как совокупный продукт материально-духовного, социального бытия человека. В ней есть то духовное, общее для всех нравственных людей, что составляет ее стержень и что выражается в принципах жизнедеятельности интеллектуально-нравственно свободной, совестливой и ответственной личности.

Среди них Б. Т. Лихачев называет: идейность, духовность, убежденность; внутреннюю свободу выбора поведения и принятия нравственного решения, диктат совести; автономность, самостояние, верность убеждениям и самому себе как духовной и социально ответственной личности; терпимость к инакомыслию и вместе с тем активное духовное противостояние заблуждениям; гибкость нравственного мышления, способность к ломке моральных догм, запретов, стереотипов, к ценностной переориентации на основе истины и правды жизни; неколебимое стояние за истину с меньшинством или в одиночестве, против большинства, а также и с большинством против меньшинства; веру в человека духовного как в высшую ценность и цель существования, в его способность к полному раскрытию своих сущностных сил и к самореализации; стремление к коллективности как единственному средству распространения и утверждения в людях нравственного начала [2].

Литература:

1. Гончаренко О. Н., Мальчукова Н. Н. Студенческая молодежь аграрного вуза и девиантное поведение Агропродовольственная политика России. 2014. № 12 (24) С. 78–80.
2. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: спец. курс / Б. Т. Лихачев. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. С. 68.
3. Чекина Е. В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография / Е. В. Чекина. — Гродно: ГрГУ, 2008. С. 14–15.

Духовно-нравственные качества проявляются в поведении и деятельности человека, определяют его отношения с окружающим миром и другими людьми. Любое нравственное качество личности выступает как неразрывное (взаимосвязанное) единство двух ее сторон: внутренней и внешней, которые выражаются в его структурной и содержательной характеристиках.

В системе духовно-нравственного воспитания выделено два аспекта: объективно-технологический, определяемый целостностью и единством целей, содержания, методов, средств и форм организации воспитания нравственных качеств, их жесткими структурными и содержательными связями, отражающими определенный порядок осуществления процесса нравственного воспитания, где определение последующих компонентов невозможно без осознания предшествующих, и субъективно-личностный, отражающий роль каждого из субъектов воспитания в организации и функционировании, характеризующий взаимосвязи и взаимозависимости, которые существуют между ними. Все компоненты процесса духовно-нравственного воспитания упорядочены по отношению к целям, которые, будучи сложными интегративными психологическими образованиями, конкретизируются в содержании воспитания, выражающем его частные цели, представленные как совокупность более простых нравственных качеств и привычек, характеризующих нравственность личности на конкретном этапе возрастного развития. Процессуальные основы духовно-нравственного воспитания определяются непосредственно не целями и содержанием духовно-нравственного воспитания, а его воспитательными задачами, которые отражают основные направления воспитательного воздействия на формирование содержательно-структурных компонентов нравственного качества. В соответствии с воспитательными задачами конкретизируются методы воспитательной работы, при этом структурно-содержательные компоненты нравственных качеств выступают основой их классификации [3].

Активное участие студентов в разнообразные виды деятельности и активный диалог (деловые игры, дискуссии, откровенные разговоры, студенческие конференции, встречи с выдающимися и знаменитыми людьми, мастер-классы, эссе, чтение книг) определяет результативность процесса формирования духовно-нравственных ценностей, содействует развитию у студентов положительного отношения к учебе, окружающим людям.

Формирование учебно-профессиональной компетентности курсантов военного авиационного училища

Мансуров Руслан Эдуардович, студент;

Плотников Станислав Львович, студент;

Яцук Константин Васильевич, доцент

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

В статье рассмотрены явления и факторы, влияющие на курсанта при становлении его как будущего офицера. Обозначены ключевые моменты, которые влияют на становление профессиональной компетентности штурмана. Подчеркнуты важные аспекты, воздействующие на курсанта в процессе обучения в военном училище.

Ключевые слова: мотивация, штурман, развитие личности, учебно-профессиональная компетентность, идентичность

Formation of training and professional competence cadets of military aviation schools

The article deals with the phenomenon and the factors affecting the formation of cadet at it as a future officer. Identify key issues that affect the formation of professional competence of the navigator. It emphasizes the important aspects that affect the trainee in the learning process at the military academy.

Keywords: motivation, navigator, personal development, competence, identity

Мотивация (от лат. *movere* — побуждение к действию) — психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. [2, с. 231]

Векторными для курсанта являются осмысленные личностно-значимые ориентиры на профессиональную субъектность (формируемая осмысленная ориентация) и на семейную идентичность наряду с гендерной идентичностью. Установка на профессиональную субъектность имеет два направления: на военную службу и на летную деятельность. Первые три года профессиональной подготовки курсантов проходят в условиях образовательной среды училища, где они осваивают теорию полетов и основы военной службы. Летную подготовку курсанты проходят на различных военных аэродромах во время летной практики.

Становление внутренних позиций мотивационных ориентиров у курсантов проходит по-разному и имеет специфические тенденции за счет динамики обретения профессиональной компетентности. Различие становления внутренней позиции обусловлено, с одной стороны, отличием сочетаний личностно-значимых векторов развития, с другой — особенностями профессиональной подготовки военного штурмана, его профессиональной культурой. Под профессиональной культурой условимся понимать потребность штурмана в постоянном росте знаний и совершенствовании умений для творческого обогащения своей личности и повышения летного мастерства с целью достижения наивысших результатов профессиональной деятельности, удовлетворяющих его духовным и социальным запросам, отвечающим нрав-

ственным принципам общества и интересам авиационного коллектива. [2, с. 188]

Проблемой формирования учебно-профессиональной компетенции занимались такие исследователи как С. Н. Капустин [4], Рябикина З. И. [5], Медяникова Л. М. [6]

Исследований, посвященных проблеме развития внутренних субъектных и личностных регуляторов обретения курсантом профессиональной компетентности, в современной военной психологии относительно немного; среди них можно особо отметить работу И. В. Сыромятникова. Солидаризируясь с И. В. Сыромятниковым, отмечавшим в своем исследовании, что «все более очевидной становится тенденция смещения акцента в оценке качества профессионального функционирования человека с исполнительских критериев к признанию приоритета активных, самостоятельных и ответственных действий, характеризующих субъектное отношение к труду, профессии, собственному профессионально-личностному развитию» [3, с. 234], подчеркнем актуальность исследований внутренних личностных, субъектно-бытийных качеств курсантов, обуславливающих особенности становления позиции личности будущего военного штурмана. Указанные выше работы посвящены разрешению проблем формирующего влияния средовых факторов на обретение профессиональной компетентности военными.

Главной задачей курсанта является обретение учебно-профессиональной и собственно профессиональной компетентности. Существенными компонентами профессиональной компетентности курсанта являются летная компетентность и компетентность военнослужащего. Под профессиональной компетентностью курсанта понимается свойство его внутреннего мира, выражаемое в способности созидательно действовать, познавать мир, эффективно об-

щаться. Обретение курсантом летной компетентности со- держит изучение теории полетов и освоение основ летной деятельности, изучение и освоение норм военной службы. Учебно-профессиональная компетентность курсанта прояв- ляется в способности обучения, освоения систем общения в среде военного училища, осуществлении военной службы, названной термином «профессиональная культура».

В учебно-профессиональной компетентности курсанта исследователями отмечается три компонента, в том числе:

- высокая социальная ответственность военно- служащего;
- развитые интеллектуальные способности штурмана;
- хорошее знание своего организма и свойств психики.

[1]

Появление нового знания на основе прогностического образа предстоящих действий составляет психологиче- скую основу готовности к принятию решения в проблемной или нестандартной ситуации: самосознание штурмана по- стоянно работает в режиме прогнозирования, конструируя в сознании то, что появится в ближайшем будущем. Сле- довательно, постоянное внимание и развитие свойств лич- ности курсанта, способность находить новые способы ре- шения задач, способность оперативно принимать решение о действиях в сложных ситуациях будут обеспечивать запас надежности действий будущего штурмана, его профессио- нальную бдительность.

Результаты оценки уровня профессиональной компе- тенции авиационного персонала характеризуют следую- щие свойства авиационного персонала: своевременное и адекватное восприятие информации, отражающей ситуа- ции, негативно влияющие на безопасность полетов, выбор способа действий для их предотвращения; рациональное конструирование новых способов действий по восприя- тию информации и предотвращению ситуаций, негативно влияющих на безопасность полетов.

Особую роль в становлении профессиональной компе- тенности штурмана приобретает исследование особенно- стей становления и развития учебно-профессиональной компетентности курсантов. В начале периода обучения процесс формирования курсантами учебно-профессио- нальной компетентности лежит вне профессии штурмана, а направлен на обретение общих учебных знаний, умений, навыков. В ходе овладения теоретическими основами лет- ной профессии происходит накопление отдельных знаний

теории полетов и учебных способностей полетов, выра- ботанных на тренажерах, формируются способности во- енно-профессиональной деятельности. Немаловажным является и то, что успешность обретения курсантами учеб- но-профессиональной компетентности во многом зави- сит и от удовлетворенности курсантами военной служ- бой в училище.

Профессиональное становление в военном авиацион- ном училище штурманов как сложный психолого-педа- гогический процесс решает следующие основные задачи:

- всестороннее развитие личности гражданина, защит- ника Отечества и будущего военного специалиста;
- формирование положительной профессиональной направленности;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер;
- приобретение основных знаний по специальным дисциплинам;
- развитие навыков и умений по конкретной специальности;
- формирование основ профессионально важных ка- честв личности штурмана.

В ходе профессионального становления курсант прохо- дит через всю систему психологического обеспечения бое- вой подготовки личного состава в соответствии с его пред- назначением. Включение курсанта в разнообразные виды деятельности, имеющие целью оказать влияние на обре- тение профессионально важных качеств будущего штур- мана, норм поведения и индивидуальных способов выпол- нения обязанностей военной службы оказывает влияние как на обретение курсантами профессиональной летной и военной компетентности, так на формирование его вну- тренней позиции.

В обретении курсантом учебно-профессиональной ком- петентности нами выделено два аспекта в их единстве: об- ретение профессионализма и развитие свойств личности.

Таким образом, профессиональная подготовка курсан- тов имеет специфические проблемы. Наибольший удель- ный вес имеют проблемы обретения профессиональной компетентности и развития позиции личности курсантов. Следующими в этой иерархии являются проблемы воз- растного развития. Завершает список проблема станов- ления курсанта как военнослужащего, субъекта военной летной деятельности.

Литература:

1. Адлер А. Наука жить — Киев. 1997 г. — 188 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. — 1-е изд-е под ред. С.А. Кузнецова — СПб., 1998. — 231 с.
3. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Фе- дерации. 1996. — 234 с.
4. Федосеев В. Н., Капустин С. Н. Управление персоналом организации: учебное пособие. — М., 2004. — 292 с.
5. Рябикина З. И. Интерпретация профессиональной идентичности и профессионального роста личности с позиций субъектно-бытийного подхода — Краснодар. 2014. — 5 с.

6. Медяникова Л. М. Оценка формирования и развития переключения и распределения внимания у будущих военных летчиков — Краснодар. 2014. — 134 с.

Вопросы модернизации процесса подготовки высококвалифицированных учителей трудового обучения

Муртозаев Мели Зикирович, кандидат экономических наук, доцент
Джизакский государственный педагогический институт

В условиях развития рыночных отношений, в любой области, будь то производственная сфера, сфера обслуживания или образования, подготовка высококвалифицированных, обладающих широким мировоззрением кадров даёт положительные результаты. Особенно остро в сфере образования стоит вопрос подготовки высококвалифицированных учителей трудового обучения [1, 2].

Среди дисциплин, формирующих общее трудовые навыки у подрастающего поколения, в частности у учащихся 5—9 класса общеобразовательных школ, технология или трудовое обучение является исчерпывающим звеном между наукой и производством, что способствует правильному выбору профессии в будущем.

Трудовое обучение включено в программу общеобразовательных школ наряду с естественными и прикладными дисциплинами, т. к. в какой бы отрасли народного хозяйства выпускники не работали, знания по данной дисциплине для них будут определенным подспорьем.

В связи с этим высшее учебное заведение, готовящее учителей трудового обучения, должно совершенствоваться в целях повышения уровня выпускников. До настоящего времени в процессе трудового обучения в основном делался упор на обучение технологиям создания готовой продукции из таких материалов, как дерево, металл, пластмасса, почва, швейные изделия и пищевые продукты.

Для успешного проведения всех видов занятий, учитель трудового обучения должен знать методы обработки вышеуказанных материалов и обладать навыками их использования. Это значит, что современный учитель технологии или трудового обучения должен обладать глубокими знаниями о вышеуказанных материалах и продукции, а также об обрабатывающих инструментах, станках.

Из этого следует, что вузы, подготавливающие учителей трудового обучения, должны привести учебные планы 4-летнего обучения бакалавриата в соответствие с требованиями средних общеобразовательных школ.

Для модернизации процесса подготовки учителей трудового обучения должны быть выполнены основные задачи, охватывающие процесс подготовки. Это, прежде всего, касается модернизации организационно-методологического процесса, учебного процесса и процесса формирования учителей трудового обучения. Для решения пер-

вого пункта необходимо, прежде всего, создание нового, оптимального учебного плана.

Для выполнения выделенных задач, в учебные планы должны быть внесены изменения, соответствующие современным требованиям, и позволяющие поднять уровень подготовки учителей трудового обучения.

Научный анализ действующих учебных планов по подготовке учителей трудового обучения подтверждает, что они уже устарели, так как основаны на старых методах и критериях. Соответственно, по ним уже невозможно в течение 4-х лет подготовить высококвалифицированных учителей. В частности, в них уделяется много внимания теоретическим вопросам, почти нет связи с действительными процессами и требованиями трудового обучения в средней школе [3].

В соответствии с этим, учебные планы для 4-годичного бакалавра по трудовому обучению должны быть пересмотрены в соответствии с требованиями средних школ. Необходимо учитывать и тот факт, что учитель трудового обучения — это творческая личность, мастер практического, творческого труда. Нужно пересмотреть в учебных планах соответствие основных и вспомогательных дисциплин.

Содержание действующих учебных планов направлено на подготовку инженера-педагога, учителя машиноведения, учителя общетехнических дисциплин и т. д. На наш взгляд, перечень вышеуказанных специальностей нужно сократить или обобщить с учетом современных требований подготовки кадров [4].

Для полного выполнения вышеуказанных условий, необходимо занести в учебные планы по подготовке учителей трудового обучения дополнительные дисциплины, изменить их содержание согласно современным требованиям, которые позволяют дать обучающему мастеру знания, навыки и высокое мастерство.

Всем известно, что основную часть учебных планов составляют дисциплины трудового обучения и вспомогательные дисциплины. Для обобщения вышеизложенного мнения, по вопросу разработки учебных планов по подготовке учителей трудового обучения мы могли бы рекомендовать следующее:

- вместо дисциплины «Материаловедение и технологии конструкционных материалов» поставить дисциплину «Составные основы материалов и пищевых изделий», содержащую сведения о пищевой продук-

ции, материалах, почвах, тканях, древесине, пластмассе и металлах.

- дисциплину «Обработка материалов резанием, инструменты и станки» заменить на «Основы обработки пищевых изделий и материалов». Также целесообразно было бы ввести дисциплину «Экономика и управление сервиса и производства».
- дисциплины, входящие в курс «Машиноведения», т. е. «Теоретическая механика», «Соппротивление материалов», «Теория механизмов машин», «Детали машин», «Гидравлика», «Теплотехника», надо обобщить, приблизить к школьному курсу и назвать «Основы прикладной механики и трудового обучения». На наш взгляд, это более подходит практическому курсу трудового обучения. Рекомендуется изучение вышеуказанных дисциплин в течение первого или второго семестров II курса..

В учебной план можно также ввести и такие дисциплины как «Технология ремонтных работ», «Практика выполнения коммунальных работ», «Практика использования воды и газа» и т.д., которые способствуют профессиональной подготовленности будущих учителей трудового обучения.

В целях улучшения учебно-воспитательного процесса, необходимо дополнить учебные программы специальных дисциплин материалами по применению современных инновационных технологий, новыми методами и формами проведения занятий.

Для оптимизации процесса подготовки будущих учителей трудового обучения, нужно разработать специальную методику, обеспечивающую получение, определение и обоснование таких качественных и количественных показателей, как содержание и объем учебного материала, время и интенсивность изложения, продолжительность и последовательность изложения и т.д.

Используя математический аппарат и информационные методы переработки большого объема изложенного материала, можно получить выборку критериев, учитывающую динамику усвоения материала «сильными» и «слабыми» обучающимися.

В процессе составления целевого учебного плана, надо учитывать все детали — содержание дисциплины, ее связи с другими дисциплинами, время проведения, срок проведения, объем учебного материала, учебное календарное время, минимальная продолжительность учебных занятий, действительный расход учебного времени и другие стороны, касающиеся информационного обмена профессионального обучения.

Создание целевого плана предусматривает обеспечение связи между временем для каждого занятия и оптимальной последовательностью учебного материала. Для определения и выбора оптимальных показателей профессиональной подготовки высококвалифицированных учителей трудового обучения необходимо определить количественные и качественные дозы объема учебного материала. Итак, для профессиональной подготовки нами разработаны методы по-

лучения показателей объема учебного времени и объемной дозы учебного материала и это даёт нам ключ для создания целевого плана, предусматривающего обеспечение связи между временем каждого занятия и оптимальной последовательностью учебного материала.

Выпускники высших учебных заведений, будучи в дальнейшем учителями трудового обучения, также могут в процессе своей деятельности столкнуться с проблемами формирования у молодого поколения навыков и квалификаций социального, экономического, экологического и предпринимательского характера. Это значит, что кроме профессиональной подготовки, нужно также формировать соответствующие навыки, требующиеся в условиях развития современных передовых технологий, касающихся деятельности по формированию социальных, экономических, экологических, предпринимательских, способностей у будущих специалистов.

Однако разрешение поставленных задач — дело сложное, поскольку современное состояние процесса подготовки учителей трудового обучения не соответствует требованиям сегодняшнего дня и, в частности, современным требованиям интенсивности развития общества, которое требует повышения опыта, навыков и квалификации учителей трудового обучения. Для этого придется найти оптимальное решение проблемы. Каким путем формировать навыки и квалификации у обучаемых? В качестве решения может выступить ввод в учебные планы дисциплин, охватывающих необходимые компетенции. Однако в этом случае увеличится объем учебного плана, ограниченный сроком подготовки учителей трудового обучения.

Поэтому во время рассмотрения организационной методологии процесса подготовки сначала выбирается обобщенный критерий, охватывающий все принципы подготовки полноценного учителя трудового обучения. На этой основе разрабатываются остальные критерии системы. В рамках основного обобщенного критерия оптимизации процесса подготовки нужно разработать усовершенствованные учебные программы, осваиваемые в течение всего учебного процесса. Для осуществления процесса формирования придется выполнить важную работу, разработать блоки дисциплин учебных планов, которые считаются главным регулятором учебного процесса, ввести материалы и дисциплины, учитывающие навыки и квалификации, необходимые для полноценной подготовки современного специалиста. При выполнении всех условий, дисциплины можно распределить оптимально, на основе анализа.

В процессе работы должны учитываться сроки подготовки будущих учителей трудового обучения. Осуществление вышеуказанной задачи не должно спровоцировать изменение всех этапов сроков подготовки, а также не должно мешать усвоению социального и профессионального аспектов подготовки, считающихся основой процесса.

Для определения показателей параметров оптимизации процесса формирования требуемых навыков и квалификаций у будущих учителей трудового обучения, мы

используем математический аппарат, анализирующий процесс усвоения материала обучаемыми. Видно, что процесс формирования требуемых навыков и квалификаций у будущих учителей трудового обучения осуществля-

ется обоснованных изменений целевого учебного плана, тем учебных программ, перечня дисциплин на основе переработки опытных данных, полученных от преподавателей и экспертов.

Литература:

1. Муртозаев М. З., Ахмедова Г, Нодиров Х. Экономические аспекты оптимизации системы подготовки высококвалифицированных кадров // Интеграция евразийского геополитического пространства: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск. — 2007. — 155 с.
2. Муртозаев М. З., Юсупов К., Рахматов В. Системный подход к определению практической значимости учебной дисциплины // «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития». Материалы VI Международной конференции. г. Минск, 2—3 октября 2008 г. — 130 с.
3. Муртозаев М. З. О сегодняшнем состоянии учебных планов подготовки учителей трудового обучения: проблемы и решения // IV Международная научно-практическая конференция «Наука и практика: проблемы, идеи, инновации». Сборник материалов. Конференция Камской государственной инженерно-экономической академии, г. Чистополь. 2009. 269—270 с.
4. Беспалько В. П. Как улучшить подготовку учителей труда. Школа и производство. № 11. — 1991.

Технологии развития коммуникативности у будущих специалистов неязыковых вузов на основе обучения английского языка

Мухамеджанова Ситорабегим Джамолитдиновна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В данной статье рассматривается вопрос внедрения технологии развития культуры коммуникативного метода в учебный процесс обеспечит формирование у студентов ценностных профессиональных ориентации, потребности к совершенствованию знаний и практике общения, будет способствовать развитию позитивных мотивов активного общения, поможет ориентации молодого специалиста в общественных отношениях.

Ключевые слова: коммуникативный, технический, культура, метод, английский язык, мультимедийный, профессиональный, студент, инновационный, проблема, способность

Актуальность изучения развития коммуникативности студентов технических специальностей вуза обусловлена развитием гуманистической концепции образования, тенденцией перехода высшей школы от традиционной «знаниевой» парадигмы к личностно развивающей. Особое значение в этом контексте приобретает проблема развития гуманитарной культуры специалистов технических областей знания как путь преодоления узкого профессионального технизма мышления специалистов техносферы.

Поэтому подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком, учитывая требования учебной программы неязыкового вуза и минимальное количество часов в действующем учебном плане. Добиться поставленной цели — научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане — можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учиты-

вать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения.

Традиционно целью преподавателей иностранного языка в вузе является стремление добиться от студентов профессионального уровня языковых знаний, либо способности использовать язык в целевом общении. Вместе с тем, в преподавании иностранных языков сложилась традиция выполнения грамматических упражнений, требующих подстановки слов в готовые речевые структуры, упражнений на активизацию запоминания, заучивание наизусть.

Преподаватели стремятся развивать учебные планы в направлении профессионального обучения, поскольку осознают, что существуют два важнейших направления в языковом обучении:

1. Совершенствование коммуникативной способности студентов;
2. Достижение способности к практическому использованию языка по окончании вуза.

Преподавание, нацеленное на приобретение профессионального уровня владения иностранным языком, дает

студентам возможность «прочувствовать» язык в реальном применении и определить свой индивидуальный уровень владения иностранным языком.

Преподаватели стремятся сделать обучение иностранному языку значительным аспектом жизни студентов. Это достигается установлением тесной связи между обучением и повседневной жизнью студентов. Учащиеся строят сравнительные связи между культурой своей семьи и той, которая внушается им учебным заведением. В аудитории активно обсуждаются события, происходящие в мире и в регионе, где проживают студенты.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном процессе должна пониматься как слушание или чтение, понимание и воспроизведение прослушанного или прочитанного как устной (диалогической или монологической), так и письменной речи [1]. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Схема обучения иноязычной устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений:

- определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе, и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей;
- определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков;
- сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки;
- определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки;
- анализ различных коммуниктивно ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;
- создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;

- выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;
- устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств. Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения.

Например, можно различать тексты:

- по средству передачи: устные и письменные;
- по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т. п.;
- по степени специализированности и отношению к адресату: исследовательские, такие как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей.

Как показывает опыт, следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на самом начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель (аудио и мультимедийные средства) — студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения.

Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения» современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио — и мультимедийные средства.

Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логи-

ческую структуру, то есть распределение элементов «тема-тема», что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос. Поддерживать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения.

Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить мерилем знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это, как мы видели выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент-студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему использованию иностранного языка в будущем. Таким образом, инноваци-

онные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе техническом заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Таким образом, внедрение этих действий в учебный процесс обеспечит формирование у студентов ценностных профессиональных ориентации, потребности к совершенствованию знаний и практике общения, будет способствовать развитию позитивных мотивов активного общения, поможет ориентации молодого специалиста в общественных отношениях. Все это также подтверждает мысль о том, что в современных социальных условиях складывается новое отношение коммуникативности молодых специалистов и необходимости ее формирования у студентов в процессе профессионального обучения.

Литература:

1. Андронкина, Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в вузе. — СПб., 2001. — С. 150—160.
2. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Союз, 2001. — 278 с.
3. Комарова, Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. — М.: МГУ, 1991. — С. 15.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения: Пособие для учителей иностр. яз. — М., 1985. — 208 с.

Метод «case study» в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов

Мухамеджанова Ситорабегим Джамолитдиновна, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В данной статье поднимается вопрос анализа предложенной преподавателем конкретной ситуации и дополнительных информационных материалов, выработка оптимального решения и представление этой проблемы обучаемой аудитории.

Ключевые слова: case study, метод, активный, иностранный язык, обучения, анализ, навыки, группа, мотивация, способность, информация

В современном профессиональном обучении студентов неязыковых факультетов широко применяется метод «case study», или метод конкретных ситуаций (от английского case — *случай, ситуация*), — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач — ситуаций.

В настоящее время метод case study активно применяется в преподавании иностранного языка. Основной причиной использования данного метода является внедрение новых стандартов обучения и расширение времени на самостоятельную работу студентов в общем количестве часов учебной работы.

Целью метода casestudy является анализ предложенной преподавателем конкретной ситуации и дополнительных информационных материалов (с использованием потен-

циала группы студентов), выработка оптимального решения и представление его аудитории. Одного верного решения не существует, поэтому по окончании презентаций может быть выбран лучший вариант решения. Для обучения студентов большую ценность представляет сам процесс анализа ситуации и поиска решения. Этот метод позволяет обучаемым анализировать различные реальные ситуации, делая акцент, в первую очередь, на применении практических умений и навыков, и, таким образом, он не является простым воспроизводством полученных ранее теоретических знаний.

Работа над проблемной ситуацией происходит в группах студентов, и её можно условно разделить на следующие этапы:

- анализ представленного материала, формулировка проблемы;

- поиск и сбор дополнительной информации (в случае необходимости);
- обсуждение различных вариантов решения проблемы;
- выбор лучшего варианта решения на основе сравнения всех предложенных вариантов;
- презентация и защита решения.

Анализ материала может производиться с учётом конкретного вопроса или охватывать все аспекты ситуации, что зависит от формулировки задания. Если кейс объёмный, то знакомство с ним происходит заранее в виде самостоятельной работы студентов. При первом прочтении информации у студента должно сложиться общее впечатление о предмете кейса; важно понять, знания из каких экономических дисциплин помогут решить ситуацию (просмотровое чтение). При повторном прочтении предлагается, используя навыки селективного чтения, отобрать ту информацию, которая необходима для решения кейса, выписать основные понятия, имена, цифры. Позднее обучаемые должны сосредоточить своё внимание на подробной обработке лишь необходимой информации (чтение с полным охватом содержания), так как в кейсах специально часто дана избыточная информация.

Поиск дополнительной информации используется редко, так как это требует дополнительного времени. Если одной из целей кейса является обучение работе с различными источниками информации, то этот этап необходим.

Обсуждение различных вариантов решения проблемы происходит в группах (3–5 человек). Если уровень языковой подготовки студентов достаточно высок, то обсуждение происходит на иностранном языке, в противном случае с целью экономии времени обсуждение может происходить на родном языке. Преподаватель контролирует этот процесс.

Обучение вести дискуссию, высказывать свою точку зрения, аргументировать, доказывать, возражать может происходить на занятиях на основе небольших кейсов.

Презентация решения может быть представлена как в устной, так и в письменной форме. После устной презентации преподаватель организует обсуждение выступления, направляя его в нужное русло с помощью вопросов.

Проблемная ситуация, в зависимости от цели и задач обучения, может быть сформулирована как кратко, так и представлять собой текст, объём которого может варьироваться от 0,5 до 3 страниц. Главным является то, что ситуация должна быть актуальной, взятой из жизни реально существующей компании. «Кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в бизнес-процессах».

Все ситуации (cases) имеют определённую структуру:

- 1) описание ситуации (case);
- 2) задания и вопросы для обсуждения;

- 3) приложения с дополнительной фактической информацией в виде документов, фотоматериалов, графиков, таблиц, схем.

Для преподавателей иностранного языка более приемлемым будет использовать уже готовые ситуации из учебников по маркетингу, менеджменту.

Так как банка российских «кейсов» фактически не существует, поэтому чаще всего используются западные ситуации. С точки зрения преподавателей экономических дисциплин, это является недостатком, так как «такие учебные ситуации служат «интерпретацией» западных концепций, которые, в свою очередь, являются «слепок» деловой жизни стран с развитой рыночной экономикой. Для преподавания иностранного языка использование «западных кейсов» даёт возможность познакомить студентов с реалиями зарубежного мира бизнеса, нормами деловой западной культуры».

Применение метода case study предъявляет высокие требования к уровню подготовки студентов. Несмотря на все сложности, метод case study имеет ряд преимуществ, сделавших его столь популярным в преподавании иностранного языка делового и профессионального общения [5].

Использование метода конкретных ситуаций позволяет:

- учитывать профессиональные и личные интересы и потребности студентов, их индивидуально-психологические особенности;
- осуществлять контроль знаний;
- применять все формы аудиторной работы студентов: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную;
- развивать все виды речевой деятельности: чтение (обзорное, селективное, детальное), говорение (монологическая, диалогическая речь), письмо (составление плана, написание эссе), аудирование и перевод;
- осуществлять межпредметные связи;
- стимулировать творческую активность студентов;
- формировать различные компетенции, необходимые студентам в будущей профессиональной жизни.

Сегодня всё более актуальным становится вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода.

С точки зрения компетентностного подхода, метод конкретных ситуаций формирует и развивает целый ряд «ключевых компетенций».

В связи с вышесказанным, возникает вопрос, какие именно речевые действия следует отрабатывать на занятиях по иностранному языку делового и профессионального общения для того, чтобы развить коммуникативную и профессиональную компетенцию студентов. Мы предлагаем ограничить количество таких действий основными, наиболее часто встречающимися в текстах по специальности:

- излагать фактический материал, излагать свою точку зрения;

- давать определение;
- объяснять, истолковывать;
- аргументировать, доказывать;
- обобщать;
- классифицировать;
- делать выводы.

Этот перечень может дополняться с учётом особенностей конкретного текста. Для презентации результатов и участия в дискуссии необходимо обучить студентов:

- утверждать;
- делать предположения, выдвигать гипотезы;
- высказывать сомнения;
- оспаривать точку зрения оппонента, возражать;
- обосновывать своё мнение;
- выражать согласие с точкой зрения оппонента;
- рекомендовать;
- высказывать опасения, предостерегать от негативных последствий.

Преподаватель должен обращать особое внимание на языковые структуры, используемые в речевых действиях, отмечая их специфику для языка делового общения. Например, после чтения текста и его понимания могут следовать репродуктивные упражнения, направленные на передачу основного содержания прочитанного, при этом выбор обучаемым того или иного речевого действия должен происходить осознанно. Под пониманием прочитанного подразумевается то, что студент понял основное содержание и логические связи текста. Поэтому имеет смысл до работы над отдельными коммуникативными ситуациями, речевыми действиями и языковыми структурами подробнее остановиться на структурном анализе текста.

Приведём пример. Текст «Финансовый кризис 2007–2009 гг.».

Упражнение № 1. Схематически представьте структуру текста (например: тезис — аргументы — примеры и т. д.). При этом стоит обратить внимание студентов на различия в построении русских и английских специальных текстов.

Упражнение № 2. Задание к тексту дано в форме вопросов:

1) Дайте определение понятию «финансовый кризис» (дать определение).

2) Изложите кратко историю возникновения и развития финансового кризиса. Какие факты повлияли на его развитие? (Изложить фактический материал).

3) Какие последствия имел кризис для банковской системы США? (Сделать выводы).

4) Как Вы считаете, имел ли финансовый кризис негативные последствия для мировой экономики? (Высказать свою точку зрения, аргументировать).

5) Как Вы думаете, являются ли эффективными меры, принятые правительством США для преодоления последствий кризиса? (Высказать предположение, сомнение, уверенность).

Применение метода casestudy позволяет формировать и развивать у студентов умение работать с различными видами справочной литературы, словарями, умение представить в схематическом виде полученную информацию. Большое внимание уделяется овладению логическими операциями анализа и синтеза информации из различных источников. Презентация полученных результатов и последующее их обсуждение формируют у обучаемых способность оценивать свои и чужие действия.

Метод case study формирует и развивает умение работать в команде, ответственность за результат, обучает техникам вести переговоры, аргументировать свою позицию, осуществлять презентацию.

Таким образом, стоящая перед преподавателем иностранного языка задача — соединить в рамках профессионально ориентированного урока иностранного языка преподавание иностранного языка специальности и определённых аспектов экономических дисциплин — может быть успешно решена с помощью использования метода case study. Продуманная комбинация языковой и профессиональной составляющих способствует развитию мотивации у студентов. Метод case study позволяет не только расширить знания, но и сформировать навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. — № 5. — С. 34–42.
2. Зобов, А. М. Метод изучения ситуаций (casestudy) в образовании: его история и применение. — Элитариум, 2006.
3. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (casestudy). [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.casemethod.ru>
4. Мякишева, Т. С. Использование метода Casestudy в дистанционном обучении английскому языку по программе MBA / Т. С. Мякишева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогическая наука — Вып. 3. — Волгоград, 2011. — С. 84–87.
5. Ellet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases. — Harvard Business School Press, 2007. — 273 p.

Использование интерактивной песочницы в ДОУ

Одарченко Юлия Николаевна, учитель географии, биологии, воспитатель
МДОУ Детский сад общеразвивающего вида «Улыбка» п. Харп (ЯНАО)

Игры с песком — одна из форм естественной деятельности ребенка. Они позитивно влияют на эмоциональное состояние человека, способны стабилизировать его эмоциональное самочувствие. Свойства песка несут в себе некую загадочность и таинственность и способны завораживать человека. Песок как бы заземляет негативную энергию. Манипуляции с песком, как с мокрым, так и с сухим — успокаивают импульсивных, чересчур активных детей и раскрепощают зажатых, скованных и тревожных малышей. Песочная терапия — самый органичный, привычный и хорошо знакомый для ребенка способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми. Наиболее интересной для ребенка игра с песком становится, если она оснащена инновационными технологиями. Именно таким изобретением является интерактивная песочница.

Интерактивная песочница — это уникальное оборудование, позволяющее перенести песочную терапию на новый уровень, раскрыть внутренние резервы и природные способности дошкольников. Работа интерактивной песочницы построена на технологиях дополненной реальности, благодаря чему обычный песок превращается в волшебную вселенную. Перед пользователями открываются живописные пейзажи, которые он может перекроить в одно мгновение: выкопать озеро, построить вулкан или даже целый замок.

Понимая, важность игры с песком в образовательном процессе, в детском саду «Улыбка» появилось такое чудо-изобретение, как интерактивная песочница. А я разработала программу по Использованию интерактивной песочницы в областях: валеологии, географии, математике, чтобы малыши не просто играли с песком, а на каждом занятии учились чему-то новому и интересному.

В последнее время специалисты дошкольных образовательных учреждений часто используют игровые методики, а именно игровые тренинги.

Тренинг — это одна из форм активного обучения, где каждый участник проживает свою жизнь в концентрированном виде, извлекает уроки, делает выводы, учится по-новому взаимодействовать с собой, другими людьми и с жизнью в целом. Всё это он получает в безопасном и дружелюбном тренинговом пространстве.

В ходе своей профессиональной деятельности, я всегда стараюсь научить малышей чему-то новому при этом, не обременяя их скучными занятиями. А эта песочница стала для меня просто незаменимой лабораторией, при работе с которой дети в процессе игры познают мир науки. Я объединила две прогрессивные методики: песочную терапию и игровые тренинги, и создала программу игровых тренингов.

Интерактивная песочница является помощником в образовательном процессе. Она позволяет в режиме реального времени продемонстрировать процессы эволюции земной поверхности, которая происходила в течении многих миллионов лет, увидеть ледниковый период и извержения вулкана. Также можно изучать цвета, формы, размеры предметов, группировать по нескольким сенсорным признакам. Помимо этого, есть возможность управлять различными объектами, например, кораблями или танками. Таким образом, мы можем в режиме реального времени создавать и изменять свой собственный мир, объяснять детям, чем отличаются друг от друга водоемы: озеро, море и река, что такое вулкан и почему происходят извержения.

Начинать следует со знакомства с песком, с тактильными ощущениями, появляющимися от взаимодействия с песком. Следующий шаг, который делает педагог, заключается в том, чтобы научить ребенка ставить ладонь на ребро и удерживать в таком положении (песок помогает детям, ровно держать ладони). Через некоторое время дети при помощи педагогов могут составлять отпечатками рук различные геометрические формы, что способствует лучшему запоминанию понятия формы, сенсорных эталонов цвета и величины. Параллельно с этим важно помогать, детям делать, самомассаж песком: перетирать его между пальцами, глубоко зарывать в песок руки. Все это позволяет перейти к упражнениям, направленным на развитие мелкой моторики: пальчики ходят гулять по песку, играют на песке, как на пианино, и т.д. После обучения детей манипуляциям с песком можно переходить к предметному конструированию. Можно строить природные ландшафты: реки, озера, моря, горы, долины, по ходу объясняя сущность этих явлений. Так, постепенно дети получают информацию об окружающем мире и принимают участие в его создании. Все песочные картины хорошо сопровождать рассказами педагога. При этом дети манипулируют деревьями, животными, транспортом и даже домами. Такие занятия развивают не только представления об окружающем мире, но и пространственную ориентацию. Параллельно можно описать на песке. Детям не страшно ошибиться, это не бумага, и легко можно все исправить, если допустили ошибку. И дети на песке пишут с удовольствием. Затем можно приступить к постановке сказок на песке: Колобок, Теремок, Курочка Ряба и др. Мы рассказываем сказку и рукой ребенка передвигаем фигурки в разных направлениях. Постепенно малыш учится соотносить речь с движением персонажей и начинает действовать самостоятельно. Кроме того, с помощью игр на песке можно изучать грамоту, счет.

Песочница является маленькой моделью окружающего мира, местом, где во внешнем мире могут разыграться внутренние баталии и конфликты маленького человека,

а выразив их вовне и посмотрев на свой внутренний мир со стороны, ребенок, играючи, находит решения для вполне реальных жизненных задач. Происходит это за счет того, что на каждом занятии ребенок неоднократно создает свой мир из песка, — разрушает его, — создает новый — снова и снова. Благодаря этому уходит страх ошибок, неуверенность в своих силах, сомнения — это дает ребенку осознание того, что все может пройти, закончиться, и на месте старого, ушедшего начнется новое, а значит и бояться этой большой и пока такой незнакомой жизни не стоит.

Занятия в песочнице уменьшают невротические проявления у детей: повышенную тревожность, беспокойство при социальных контактах, боязливость в новых ситуациях, излишнюю впечатлительность и эмоциональную лабильность, а также негативизм в отношениях с близкими

и сверстниками. Для профилактики нарушений и в целях коррекции застенчивости, тревожности как качества личности ребенка, снижения уровня мышечной зажатости организовывается специальное общение, способное структурировать эмоциональный мир, создавать условия для разнохарактерных эмоциональных проявлений, самовыражения в деятельности, голосовых реакциях.

Использование в образовательном процессе интерактивной песочницы и моей программы игровых тренингов позволило существенно повысить мотивацию детей детского сада «Улыбка» к занятиям, а также способствовала более интенсивному и гармоничному развитию познавательных процессов, закрепление пройденного материала. А главное научила ребят работать в команде и уважать труд товарищей.



В интерактивной песочнице есть режимные моменты. В данном режиме детям предлагается, изменяя рельеф, погружаться в красочный мир творчества. Каждая манипуля-

ция (изменение высоты рельефа) с песком приводит к изменению его цвета.

Режим «Карта высот»

В данном режиме песок окрашивается в зависимости от высоты, в виде топографии. Цвета окрашивания песка: от синего в самом низу, до красного на вершинах. Дети наглядно изучают высоты рельефа. В зависимости от манипуляций с песком (изменение высоты рельефа), меняется его цвет.

В режиме топографии возможно углубленное изучение континентов, имитация их с учетом особенностей рельефа — горы, низины, водные объекты.

Режим «Вулкан».

Режим строительства, который дополнен возможностью создания интерактивного объекта — вулкана. Для того чтобы создать вулкан, необходимо сделать отвесную гору из песка с округлой вершинной, выше уровня бортов песочницы. Не допускается наличие посторонних объектов над горой-вулканом. Вулкан может извергать лаву, которая ведет себя, как настоящая, а также может выпускать дым. Дети могут промоделировать поведение вулкана, и наблюдать, как он поведет себя в тот или иной момент.

В данном режиме можно изучать:

- Вулканы и их строение и образование;
- Поведение вулканов — действующие вулканы и «спящие», причины извержения вулканов;
- Что такое лава. Ее свойства;
- Воздействие вулканов на окружающую природу и человека;

Режим «Водопад».

Режим строительства, который дополнен возможностью создания интерактивного объекта — водопада. Для того чтобы создать водопад, необходимо вытянуть руку (1 метр над песочницей) и растопырить пальцы. В этом режиме на рельефе может присутствовать только один водопад.

Водопад появляется в том месте, где находится проекция руки. Ведет себя, как реальная вода: стекает по склонам и скапливается в низинах.

В данном режиме можно изучать:

- Водопады, самые известные водопады в России и в мире;
- Плотины и их виды: естественные и искусственные;
- Строительство плотин людьми: польза и негативное воздействие;
- Естественные плотины. Возведение плотин животными; Негативное воздействие и польза;
- Горные водоемы: реки, озера, водохранилища;

Режим «Формы и цвета».

На песочницу проецируются фигуры различного размера:

- Квадрат.
- Треугольник.
- Круг.
- Звезда.

Задача ребенка — найти фигуру того размера, которую попросил педагог, и изменить ее цвет. Цвет фигур изменяется в зависимости изменения высоты рельефа песка в том месте, где находится та или иная фигура — то есть требуется выкопать песок по контуру данной фигуры, либо наоборот построить выше общего уровня песка по контуру фигуры.

Режим «Раскраска»

Возведите из песка любимых персонажей из мультфильмов Н-р рыбок, бабочек, черепашек и т.д.

Изменяйте ландшафт, чтобы построить красочные фигуры.

Кроме обучающей программы интерактивная песочница оснащена играми: «Танчики», «Битва кощеев и драконов», «Шарики»

Игра «Танчики»

Защищайте базу основного большого танка от нападения врага. Бейте по технике и живой силе противника (бить можно по песку, где находится противник, а можно взмахом руки над противником). Изменяйте ландшафт, чтобы затруднить движение противнику, т.е. стройте преграды.

Игра «Драконы и кощеи»

Игра рассчитана на 2-х детей драконы против кощеев, бейте по драконам, если вы за кощеев или наоборот (бить можно по песку, где находится противник, а можно взмахом руки над противником).

Игра «Шары»

Лопайте шары нужного цвета, чтобы набрать наибольшее количество очков, необходимый цвет показывает рамка на границах (лопать шарики можно хлопком по песку, а можно взмахом руки).

Использование в образовательном процессе интерактивной песочницы и моей программы игровых тренингов позволило существенно повысить мотивацию детей детского сада «Улыбка» к занятиям, а также способствовало более интенсивному и гармоничному развитию познавательных процессов, закрепление пройденного материала. А главное научила ребят работать в команде и уважать труд товарищей.

Индивидуализация коррекционной работы по развитию мелкой моторики дошкольников с нарушениями зрения

Осипова Лариса Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Балина Екатерина Вячеславовна, студент

Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье раскрыты понятия индивидуальный подход и дифференцированный подход, понятие общей и мелкой моторики. Представлен материал, отражающий особенности моторного развития слабовидящих детей, результаты экспериментального изучения мелкой моторики рук слабовидящих дошкольников.

Ключевые слова: индивидуальный подход, дифференцированный подход, моторное развитие, мелкая моторика, дети с тяжелыми нарушениями зрения, слабовидящие, тренажер, специальное оборудование

Одной из наиболее обсуждаемых за последние годы в педагогической науке проблем является индивидуализация образования как средство преодоления несоответствия между требованиями учебно-воспитательного процесса и реальными возможностями ребенка. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования индивидуализация образования рассматривается как «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования».

Говоря о средствах индивидуализации образования, необходимо рассмотреть понятия «индивидуальный подход» и «дифференцированный подход». В психологическом словаре приводится следующее определение: «Индивидуальный подход — важнейший психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка». Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, осуществляемый на всех этапах обучения, является, по мнению В. С. Мухиной, необходимым условием полноценного становления личности ребенка.

Педагогические исследования, посвященные этой проблеме, показывают, что педагог, приходя к мысли о необходимости индивидуального подхода к детям, находится в поиске способов, которые помогли бы ему решать проблемы каждого обучаемого. Однако взгляды на эту проблему в литературе неоднозначны. Общим же является убеждение, что индивидуальный подход направлен на учет в образовательном процессе личностных особенностей обучающегося. Вместе с тем, принцип индивидуального подхода тесно связан с дифференцированным обучением. Один из известных способов дифференциации состоит в распределении детей по группам в соответствии с их возможностями к обучению. В Российской педагогической энциклопедии дифференцированный подход обозначается как «... целенаправленное воздействие на группу учащихся, которые существуют в сообществе детей как структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным или личностным качествам учащихся, при которых учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности».

Основные положения индивидуального подхода к обучению изложены в трудах Н. К. Акимовой, А. А. Кирсанова, Е. С. Рабунского, И. Э. Унта [2].

Проблема индивидуального и дифференцированного подходов в контексте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных категорий является одной из ведущих в дефектологии [2; 3; 4; 8; 9; 10]. Как отмечает Т. А. Власова, все разделы коррекционной педагогики, как науки, построены на определении тех условий воспитания и обучения, которые наиболее адекватно соотносятся с особенностями развития ребенка с ОВЗ и максимально способствуют преодолению имеющихся у него отклонений в психофизическом развитии, при подготовке их к жизни и общественно-полезному труду.

В работах Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой говорится о важности индивидуального и дифференцированного подхода, как одного из ведущих дефектологических принципов, к воспитанию и обучению детей с нарушениями зрения [2; 3; 4; 8].

Анализируя исследования по организации индивидуального и дифференцированного подходов в обучении и воспитании, Л. А. Дружинина делает следующие выводы:

- 1) при использовании понятия «индивидуальный подход» имеют в виду принцип обучения; в случае, когда осуществляется данный принцип, согласно которому в работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, который имеет свои формы и методы, говорят об индивидуализации, тогда речь идет об организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей и создания оптимальных условий для развития каждого ученика;
- 2) индивидуальный подход может быть реализован как при групповом обучении детей с приблизительно одинаковыми особенностями, так и при индивидуальном обучении, когда ребенка невозможно по тем или иным причинам ввести в групповое обучение;
- 3) дифференциация обучения, имея свои формы, должна учитывать индивидуализацию учебной работы внутри группы; и строить темп прохождения учебного материала, сообразно индивидуальным возможностям учащихся;

- 4) дифференциация позволяет объединить в группу детей как по принципу сходства способностей детей, так и по принципу различий для усиления коррекции отдельных негативных проявлений у учащихся [2].

Вопрос о сущности индивидуализации процесса коррекционной работы на современном этапе развития специальной педагогики приобретает особую актуальность как в теоретическом, так и практическом планах. Весьма важна эта проблема и в отношении детей с нарушениями зрения. Так, Л. А. Дружинина отмечает, что процесс индивидуализации обучения детей с глубокой патологией зрения предполагает создание индивидуальных вариативных программ коррекционно-развивающего обучения на основе соответствующей специально организованной диагностики состояния развития ребенка при планомерном системном взаимодействии медицинских, психологических и педагогических сфер влияния. По мнению автора, «специфическая индивидуализация» предстает как самостоятельный процесс преодоления тех особых проявлений у ребенка, которые опосредуются влиянием первичного дефекта, его характером, степенью выраженности и временем возникновения [4].

Анализ особенностей развития ребенка в условиях зрительной недостаточности позволяет говорить о недостаточном уровне моторики пальцев и кистей рук у детей с нарушениями зрения, недоразвитии ручной умелости. Вместе с тем, развитие мелкой моторики рук слабовидящих дошкольников является необходимым условием готовности к активному осознательному восприятию предмета, а моторный навык, включающий как микро-, так и макродвижения руки, — составная часть оптимального двигательного стереотипа специализированных движений [1; 7; 9].

Анализ специальной литературы позволил выявить особенности моторного развития детей с нарушениями зрения. Дети испытывают трудности в координации рук и глаз, мелких координированных движений кисти и пальцев. Наблюдается задержка развития тактильной чувствительности и моторики рук (Л. В. Мясникова). Отмечается снижение точности, скорости и координированности мелкой моторики рук (Л. И. Плаксина). Снижения точности, ловкости движений при оперировании предметами, нарушено умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями (Л. Б. Осипова, Л. С. Сековец) [6; 10].

Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной индивидуальной работы по развитию мелких координационных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

Анализ работ Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой позволяет предположить, что индивидуализация коррекционной работы по развитию мелкой моторики дошкольников с нарушениями зрения включает в себя следующие аспекты:

- коррекционная работа должна осуществляться при оптимальном сочетании дифференцированных и индивидуальных форм ее организации;

- при организации коррекционной работы и определении ее содержания, методов и средств педагогу необходимо учитывать особенности развития мелкой моторики рук каждого ребенка.

С целью уточнения состояния мелкой моторики у слабовидящих дошкольников нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 детей в возрасте 6—7 лет МДОУ д/с № 138 г. Челябинска. Нами была использована методика изучения мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста, разработанная Т. И. Гризик и Л. Е. Тимошук [1]. Авторы предлагают изучать кинетический и кинестетический праксис, особенности мелкой моторики во время выполнения действий с мелкими предметами, а также в процессе продуктивных видов деятельности.

В ходе эксперимента детей с высоким уровнем развития мелкой моторики рук не выявлено ($A=0\%$), средний уровень развития мелкой моторики рук выявлен у 7 человек ($B=70\%$), низкий уровень — у 3 человек ($B=30\%$).

Слабовидящим детям был характерен недифференцированный характер выполнения всех проб. Возникали трудности как при воспроизведении пальцевых поз по словесной инструкции, так и при выполнении задания по образцу. Некоторым детям требовалось большое количество времени на правильное выполнение задания и учет своих ошибок. Возникали трудности при удержании позы, выполнении задания двумя руками одновременно. Отмечалось отпускание расслабления пальцев раньше времени, смена удержания кратковременными расслаблениями.

Наибольшие трудности возникли при выполнении динамической серии упражнений. Это касалось скорости переключения с одного движения на другое. При плавном наращивании темпа дети справлялись с заданиями. При быстром переключении движений многие дети пропускали движение. Дошкольникам с нарушениями зрения при выполнении действий с предметами было свойственно нарушение формообразующих движений, обусловленных недостаточностью зрительно-пространственного восприятия при монокулярном характере зрения.

Таким образом, нами получены эмпирические данные, которые обуславливают необходимость специальной целенаправленной работы по развитию мелкой моторики у слабовидящих дошкольников и позволяют определить содержание коррекционных мероприятий индивидуально, исходя из уровня развития и особенностей мелкой моторики рук у детей каждой подгруппы.

С целью осуществления индивидуализации коррекционной работы нами были организованы индивидуальные занятия по развитию мелкой моторики, которые несли пропедевтическую направленность и подготавливали ребенка к усвоению программного материала на подгрупповом занятии. Количество индивидуальных занятий для каждого ребенка варьировалось от одного до трех раз в неделю и зависело от уровня развития мелкой моторики.

При этом для каждого ребенка задачи, решаемые на занятии, конкретизировать исходя из особенностей развития

моторных качеств, определялся уровень и объем дидактических требований.

Большую коррекционную направленность несло использование на индивидуальных занятиях тренажеров и специального оборудования. При систематическом использовании тренажеров улучшаются эластичность и подвижность связочного аппарата, функции рецепторов, проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами [5].

Эффективность обучения с помощью специальных устройств показана в ряде исследований А. С. Вяльцева, Э. С. Гостева, В. И. Кузьменко, Т. С. Ключко, Л. Б. Осиповой. По мнению ученых, тренажеры удобны для развития подвижности пальцев рук, умения согласовывать двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой предметов и их изображений. Л. С. Сековец отмечает, что специальные пособия вызывают у дошкольников с нарушениями зрения интерес к обследованию и облегчает овладение двигательными навыками [1; 6; 10].

Учитывая уровневую организацию движений (Н. А. Бернштейн), особенности мелкой моторики рук детей с нарушениями зрения, нами были определены этапы развития моторных качеств, определены задачи, решаемые на каждом из них. В рамках нашей работы было целесообразно структурировать описанные в литературе тренажерные устройства в соответствии с этапами и задачами развития моторных качеств.

1 этап — знакомство со строением руки, развитие мышечного тонуса. На данном этапе целесообразно проводить массаж и самомассаж руки и ее отдельных частей, для привлечения интереса ребенка к процессу необходимо использовать в процессе его выполнения различные предметы (массажные кольца, массажные мячи различной жесткости и величины, карандаши, грецкие орехи, «пальчиковый бассейн», наполненный крупой, крупным песком, бусинами) и другие.

2 этап — развитие изолированных движений руки (статических, динамических). Большую роль в развитии изолированных движений рук и пальцев играет применение специально подобранных и изготовленных тренажеров (гипсовых обратных барельефов, досок с пазами). Ребенку в игровой форме предлагается провести пальцем одной руки или двумя руками одновременно по углублениям, которые представляли собой «опредмеченные» прямые, волнистые, зигзагообразные, спиралевидные линии, геометрические фигуры. Эти упражнения способствуют формированию формообразующих движений руки, развитию умения регулировать направленность, амплитуду и скорость движений при проведении линий в разных направлениях.

3 этап — развитие зрительно-моторной координации. В целях развития зрительно-моторной координации большую роль играют тренажеры — лабиринты, изготовленные в различных техниках: печатная продукция, тифлографика, объемные гипсовые и деревянные лабиринты с углублениями. Такие тренажеры удобны для умения согласовывать

двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой изображения. С этой целью использовались упражнения с мелкими предметами: прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнура, бусин в пазы.

4 этап — развитие действий с предметами. Формирование умения выполнять действия с предметами: прикрутить, открутить; заплести, привязать; прилепить, отлепить; вставить, вынуть; повесить на крючок, пристегнуть к пуговице имеет большое коррекционное значение, для его реализации могут быть использованы подручные предметы, изготовленные самостоятельно тренажеры и фабричные пособия. В процессе застегивания и расстегивания пуговиц, молний, закрывания и открывания навесных замков и т. п. происходит отработка действий двумя руками.

С целью индивидуализации коррекционной работы, для каждого ребенка определялся исходный этап и подбирались тот тренажер, который максимально способствовал развитию тех моторных качеств, которые у него были недостаточно развиты. Вместе с тем были учтены и интересы детей.

Результативность занятий с использованием тренажеров и специальных устройств зависела от систематичности и адекватности коррекционных воздействий. Постепенно задания усложнялись, увеличивалось их количество и продолжительность, наращивался темп их выполнения.

Приведем пример индивидуальной коррекционной работы с ребенком старшего дошкольного возраста, имеющим нарушения зрения.

По итогам проведенного исследования у ребенка старшего дошкольного возраста (6 лет) с нарушениями зрения выявлен низкий уровень развития мелкой моторики. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки. Отмечаются трудности кинетической и кинестетической организации движений, диффузный характер движений. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта. Сложности выполнения системы элементарных действий с предметами. Отмечается быстрое наступление утомления.

Коррекционную работу целесообразно начать с первого этапа. Для улучшения мышечного тонуса кистей и пальцев рук были введены упражнения, которые позволяли овладеть приемами выполнения действий на основе тактильно-двигательных ощущений (массаж и самомассаж с использованием эспандера, массажных мячей, колец и др.). Для формирования у ребенка формообразующих движений нами предложены барельефы и лабиринты. Также лабиринты использовались для развития зрительно-моторной координации и прослеживающих действий. Важным для развития переключения движений являлось использование двуручных тренажеров (шитье, шнуровка на деревянных тренажерах, выполнение действий с предметами).

На основе анализа научных исследований и практических разработок, нами систематизирована информация о тренажерах и оборудовании для развития ручной и пальцевой моторики.

Дано описание тренажеров (вид, задачи, коррекционная направленность), необходимых для развития разных групп моторных качеств руки детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Литература:

1. Андрищенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрищенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. — Челябинск: Цицеро, 2010. — 128 с.
2. Дружинина, Л. А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. А. Дружинина. — М., 2000.
3. Дружинина, Л. А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2012. — № 4. — С. 29–36.
4. Дружинина, Л. А. Модель индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями зрения / Л. А. Дружинина. — М.: Национальный книжный центр, 2009. — 192 с.
5. Никандров, В. В. Психомоторика: учеб. пособие / В. В. Никандров. — СПб.: Речь, 2004. — 86 с.
6. Осипова, Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» — коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 123 с.
7. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 60 с.
8. Осипова, Л. Б. Реализация индивидуального и дифференцированного подходов при организации коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у детей с нарушением зрения / Л. Б. Осипова // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. — С. 115–119.
9. Осипова, Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: монография / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 111 с.
10. Сековец, Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / Л. С. Сековец. — Нижний Новгород: Ю. А. Николаева, 2001. — 168 с.

Коррекционная работа по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры

Осипова Лариса Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Минаева Марина Сергеевна, студент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В настоящее время в тифлопедагогической науке большое внимание уделяется вопросу социализации в обществе детей с нарушениями зрения. Общение является одним из главных средств и условий социализации. Взаимодействие ребенка со сверстниками, по мнению М. И. Лисиной, — это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста. В процессе общения со сверстниками у дошкольников формируются коммуникативные способности, умение контактировать с окружающими людьми — необходимая составляющая самореализации

человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности к нему окружающих людей. Развитие этих способностей — важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни

Однако нарушения зрения, имеющие различную этиологию и различные проявления, отрицательно сказываются на развитии психики ребенка, и как следствие, на формировании средств общения. Неумение выстроить адекватные социальные контакты со сверстниками приводит к ряду отклонений к формированию личности у детей с нарушениями

зрения и может при отсутствии или недостаточной квалифицированном педагогическом вмешательстве вызвать появление негативных особенностей.

Г. В. Никулина, обобщая трудности межличностного взаимодействия старших дошкольников, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, сводит их к следующему:

— проблемы в процессе формирования представлений о внешнем облике людей, что объясняется уменьшением количества ощущений и восприятий, в процессе осуществления обратной связи между партнерами;

- наличие дефицита личностно-эмоционального общения;
- неадекватные установки зрячих по отношению к детям с нарушениями зрения;
- субъективная неадекватная самооценка нарушения и его последствий;
- отсутствие опыта общения;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- неумение воспринимать партнера на основе деятельности сохраненных анализаторов [6].

Анализ результатов исследования Л. А. Дружининой, И. Ю. Зуевой, Л. Ю. Осиповой, посвященного изучению общения со сверстниками дошкольников с нарушениями зрения и их межличностного взаимодействия, позволил установить, дети данной категории проявляют неуверенность в общении с другими детьми, испытывают дискомфорт в процессе межличностных отношений, что чаще всего обусловлено заниженной самооценкой. Они слабо адаптированы в группе сверстников, больше стремятся к контакту с воспитателями, чем со сверстниками [3].

По мнению Ю. М. Байрамгуловой, Л. Б. Осиповой детям дошкольного возраста с нарушениями зрения характерны следующие трудности в общении со сверстниками: дети не могут договориться в процессе совместной деятельности, непродуктивно используют средства общения, испытывают трудности в принятии общего решения, не умеют оказывать взаимопомощь [1].

Следовательно, таким детям необходима коррекционная работа по формированию навыков конструктивного взаимодействия, развитию способностей выстраивания эффективных взаимоотношений с другими детьми.

Основным интегративным компонентом механизма становления общения и социального опыта является деятельность, системообразующим фактором которой является сюжетно-ролевая игра, определённая в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования как основная форма организации образовательного процесса и ведущий вид деятельности дошкольника [11].

Сюжетно-ролевая игра — важное средство развития общения старших дошкольников. Она позволяет моделировать различные жизненные ситуации, развивать навыки вербального и невербального общения, эмоционально-во-

левую сферу, содействовать взаимопомощи между детьми и их объединению. Однако у детей с нарушениями зрения сюжетно-ролевая игра протекает несколько своеобразно и отстает в развитии. Она приобретает дополнительное значение, так как является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта [2; 3; 10]. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии детей с нарушениями зрения показана в различных аспектах: в формировании нравственных качеств, в формировании предметных и игровых действий, в развитии зрительного восприятия, в физическом развитии и ориентации в пространстве, в коррекции и развитии средств общения.

С. В. Проняева с соавторами выделили принципы построения сюжетно-ролевых игр для развития общения со сверстниками:

- 1) обеспечение места и времени для игр; возможности выбора их тематики, содержания, материала, партнёров;
- 2) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 3) обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;
- 4) предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания.

По мнению С. В. Проняевой, накопление социального опыта и развитие общения со сверстниками с помощью сюжетно-ролевой игры возможно в соответствии с определёнными педагогическими условиями:

- 1) воспроизведение и опора на жизненные ситуации, детские впечатления повседневной жизни;
- 2) вызов личной заинтересованности каждого ребёнка и понимание им социальной значимости сюжетно-ролевой игры;
- 3) стимулирование активных действий детей, связанных с планированием и обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;
- 4) стимулирование взаимопомощи, вызывание потребности в сотрудничестве [8].

Мы считаем, что приведённые принципы и условия целесообразно учитывать при организации и построении сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения.

Очевидно, что для организации сюжетно-ролевых игр детей со зрительной патологией требуются специальные условия [2; 3]. По мнению Л. И. Плаксиной, для преодоления отставания в развитии игровой деятельности старших дошкольников с нарушениями зрения необходимо создавать условия, обеспечивающие детям правильное понимание и отражение в своих играх окружающего мира и поведения людей. При осуществлении руководства игрой, необходимо выстраивать этапы формирования всех операций, вербальных и предметных действий, неречевых и речевых средств

общения как важных условий развития общения, в том числе со сверстниками, детей с нарушениями зрения [7].

Л. А. Дружинина, С. Л. Новосёлова, Л. Б. Осипова отводят большую роль взрослому, как помощнику в становлении общения со сверстниками старших дошкольников во время сюжетно-ролевых игр. Ученые считают, что важное значение приобретают обучающие сюжетно-ролевые игры, нацеленные на вычленение задач общения. Взрослый, выступая в роли одного из участников игры, побуждает детей к совместным обсуждениям, высказываниям, беседам, спорам, способствующим коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно-трудовая деятельность людей [3; 4].

По мнению Л. Б. Осиповой, при организации обучающих сюжетно-ролевых необходимо создавать специальные условия для преодоления у детей с нарушениями зрения отрицательных эмоций и устранения таких черт характера, как застенчивость, неуверенность и пр.; ставить перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию умения понимать и выражать различные эмоции. Кроме того, важно осуществлять обмен ролями между детьми, так как это развивает их представление друг о друге, совершенствует способность понимать эмоциональное состояние сверстника [2; 3].

Для развития общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения И. Г. Корнилова предлагает реализовать сюжетно-ролевую игру следующим образом:

- организовать игровое пространство;

- распределить роли и выбрать атрибуты игры;
- игра дошкольников должна быть самостоятельна;
- помощь взрослого в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т. п.);
- завершать игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [5].

С. В. Проняева с соавторами предлагают составление индивидуальных игровых маршрутов при организации сюжетно-ролевой игры, которые должны учитывать ведущий способ построения игровой деятельности (предметно-действенный, ролевой, сюжетосложение); игровую позицию ребенка (режиссер, исполнитель, декоратор и др.); предпочтения детей в выборе сюжета и содержания игры; уровень развития коммуникативных умений, а также личностные особенности ребенка [9]. Мы считаем, что такой подход актуален для развития общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения, в особенности для детей, имеющих наиболее выраженные затруднения в коммуникативной деятельности.

Таким образом, правильно организованная сюжетно-ролевая игра является успешным средством коррекционной работы по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения, благотворно влияет на формирование благополучных взаимоотношений, коммуникабельности, адекватного восприятия себя в коллективе сверстников.

Литература:

1. Байрамгулова Ю. М., Осипова Л. Б. Роль театрализованной деятельности в развитии общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // *Фундаментальная и прикладная наука: сборник науч. статей по итогам науч.-исслед. работы за 2014 г.* — Челябинск: Изд-во Челяб. пед. ун-та, 2015. — С. 57–61.
2. Буцук Т. В., Осипова Л. Б. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие для педагогов. — Челябинск: Цицеро, 2013. — 55 с.
3. Зуева И. Ю., Осипова Л. Б., Дружинина Л. А. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // *Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. статей по итогам науч.-исслед. работы за 2015 г.* — Челябинск: Изд-во Челяб. пед. ун-та, 2015. — С. 90–93.
4. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др.; под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989. — 286 с.
5. Корнилова И. Г. Игра и творчество в психокоррекции. — Москва: Научная книга, 2000. — 168 с.
6. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. д-ра пед. наук. — М.: СПб, 2004. — 499 с.
7. Плаксина Л. И., Сековец Л. С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-методическое пособие. — М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2003. — 112 с.
8. Проняева С. В. Игра как интегратор образовательного процесса в ДОУ // *Начальная школа плюс до и после.* — 2011. — № 10. — С. 10–14.
9. Проняева С. В., Королева Н. Н., Магасутова Р. А. Игровыми маршрутами (из опыта работы по формированию социальной компетентности ребенка дошкольного возраста в игре). — Челябинск, 2006. — 60 с.
10. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. — М.: ВЛАДОС, 2006. — 176 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 10.11.2016).

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 24 (128) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 30.11.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25