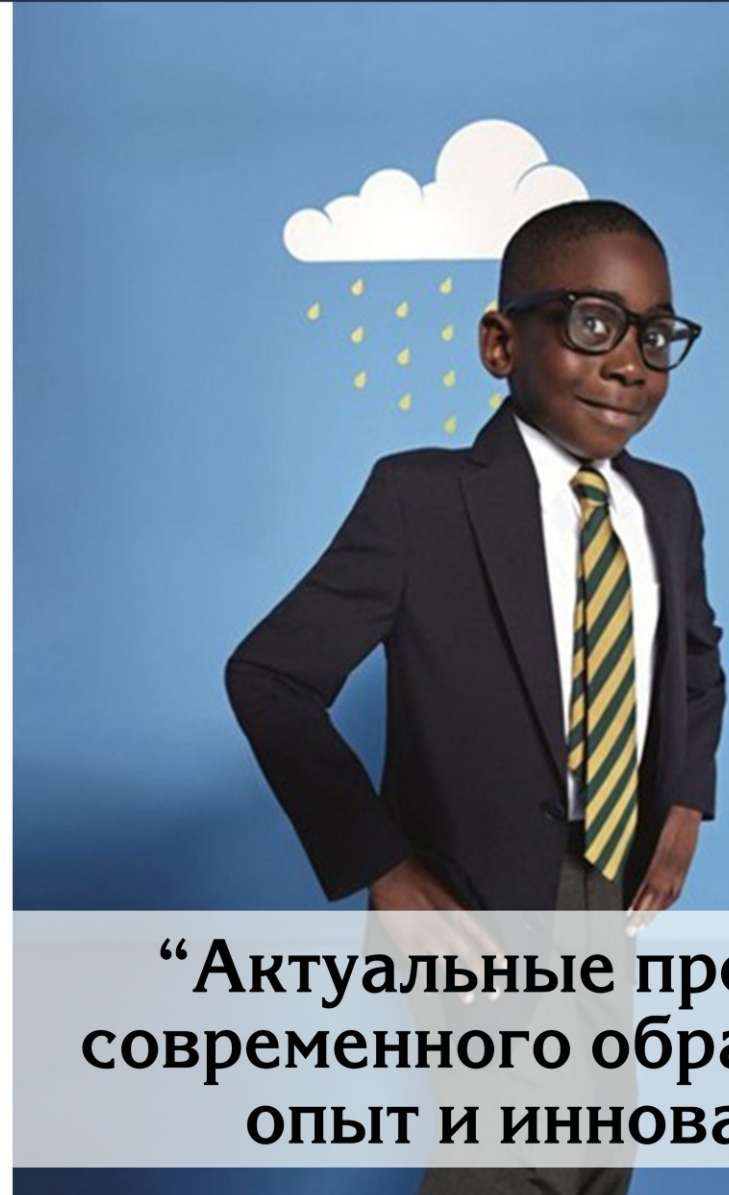


научно-практическая конференция

Актуальные проблемы современного образования



*Тольятти  
21-22 октября  
2015 года*

**“Актуальные проблемы  
современного образования:  
опыт и инновации”**

ISBN 978-5-9907442-4-0



9 785990 744240

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Тольяттинский государственный университет  
Научно-образовательный центр «Перспектива»

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
(ЗАОЧНОЙ) С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

21-22 октября 2015 г.



Ульяновск  
ЗЕБРА  
2015

УДК 31  
ББК 14  
А 43

**А 43** Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 21-22 октября 2015 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2015. – 614 с.

В сборнике представлены материалы по проблемам современного дошкольного образования, раскрываются актуальные проблемы школьного обучения и пути их решения, характеризуется современная система дополнительного образования, рассматриваются инновационные образовательные подходы в системе средне-специального, высшего и послевузовского образования.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и студентам педагогических специальностей.

УДК 31  
ББК 14

**Редакционная коллегия сборника:**

Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета (Россия);

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета (Россия);

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета (Россия);

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета (Россия);

Гурылева Любовь Владимировна – кандидат психологических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (Россия);

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (Россия);

Небеленчук Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кировоградского областного института последипломного педагогического образования имени Василия Сухомлинского (Украина);

Чернецкая Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	11
<i>Абраров Н.А., Васильева В.С. (Челябинск, Россия)</i> К вопросу о формировании социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта	11
<i>Браткова М.В. (Москва, Россия)</i> Особенности организации обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста с овз в условиях дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида	15
<i>Буланова Д.Д. (Тольятти, Россия)</i> Содержание работы по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста	20
<i>Колынько Н.С., Яровицына Ю.А., Ермолаева О.А. (Тольятти, Россия)</i> Внедрение информационно-коммуникативных технологий в работу с родителями	25
<i>Кочеткова С.А. (Тольятти, Россия)</i> Нетрадиционные техники рисования как средство развития речи и мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста	31
<i>Крулехт М.В. (Москва, Россия)</i> Педагогическая технология взаимодействия взрослых для адаптации ребенка из семьи мигрантов в детском саду	33
<i>Кузнецова И.В., Бобровская Ю.П. (Бирск, Россия)</i> Формирование сенсорного развития детей дошкольного возраста средствами интегративных игр	38
<i>Малахова Н.Н. (Ростов-на-Дону, Россия)</i> Дошкольное образование как этап формирования инновационной личности: проблемный подход	41
<i>Марясова С.И., Саванина Е.А. (Тольятти, Россия)</i> Использование интерактивной доски в детском саду	46
<i>Мишина А.С. (Челябинск, Россия)</i> Содержание работы с родителями по предупреждению нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	48
<i>Назарова С.Н. (Тольятти, Россия)</i> Особенности формирования звукопроизношения в словах у детей с ОНР II-III уровня	50
<i>Петрова К.С., Окунева Н.И. (Тольятти, Россия)</i> Развитие эмоций у детей старшего дошкольного возраста через театральную-проектную деятельность	54
<i>Пимакина С.В. (Москва, Россия)</i> О литературных источниках хоровой музыки для дошкольников на примере творчества композитора Ефрема Подгайца	59
<i>Пименова Ю.Д. (Тольятти, Россия)</i> Из опыта работы по использованию мультимедийных презентаций в музыкальной деятельности	62
<i>Полтавцева Н.В., Анохина И.А. (Ульяновск, Россия)</i> О «Программе и технологии реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни»	66
<i>Соломахина Т.А. (Смоленск, Россия)</i> Исследование процесса развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи	73
<i>Францева Е.Н., Диденко И.А. (Ставрополь, Россия)</i> Здоровьесберегающие образовательные технологии в системе дошкольного образования	76
<i>Челнокова Т.А., Платонова Т.Е. (Казань, Россия)</i> Диалектика развития дошкольного образования в России	79
<i>Чичеванова Г.П., Варламова М.А., Бекерова Н.С. (Тольятти, Россия)</i> Система работы по развитию образной речи детей 6-7 лет	84
<i>Шайхутдинова О.В. (Тольятти, Россия)</i> К актуальности проблемы воспитания творческой личности ребёнка в ДОО	88

<i>Шуткина Н.К., Поленчик И.Е. (Тольятти, Россия) Развлечение в старшей группе «За здоровьем в сказку»</i>	91
<b>СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ</b>	94
<i>Багова Р.Х. (Нальчик, Россия) Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению</i>	94
<i>Баляев С.И., Филина А.С. (Саранск, Россия) Развитие этнической толерантности подростков (на примере городской и сельской мордвы)</i>	99
<i>Болотина А.А., Кокорева М.А. (Саранск, Россия) Организация обучения программированию под ОС ANDROID</i>	102
<i>Волкова Г.Н., Жулькова Н.В. (село Верхняя Маза, Ульяновск, Россия) Достижение личностных и метапредметных результатов обучения в условиях сельской школы</i>	106
<i>Глебова Г.Ф. (Смоленск, Россия) Проблемы и опыт взаимодействия образовательных организаций в обеспечении преемственности дошкольного и начального школьного образования</i>	109
<i>Грунская О.В. (Славянск, Украина) Социально-педагогическая среда школы как благоприятное условие формирования социально-адекватного поведения младших школьников</i>	114
<i>Гузева Н.Ю. (Биробиджан, Россия) Ментальные карты в практике обучения русскому языку</i>	117
<i>Гущина Э.В. (Санкт-Петербург, Россия) Рефлексия как составляющая экологической культуры младших школьников</i>	121
<i>Дудко М.А. (Москва, Россия) Инновационные методы культурно-патриотического воспитания в школах</i>	126
<i>Идобаева О.А. (Москва, Россия) Формирование самосознания подростков как основа профилактики делинквентного поведения</i>	129
<i>Карнаухова Н.О., Сидорова Е.Е., Фатыхова А.Л. (Стерлитамак, Россия) Диалог культур в преподавании языков</i>	134
<i>Кочеткова О.А., Пудовкина Ю.Н. (Пенза, Россия) Методические рекомендации по построению урока информатики с использованием интерактивных пособий</i>	139
<i>Лесникова Е.Д., Тренина Т.В. (Самара, Россия) Педагогические находки в работе с детьми ОВЗ (из опыта работы МБОУ СОШ № 20 г.о. Самара)</i>	142
<i>Липунова О.В. (Комсомольск-на-Амуре, Россия) Исследование структуры состояния дезадаптации несовершеннолетних с девиантным поведением</i>	144
<i>Литвинов К.А. (Москва, Россия) «Шаблоны» построения процесса обучения с использованием цветообразов в педагогической практике</i>	150
<i>Лодатко Е.А. (Черкассы, Украина) Критическое мышление учителя начальной школы</i>	153
<i>Лытова Е.С. (Волжский, Россия) Проблемы социального развития младшего школьника в учебно-воспитательном процессе</i>	159
<i>Мазанова Р.И. (Симферополь, Россия) Основы формирования и развития умений на уроках технологии с использованием мультимедийных средств обучения</i>	166
<i>Майборода С.Б. (Москва, Россия) Изучение учебных интересов неуспевающих школьников</i>	169
<i>Максимова Д.С. (Нижний Новгород, Россия) Формирование и развитие творческих способностей детей в трудовой деятельности в условиях реализации ФГОС</i>	172

<i>Малинова Т.В. (Самара, Россия) Агрессия. Обучение эмоциональному конструктивному поведению младших школьников</i>	176
<i>Манчук Д.Б., Щеголева Т.Н. (Белгород, Россия) Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе как один из факторов развития школьного обучения</i>	179
<i>Меерзон Т.И., Петряева А.В., Плешакова Н.П. (Оренбург, Россия) Современные методы обучения в логопедической работе</i>	181
<i>Мендыгалиева А.К. (Оренбург, Россия) Преемственность как педагогическая категория</i>	186
<i>Никулина Е.В. (Тольятти, Россия) Особенности формирования коммуникативных компетенций на уроках английского языка у учащихся начальной школы</i>	188
<i>Нормова Ю.В. (Москва, Россия) Проблемы преподавания литературы в школе</i>	193
<i>Носкова С.Н., Лазарева О.С., Михайлова М.А. (Ульяновск, Россия) Проектная деятельность как средство формирования социокультурной идентичности учащихся</i>	195
<i>Польшина М.А. (Оренбург, Россия) Особенности взаимодействия логопеда и олигофренопедагога в реализации проблем коррекционного обучения</i>	200
<i>Попова Н.Н. (Тольятти, Россия) Личностно-ориентированный подход в обучении при внедрении в образовательный процесс ФГОС НОО</i>	202
<i>Прищепова И.В. (Санкт-Петербург, Россия) О теоретических и методических основах логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи</i>	208
<i>Прищепова П.А. (Санкт-Петербург, Россия) Об актуальности дифференцированной логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы и школы для детей с ТНР</i>	212
<i>Пупкова Н.Ф. (Саранск, Россия) Создание доверительного отношения между учителем и учащимися с девиантным поведением</i>	215
<i>Руднева И.А. (Волгоград, Россия) Медиация и медиативный подход в современном образовании</i>	218
<i>Садыков Ш.Ф. (Казань, Россия) Роль системы образования в сохранении этнокультурного наследия татарского народа</i>	221
<i>Селиверстова Р.А. (пос. Мирный, Россия) Игровая технология как средство коррекции нарушений у детей с задержкой психического развития</i>	225
<i>Сульженко Ю.А., Щеголева Т.Н. (Белгород, Россия) Система сопровождения процесса формирования социального здоровья школьников</i>	231
<i>Хисматуллина З.Н., Донина О.И. (Казань, Ульяновск, Россия) Актуализация проблемы формирования системы средств оценки результатов образования в терминах компетенций</i>	234
<i>Чебыкина О.А. (Шадринск, Россия) Образование как средство формирования психологической культуры личности школьника</i>	237
<i>Черных Н.А. (Борисоглебск, Россия) Интерес к чтению у современных подростков-школьников и его развитие</i>	240
<i>Чечеватова М.П. (пос. Шарлово, Россия) Развитие творческого потенциала учащихся в процессе изучения литературы как одна из задач реализации</i>	243
<i>Чипчина Е.Е. (Ульяновск, Россия) Проблемы организации внеурочной деятельности обучающихся на современном этапе развития школьного образования</i>	248

<i>Щеголева Т.Н., Сульженко Ю.А. (Белгород, Россия) Организация индивидуального сопровождения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата (или с ОВЗ) в массовой школе</i>	250
<i>Яроцкая А.В. (Владикавказ, Россия) Условия успешной адаптации детей из неблагополучных семей</i>	253
<b>СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЙ ОПЫТ И СОДЕРЖАНИЕ</b>	258
<i>Васильева В.С., Козлова Ю.Г. (Челябинск, Россия) Современные подходы к организации коррекционной работы в дополнительном образовании</i>	258
<i>Васильева В.С., Турбина Т.А. (Челябинск, Россия) Социализация детей с особыми образовательными потребностями в условиях дополнительного образования</i>	260
<i>Гиголаева Д.В., Гогицаева О.У. (Владикавказ, Россия) Проблемы адаптации детей с отклонениями в поведении в учреждениях дополнительного образования</i>	264
<i>Донина О.И. (Ульяновск, Россия) Теоретико-методологическое обоснование проблемы развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в УДО аэрокосмического профиля</i>	266
<i>Екомасова Д.Ю. (Таганрог, Россия) Применение боевых дистанций боксерами в различных амплуа</i>	274
<i>Корневская М.Е. (Ростов-на-Дону, Россия) Дополнительное образование как среда творческого саморазвития одаренной молодежи</i>	277
<i>Кочеткова Т.Н. (Санкт-Петербург, Россия) Роль генеалогических исследований школьников в воспитании патриотизма</i>	282
<i>Кротова Е.И. (Ярославль, Россия) Роль курса «Основы радиоэлектроники» в системе дополнительного образования и профориентации школьников</i>	289
<i>Нагорнова А.Ю. (Тольятти, Россия) Общая диагностика образовательной среды учреждения дополнительного образования</i>	291
<i>Олешко Т.В., Саямова В.И. (Ростов-на-Дону, Россия) Некоторые актуальные проблемы дополнительного образования иностранных учащихся на подготовительном факультете медицинского вуза</i>	296
<i>Пепеляева С.В. (Нижний Новгород, Россия) Развитие познавательной активности обучающихся в творческих объединениях по декоративно-прикладному творчеству</i>	300
<i>Приступа Е.Н. (Москва, Россия) Профессиональные стандарты в системе дополнительного профессионального образования работников социальной сферы в области семьи и детства</i>	304
<i>Ревин И.А., Червоная И.В. (Новочеркасск, Россия) Особенности психолого-педагогической подготовки в системе повышения квалификации преподавателей технического вуза</i>	310
<i>Семагина Е.В. (Иркутск, Россия) Особенности музыкального оформления культурно-досуговых мероприятий в хореографическом коллективе</i>	314
<i>Фисунова Н.В. (Белгород, Россия) Использование личностно-ориентированного подхода при обучении немецкому языку по SKYPE</i>	318
<i>Юстус Г.В. (Москва, Россия) Обучение педагогических работников на тренингах направленных на развитие профессионально-личностных компетенций</i>	321
<i>Ярычев Н.У. (Грозный, Россия) Теоретико-методологические подходы к определению сущности конфликтологической культуры учителя в условиях самообучающейся организации</i>	324

<b>СЕКЦИЯ 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	329
<i>Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. (Ростов-на-Дону, Нальчик, Грозный, Россия) Психологические основы инновационных технологий индивидуализации ВПО</i>	329
<i>Авакян Н.С. (Москва, Россия) Система современного образования: недостатки и пути совершенствования</i>	332
<i>Александрова Е.А. (Санкт-Петербург, Россия) Курс «Этноэкология» в институте народов севера как фактор сохранения и развития коренных малочисленных народов севера в современном социокультурном пространстве</i>	338
<i>Алимов А.А. (Балашов, Россия) Опыт применения личностно-ориентированной модели обучения в учебном процессе вуза для формирования смысловой установки студентов-психологов</i>	342
<i>Аматьева Е.П., Корнеева О.Л., Демченко М.А. (Славянск, Украина) Использование образовательного пространства ресурсного центра факультета для подготовки будущих педагогов и психологов</i>	345
<i>Аметова Э.Р., Алимова Л.У. (Симферополь, Россия) О некоторых методах организации и контроля самостоятельной работы студентов в контексте модернизации образования</i>	351
<i>Андреев П.В. (Балашов, Россия) Проблема развития социальной ответственности у современной молодежи и этапы ее решения</i>	355
<i>Астахова Т.А. (Новосибирск, Россия) Опыт использования виртуальной обучающей среды «Moodle» в курсе графических дисциплин</i>	359
<i>Афанасьева А.Б. (Санкт-Петербург, Россия) Курс «Социокультурный феномен детства в науке и искусстве» в подготовке педагога</i>	364
<i>Баляев С.И. (Саранск, Россия) Формирование этнотолерантных установок студентов (на примере эрзян и мокшан)</i>	368
<i>Банных Г.А., Тихомирова А.М., Чурсина В.А. (Екатеринбург, Россия) Отношение педагогического состава вузов уральского региона к рискам реформирования системы высшего профессионального образования</i>	371
<i>Бардушкина И.В. (Зеленоград, Москва, Россия) Экономически ориентированные задачи в модели формирования математической компетентности студентов</i>	375
<i>Бармина Н.А. (Москва, Россия) Инновационные подходы к формированию визуальной культуры у студентов колледжей художественного профиля на уроках истории искусств</i>	379
<i>Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. (Тула, Россия) Вовлечение студентов в разработку мультимедийного наполнения курсов по физике в LMS MOODLE</i>	385
<i>Воронцова М.В. (Таганрог, Россия) Интенционально-диалогическое содержание педагогического взаимодействия</i>	388
<i>Гнедова С.Б., Метлёва Е.А. (Ульяновск, Таганрог, Россия) Социально-психологическое исследование межличностных и зависимых отношений студенчества</i>	391
<i>Гобаева И.А., Гогоцаева О.У. (Владикавказ, Россия) Психологическая культура как условие развития личности студента</i>	397
<i>Горбунова О.В. (Самара, Россия) Особенности развития социальной зрелости студентов в вузе: традиционные и инновационные подходы</i>	400
<i>Гордин А.И. (Иркутск, Россия) Развитие диалогичности мышления у человека «третьего возраста»</i>	407



<i>Гордина О.В. (Иркутск, Россия)</i> Высшая народная школа как социально-педагогическая инновация в образовании взрослых	410
<i>Готовцева Е.С., Панкова Е.И. (Воронеж, Россия)</i> Использование элементов иронии в образовательном процессе в военном вузе	413
<i>Дуран Т.В. (Екатеринбург, Россия)</i> Компетентностный подход как основа содержательного обновления образовательных программ высшего профессионального образования в современной России	415
<i>Еремина Л.И. (Ульяновск, Россия)</i> Экспертная оценка уровня сформированности креативности студентов	419
<i>Забегалина С.В., Белозерова Л.А. (Ульяновск, Россия)</i> Представления о «Я-концепции» в психологии	424
<i>Зёлко А.С. (Калининград, Россия)</i> Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе воспитательной работы в вузе	430
<i>Зелянина А.Н., Варенцова И.А., Лебедева М.П., Голубина О.А., Зайцева Е.Н. (Архангельск, Россия)</i> Динамика индивидуально-психологических характеристик студентов в процессе изучения в вузе теоретического блока по дисциплине «Физическая культура»	432
<i>Иванова Е.Ю. (Черкассы, Украина)</i> Инновационные технологии в обучении геометрии будущих учителей начальных классов	436
<i>Иванова Ж.Б., Белозёрова К.А. (Сыктывкар, Россия)</i> Интерактивная игра - трудовая монополия «Построй свой завод» как креативный способ проверки знаний студентов	439
<i>Ипатов Г.Н., Карапетян Н.Г., Новикова Н.С. (Москва, Россия)</i> Лингвострановедческая информация на занятиях по РКИ: проблемы и решения	444
<i>Кабаева Е.В. (Абакан, Россия)</i> Применение объектно-ориентированного подхода для решения нелинейных уравнений с интервальными коэффициентами	449
<i>Киенко Т.С. (Ростов-на-Дону, Россия)</i> Кинолекторий как эффективная образовательная технология	454
<i>Киселева А.В. (Екатеринбург, Россия)</i> Особенности самостоятельной работы в контексте инновационной образовательной парадигмы	457
<i>Корнильцева Е.Г., Мылтасова О.В. (Екатеринбург, Россия)</i> Преподавание дисциплин гуманитарного цикла на экономическом факультете	460
<i>Кочисов Ч.В., Кочисов С.В. (Санкт-Петербург, Москва, Россия)</i> Психологическая культура как фактор развития личности студента	463
<i>Куликова О.В., Целютина Т.В. (Белгород, Россия)</i> Специфика управления интеллектуальным потенциалом современного вуза как системным феноменом	466
<i>Ланская И.А. (Нижний Новгород, Россия)</i> Развитие коммуникативной компетентности менеджеров в системе послевузовского образования	471
<i>Лукьянова Н.Л. (Иркутск, Россия)</i> Педагогическая культура студентов как проблема современного общества	474
<i>Любимова Е.С. (Волгоград, Россия)</i> Проектная деятельность как элемент методической подготовки бакалавров специально-дефектологического образования	477
<i>Маргиева К.Р., Гогицаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Условия профессионального самоопределения выпускников вузов	480
<i>Милованова Г.В., Харитонов И.В. (Саранск, Россия)</i> Значение самостоятельной работы в условиях реализации концепции непрерывного образования	483
<i>Морозов А.В. (Москва, Россия)</i> Инновационные образовательные технологии в системе высшего и послевузовского образования	487

<i>Москвина А.В. (Оренбург, Россия) Взаимодействие субъектов образовательного процесса в развитии научного творчества студентов и школьников</i>	493
<i>Москвитина Е.И., Карикова А.С., Цихоцкий Ф.Н. (Москва, Россия) Развитие инновационной инфраструктуры как фактор успешного функционирования современной системы российского образования</i>	498
<i>Мухина М.В., Бушуева В.В. (Нижний Новгород, Россия) Реализация интеграционного подхода при организации практик студентов</i>	502
<i>Нагорнова А.Ю. (Тольятти, Россия) Методологическое обеспечение как условие повышения эффективности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к коррекции психических состояний учащихся</i>	505
<i>Наседкина А.В. (Самара, Жигулевск, Россия) Особенности формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта</i>	507
<i>Паатова М.Э. (Майкоп, Россия) Специфика специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа: реабилитационно-воспитательный подход</i>	512
<i>Плотников А.В. (Краснодар, Россия) Дистанционное общение как инструмент развития мотивации у студентов к обучению в вузе</i>	516
<i>Поздняков К.К. (Москва, Россия) Обзор российской и мировой практики в области содействия трудоустройству выпускников. Проблематика и механизмы совершенствования</i>	520
<i>Романов Е.П., Романова М.В. (Магнитогорск, Россия) Методологический аспект управления качеством дистанционного образования</i>	525
<i>Рубаев Э.Х. (Владикавказ, Россия) Инновационные технологии в образовательном процессе</i>	527
<i>Руднева И.А. (Волгоград, Россия) Метод проектов в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-образовательной сферы</i>	529
<i>Сабитова Л.Б. (Стерлитамак, Россия) Рефлексивный характер профессиональной деятельности будущего учителя</i>	533
<i>Савченко Н.А. (Таганрог, Россия) Проблемы мотивации студентов различных курсов обучения</i>	536
<i>Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю., Кудрявцева Е.Л. (Елабуга, Россия) О проекте «Язык и культура русских немцев в миграции»</i>	542
<i>Слепцова Г.Н. (Якутск, Россия) Духовно-нравственное воспитание молодежи в современных социокультурных условиях и образовательное пространство региона</i>	545
<i>Стерхова И.А. (Ижевск, Россия) Анализ понятия инновации в философско-социологическом и психолого-педагогическом аспектах</i>	547
<i>Тен Е.П. (Симферополь, Россия) Дидактические аспекты мультимедийных технологий в профессиональной педагогике</i>	550
<i>Тимошкина Н.В. (Владикавказ, Россия) Пути повышения качества подготовки бакалавров начального образования на основе современных образовательных моделей</i>	556
<i>Томакова А.Э. (Симферополь, Россия) Активизация учебной деятельности бакалавров технологического профиля при использовании мультимедийных средств обучения</i>	560
<i>Третьякова И.А. (Челябинск, Россия) Методологическая роль категории сопряжения в построении современной биологической картины мира</i>	563
<i>Тузова Е.М. (Тула, Россия) Развитие навыков самопрезентации с целью формирования культуры профессионального общения на занятиях по русскому языку в вузе</i>	568

<i>Файн Т.А. (Биробиджан, Россия)</i> Инновационно-технологическое обеспечение профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров	571
<i>Фокина Н.Н. (Пермь, Россия)</i> Реализация инновационных образовательных технологий	577
<i>Хусаинов З.А. (Казань, Россия)</i> Инновации в процессе обучения окружающего мира и географии	583
<i>Шурыгин В.Ю. (Елабуга, Россия)</i> Возможности LMS MOODLE для разработки системы тестовых заданий по физике	589
<i>Щедроткина С.В. (Москва, Россия)</i> Социальное партнерство в системе профессионального образования	592
<i>Юровская И.Г. (Реутов, Россия)</i> Метод проектов как инновационная педагогическая технология	597
<i>Ягудина Л.Р. (Набережные Челны, Россия)</i> Оценка качества целевой подготовки инженерных кадров в условиях образовательного кластера	600
<i>Ядвиршиц Л.А., Ядвиршиц А.Е., Голенкова О.В. (Брянск, Россия)</i> Актуальные проблемы формирования индивидуально-личностной профессиональной компетентности социального работника	604
<i>Ярычев Н.У. (Грозный, Россия)</i> Социокультурный кризис института семьи и его влияние на процесс социализации личности в условиях трансформации современного российского общества	609

# **СЕКЦИЯ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

© 2015

*Н.А. Абраров*, студент факультета коррекционной педагогики  
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
Челябинск (Россия), *nikitazzy@gmail.com*

*В.С. Васильева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики  
и психологии и предметных методик  
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
Челябинск (Россия), *fortune18@mail.ru*

Развитие социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста на сегодняшний день является важной социальной и психолого-педагогической проблемой.

Взаимодействие и общение с взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка как независимой личности. Это взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей и определяется как способ осуществления социальных отношений в системе. Формирование этой способности - важное условие психологического развития ребенка, а также подготовки его к успешному обучению в школе и к дальнейшей жизни [10].

Инновационные тенденции в сфере дошкольного образования – как общего, так и специального, а также необходимость разработки проблемы развития дошкольников в социально-коммуникативном направлении обуславливают поиск новых подходов к формированию социально-коммуникативной компетентности у дошкольников.

Компетентностный подход в современном образовании определяет два базовых понятия – компетенция и, собственно, сама компетентность.

Проблеме сущности и содержания таких понятий, как «компетенция» и «компетентность», посвящены многочисленные работы таких исследователей как А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, А.М. Новикова и других. В тоже время, ведущие ученые трактуются данные понятия по-разному. Например, И.А. Зимняя под «компетенцией» понимает внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий), которые затем выявляются в компетентностях человека. При этом «компетентность» она определяет как «актуальное, формируемое качество личности, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная черта человека, его личностное качество» [5]. В.М. Кроль считает, что компетенция – это не что иное, как умения и навыки, а компетентность – успешное их (компетенций) применение в социальной жизни индивида [4].

Анализ многочисленных исследований позволил сделать вывод, что большинство исследователей видят в термине «компетентность» обобщенную способность ребенка к решению жизненных и впоследствии профессиональных задач, обладание человеком соответствующими компетенциями, включающими его личностное отношение к ним и к предмету деятельности.

В то же время понятие «компетенция» определяется как объективный безличный показатель, заранее созданную норму к уровню подготовки ученика, она является целью образования [7]. Между тем в литературе до сих пор нет однозначного решения в вопросах классификации ключевых компетенций. Так, И.А. Зимняя выделяет три группы компетенций [5]:

- Относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности.
- Относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды.
- Относящиеся к деятельности человека.

А.В. Хуторской в свою очередь выделяет семь групп ключевых компетенций [5]:

- Ценностно-смысловые;
- Общекультурные;
- Учебно-познавательные;
- Информационные;
- Коммуникативные;
- Социально-трудовые;
- Самосовершенствования.

Социально-коммуникативная компетентность – довольно широкое и многогранное понятие, трактовка которого может отличаться в зависимости от точки зрения на него той или иной отрасли знания, направленности применения этого определения, а также личных воззрений и представлений автора интерпретации. Так, наиболее распространены являются следующие определения, представленные в таблице 1.

Как видно из таблицы, данное определение авторами может пониматься по-разному ввиду своей многокомпонентности и разносторонней направленности.

**Таблица 1 - Варианты определения понятия  
«социально-коммуникативная компетентность»**

№	Автор(ы) определения	Суть определения
1	А.Н. Занковский [5]	Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Социально коммуникативная компетентность предполагает умение изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению. Это развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется в условиях непосредственного взаимодействия.
2	В.Н. Куницына [8]	Готовность субъекта получать в диалоге информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций, уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить свои устремления с их интересами, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.
3	Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская [3]	Система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.
4	А.М. Новиков [7]	Самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных учебном и жизненном опыте.

5	Г.И. Ибрагимов [7]	Проявление единства знаний, умений, навыков, способов деятельности, качеств, свойств личности, позволяющие человеку действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за порученное дело, собственную жизнь.
---	--------------------	--

Путём сравнительного анализа можно установить, что все приведенные в таблице определения имеют общие аспекты, вследствие чего мы можем привести их к единому знаменателю, которым выступают следующие положения:

1. В содержание социально-коммуникативной компетентности обязательно входит совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение;

2. Усвоение коммуникативных компетенций, а впоследствии и успешное развитие социально-коммуникативной компетентности возможно только при непосредственном общении;

3. Развитие социально-коммуникативной компетентности предполагает внутреннюю стимуляцию и личную мотивацию к общению;

4. Формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности предполагает сформированность социально-эмоционального уровня базальной регуляции.

Как видно, ключевое место в социально-коммуникативной компетентности играет общение, без него невозможно её формирование и развитие [2]. Рассмотрение понятия «общение», как и в случае с определением социально-коммуникативной компетентности, осложняется различием трактовок этого понятия.

Так, А.С. Золотнякова понимала общение как социально - и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только личностные отношения, но и установки на социальные нормы. Общение она видела как процесс передачи нормативных ценностей. Вместе с тем она подавала «общение» как «социальный процесс, через который общество непосредственно влияет на индивида» [6]. Если соединить эти два положения, то можно увидеть, что для нее общение было процессом коммуникативно-регулятивным, в котором не только передается сумма социальных ценностей, но и регулируется их усвоение социальной системой.

А.А. Бодалев предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [1].

Таким образом, обобщив рассмотренные структурные аспекты, полученные в результате анализа разных подходов к определению социально-коммуникативной компетентности и общения как его центрального компонента, можно сделать следующий вывод.

С нашей точки зрения, социально-коммуникативная компетентность применительно к системе дошкольного образования – это совокупность коммуникативных компетенций и моделей общественного поведения дошкольника, реализуемых в соответствии с его социальными, познавательными, образовательными и витальными потребностями в процессе непосредственного общения.

Факт того, что формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач в дошкольном образовании, подкрепляется также положениями ФГОС ДО. Так, в Приказе № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», в параграфе 2.4 говорится о создании условий развития ребенка, открывающих возможности для его социализации и личностного развития на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками как о приоритетном направлении Программы дошкольного образования. Также, в параграфе 2.6 указано, что содержание Программ дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности дошколь-

ника в пяти направлениях – социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом [9].

Таким образом, важность проблемы развития социально-коммуникативной компетентности в работе с детьми дошкольного возраста совершенно очевидна.

Касаясь вопроса об обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, в частности, с нарушением интеллекта, нельзя не обозначить важность данного вопроса относительно конкретно этой категории. Развитие социально-коммуникативной компетентности таких детей ставится наиболее приоритетной задачей в воспитательном, образовательном и коррекционном процессе.

Детерминантой такой расстановки приоритетов является факт того, что главная задача коррекционной педагогики – подготовка ребенка с особыми образовательными потребностями к полноценной жизни в социуме. А для детей с интеллектуальными нарушениями первостепенную важность играет именно социально-бытовые навыки, важной составляющей которых и является социально-коммуникативная компетентность.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бодалев А.А. Личность в общении. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М.: Просвещение, 1988.
3. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практическое пособие. Киров: Эниом; Москва: Издательство Московского университета, 1991. 96 с.
4. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2002.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. 39 с.
6. Золотнякова А.С. Социальная психология. М., 1996, 432 с.
7. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианов Т.М. Теория обучения: учеб. пособ. М.: ВЛАДОС, 2011. 383 с.
8. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
9. ФГОС ДО, Приказ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», п.2.4 и п.2.6.
10. Шипицына Л.М. ред. Комплексное сопровождение развития детей дошкольного возраста. СПб, Речь, 2003.

### **CONCERNING SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.**

© 2015

*N.A. Abrarov*, student of the faculty of correctional pedagogy  
*Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk (Russia), nikitazzy@gmail.com*  
*V.S. Vasilyeva*, Candidate of Pedagogics, Assistant Professor  
Chair of Special Education, Psychology and Subject Methods  
*Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, (Russia), fortune18@mail.ru*

УДК 37.01

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА**

© 2015

**М.В. Браткова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики  
и клинических основ специальной педагогики

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Институт специального образования и комплексной реабилитации, Москва (Россия)  
ritabratkova@yandex.ru*

На современном этапе модернизации образования важная роль отводится переосмыслению обществом и государством основных образовательных ориентиров, среди которых особо выделяется создание условий, позволяющих человеку войти в окружающий его социальный мир, продуктивно адаптироваться в нем. Изменения, происходящие в образовании ориентируют его на гуманное отношение к индивидууму, уважение личности, веру в возможности; развитие самостоятельности и предоставление творческой инициативы. Возрастает роль социальной ситуации развития – системы отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание и направление процесса развития, сознание ребенка, его внешнюю и внутреннюю жизнь. Дошкольный возраст является важнейшим периодом в оказании психолого-педагогической помощи ребенку, от успешности которой, в этот временной отрезок, зависит не только приобретение ребенком определенных знаний и умений, но и социально-эмоциональное развитие, адаптация к окружающей среде, а также возможность успешного перехода к школьному обучению.

Одним из проявлений смены образовательной парадигмы выступает инклюзивный процесс – предоставление ребенку с особыми образовательными потребностями прав и возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни при реализации условий компенсирующих отставание в развитии.

Как показывают проведенное нами анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОО), слушателей курсов повышения квалификации, работающих в инклюзивных группах массовых детских садов, а также в образовательных дошкольных организациях общеразвивающего вида, наибольшие трудности включения детей с ОВЗ в группы с нормально развивающимися детьми, вызваны наличием у детей интеллектуальной недостаточности осложненной формы (психическое нарушение).

Дети с интеллектуальной недостаточностью осложненной формы значительно отличаются друг от друга по степени выраженности социальных, коммуникативных, речевых нарушений, вариабельности познавательного развития. При этом у детей отмечается неравномерность психического развития (опережающее развитие одних функций и процессов сочетается с задержкой развития других).

Что же в них такого специфического, и в то же время общего, что выделяет среди нормально-развивающихся сверстников?

*Прежде всего*, социальная дезадаптация, т.е. нарушение связей с окружающими людьми. Социальная дезадаптация приводит к затруднению взаимодействия с социальной средой; особенностям восприятия, приема и переработки информации; замедленности процесса становления психических процессов; несформированности мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы; недостаточность моторного развития; снижение произвольности психических процессов, регуляции деятельности и поведения. У детей изучаемой категории отмечается снижение познавательной активности, интереса к окружающему, отсутствие целенаправленной деятельности, трудности сотрудничества со взрослыми и взаимодействия со сверстниками. Эти общие особенности развития при-



водят к существенной задержке становления психологических новообразований на каждом возрастном этапе и к своеобразному становлению личностных качеств ребенка, его Я-концепции.

Надо отметить, что эти общие особенности у детей проявляются в неодинаковой степени и в разных комбинациях. Сочетание психического нарушения еще более осложняет структуру имеющегося отклонения в развитии. Так, у большинства детей отмечается выраженная избирательность контакта, недостаточность и трудности коммуникативного поведения стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных движениях (раскачивания, потряхивания руками, кручение веревки и т.п.); стереотипных интересах и ритуалах; наличие общей психической дистонии, а также индивидуальной специфической гиперестезии (повышенная, чрезмерная чувствительность) по отношению к отдельным внешним раздражителям: влечение к «необычным» предметам (шуршащей бумаге, блестящим пуговицам, мелким камушкам и т.п.), запахам и др.; выраженное расстройство произвольной деятельности и регуляции поведения по аутистическому типу. Такой ребенок в ответ на адресованные ему коммуникативные стимулы со стороны взрослых: просьбы, вопросы, предложения, дает неадекватных отклик, который может выражаться в немотивированном отказе, бездействии, избегании, активном противодействии, протесте. Все перечисленные факторы обуславливает высокую индивидуализацию обучающего процесса.

Таким образом, психофизические особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью осложненной формы приводят к тому, что в дошкольном возрасте у них отмечаются стойкие трудности воспитания и обучения, связанные со сложностями изменения поведения в соответствии с требованиями окружающих людей, нарушением коммуникации, быстрым закреплением негативных впечатлений и др., что оказывается отрицательным фактором в процессе усвоения организационных требований дошкольной образовательной организации (неадекватно реагирует на их изменения, не может в общепринятой форме сообщить о своих затруднениях другому человеку, попросить помощи, задать вопрос и др.).

Специфика включения таких детей в среду нормально развивающихся сверстников определяется наличием у них психических особенностей, определения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. На начальном этапе специалисты изучают медицинскую и психолого-педагогическую документацию, рекомендации учреждения, направляющего ребенка с интеллектуальной недостаточностью осложненной формы в дошкольное образовательное учреждение; данные полученные в ходе знакомства с семьей (анкетирования, беседы, наблюдения), а также после проведения психолого-педагогического обследования с целью получения первичного представления о социальной ситуации, особенностях психофизического развития ребенка, формах и объеме оказываемой ребенку помощи.

При включении ребенка в дошкольную группу определяется *индивидуальный образовательный маршрут* (ИОМ), который позволяет реализовать их право на получение качественного образования, главной целью которого является максимально возможная социальная адаптация и самореализация. ИОМ определяется исходя из особых образовательных потребностей ребенка, индивидуальных особенностей и возможностей. При разработке ИОМ специалисты опираются на: заключение ПМПК (если оно есть); рекомендации, полученные из учреждений, ранее оказывавших помощь ребенку и его семье; другую медицинскую и психолого-педагогическую документацию, отражающую особенности психофизического развития ребенка и динамику его состояния с момента начала оказания помощи. Форма помощи выстраивается исходя из актуальных задач развития, особенностей и возможностей ребенка с и его семьи. Например, для ребенка, который умеет участвовать в организованной деятельности (с эпизодической помощью взрослого), не-

существенно отстает в познавательном развитии, нахождение среди детей с нормативным развитием может оказаться очень полезным, обеспечить необходимый социальный опыт, который позволит ему в дальнейшем более успешно включиться в школьное обучение. Эта же ситуация для ребенка с выраженными аутистическими нарушениями и низким темпом познавательного развития может оказаться далеко не столь нужной и развивающей. Важнейшей задачей в этом случае должно являться формирование необходимых навыков, что предполагает проведение систематических занятий дефектолога, логопеда, психолога и др., а посещение группы детей с нормативным развитием эту задачу не решает. Скорее всего, группа на базе дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида в этом случае оказалась бы полезней.

Если выбор учреждения семьей основывается на каких-то других причинах, необходимо систематическое участие в работе с ребенком специалиста, имеющего достаточный уровень компетентности в проблеме столь сложного нарушения.

Особая роль в этом процессе отводится взаимодействию с семьей. Для выработки общей стратегии оказания помощи, постановки и реализации задач необходимо *систематическое взаимодействие специалистов и семьи*, посильное участие родителей в коррекционно-развивающей работе. Это условие может реализовываться посредством систематического взаимодействия родителей и воспитателя, присутствия родителей на отдельных занятиях ребенка (индивидуальных или в группе), обсуждения выполнения домашних заданий, проведения индивидуальных бесед и многое другое.

Определение актуальных и потенциальных возможностей ребенка, его индивидуальные психофизические особенности позволяют специалистам максимально эффективно осуществить совместное пребывание детей в ДОО, исходя из работоспособности ребенка, его толерантности к нагрузке и др.. Так, по результатам изучения ребенка (направленного наблюдения, педагогической диагностики, беседы с родителями) определяется *график посещения дошкольного образовательного учреждения*, который зависит от психофизических возможностей ребенка, наличия ограничений, препятствующих длительному нахождению в группе (находится на диете, не спит и не лежит в кровати в тихий час и пр.), и других видов коррекционно-развивающих занятий, которые не может обеспечить дошкольное образовательное учреждение и др.. Специалистами составляется ориентировочный график посещения ребенком учреждения, группы, определяется режим нагрузок. Выбор режима в каждом индивидуальном случае может быть различным: ежедневное посещение ДОО; ограничение посещения в виде уменьшения количества дней в неделю, например 3 дня, или с одним выходным днем в середине недели – среда, либо в конце – пятница. Выбор такого режима осуществляется после беседы с родителями, направленного наблюдения за ребенком, а также с учетом рекомендаций специалистов медицинского профиля (психиатра, психоневролога, педиатра и т.п.). Так, возможен вариант когда ребенок активно, ежедневно посещает дошкольную группу, но становится раздражительным, агрессивным к концу недели, у него нарастают стереотипные действия, поведение может стать полевым и т.п. При таком варианте целесообразней выделить выходной день в конце недели – пятницу. Если описанные негативные проявления нарастают у ребенка к концу дня и не угасают на следующий день, то возможно коллективное решение о посещении ДОО в течении 1-2 недели через день, с внимательным отслеживанием всех изменений в психофизическом развитии.

При определении режима посещения ребенком с интеллектуальной недостаточностью осложненной формы ДОО, следует учитывать, что он должен соотноситься с проведением занятий специалистами (дефектолога, логопеда, психолога и др.), имеющих большое значение для оказания комплексной психолого-педагогической помощи ребенку и проводимых в те дни, когда ребенок находится в группе.

Большое значение приобретает и определение количества занятий, которые посещает ребенок в течение дня. Например, на начальном этапе возможно проведение лишь одного специального занятия с педагогом-дефектологом, одно занятие с воспитателем, оставшееся время – оставить ребенку для свободной деятельности, т.к. у него отмечается быстрая утомляемость, истощаемость, трудности подчинения требованиям взрослого. При этом важно побуждать ребенка включаться в занятия вместе с другими детьми, но в случае отказа – не настаивать, а действовать осторожно, используя особо понравившиеся ребенку игрушки и способы действия с предметами и т.п. Так, если ребенок с удовольствием участвует вместе со всеми детьми в музыкальном занятии, то по предварительной согласованности с музыкальным руководителем рекомендуется включать в проведении таких занятий задания, решающие коррекционно-развивающие задачи.

Значимым фактором успеха оказания коррекционно-развивающей помощи ребенку с ОВЗ является и время проведения тех или иных занятий. Допустим, если в результате беседы с родителями выясняется, что ребенок более активен к восприятию и усвоению предъявляемого материала не в ранние утренние часы, а после 11.00, то желательно, чтобы посещение индивидуальных занятий психолога, логопеда и др. специалистов было запланировано в этом временном диапазоне. Также должно быть четко определено сколько времени займет занятие, в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка. Например, если занятие проводится с группой, но некоторые дети с нарушенным развитием не могут все время активно в нем участвовать, то когда возможности ребенка к активному познанию вместе с другими детьми будут исчерпаны, следует предлагать заранее продуманный для него индивидуальный вид деятельности (или вместе с группой в одном кабинете, или в другом помещении).

Необходимо определить наиболее эффективную форму проведения занятий с ребенком: будут ли это групповые занятия, подгрупповые, в мини-группе (2-3 ребенка) или индивидуальные. *Отказ ребенка от участия в общей деятельности не должен приводить к предоставлению ребенку более интересного времяпрепровождения.* Например, ребенок отправлен с фронтального занятия из-за плохого поведения, поэтому он приходит в игровую, где берет интересные ему игрушки. Поэтому основанием для включения ребенка во фронтальные занятия должна быть *достаточная мотивация и готовность ребенка к участию во фронтальном занятии*, которая формируется в процессе индивидуальных занятий. В этом случае отказ от участия в конкретном занятии должен приводить к тому, что ребенок ждет окончания занятия, например, сидит на скамейке или помогает воспитателю (то есть, вместо интересного ребенку занятия в этом случае предлагается нейтральное или просто ожидание, если ребенок уже умеет ждать). В каждом направлении коррекционной работы может быть своя форма проведения занятий. Например, ребенок может посещать занятия, проводимые воспитателем со всей группой детей: 15 человек, занятия с логопедом могут проходить в подгрупповой форме, с психологом – в мини группе, а с дефектологом и физкультурой ребенок будет заниматься индивидуально. Важным моментом является и определение нагрузок при посещении ребенком дополнительных занятий.

Для ребенка с интеллектуальной недостаточностью осложненной аутичными проявлениями важен стабильный распорядок дня и использование доступных расписаний (особенно при неожиданных для ребенка изменениях в структуре занятий). Конечно, не все дети испытывают дискомфорт, если неожиданно вместо прогулки они остались в группе (для некоторых детей это так, только если речь идет о значимых ситуациях), но в любом случае ситуация должна быть для ребенка понятной и предсказуемой.

Кроме того, эффективность помощи во многом зависит от *систематического взаимодействия специалистов учреждения (наличия командного подхода)*. Это условие предполагает совместную постановку и обсуждение успешности достижения поставлен-

ных задач, использование общих приемов работы специалистами ДООУ, участвующими в работе с ребенком.

Важным условием эффективности включения ребенка с ОВЗ в ДООУ выступает наличие в дошкольном учреждении специалистов, обладающих знаниями по проблеме имеющегося нарушения. Поэтому необходимо *прохождение специалистами дошкольного образовательного учреждения курсов повышения квалификации по проблеме обучения и воспитания детей со сложной структурой нарушения*. С нашей точки зрения, это необходимый минимум, который позволит учитывать особенности ребенка и понимать задачи, решаемые на конкретном этапе оказания коррекционно-развивающей помощи.

Соблюдение выделенных педагогических условий должно осуществляться на протяжении всего времени посещения ребенком дошкольного образовательного учреждения, как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Таким образом, включение детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников является, на сегодняшний день, современной тенденцией в дошкольном образовании, предоставляющей таким детям возможность войти в мир других людей. Однако, этот организованный процесс требует от всех его участников создания специальных педагогических условий, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности детей, которые должны реализовываться на протяжении всего времени посещения ребенком дошкольного образовательного учреждения, как в индивидуальной, так и в групповой работе.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Браткова М.В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дис. ...к.п.н: 13.00.03. М., 2006. -24 с.
2. Браткова М.В., Караневская О.В. Современные тенденции включения ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное образовательное учреждение // *Инновации в образовании*. 2015. №1. С. 124-134.
3. Браткова М.В., Караневская О.В., Титова О.В. Индивидуальный образовательный маршрут – как инновация в реализации личностно-ориентированного подхода в современном образовании // *Инновации в образовании*. 2013. №10. С. 19-26.
4. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 364 с.
5. Школьникова Н.Д. Система развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности: автореф. дис. ...к.п.н: 13.00.03. М., 1993. 16 с.

#### **THE FITURES OF EDUCATION PRESCHOOL CHILD'S AGE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AT PRESCHOOL EDUCATION ORGANISATION FOR DEVELOPING**

© 2015

*M.V. Bratkova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the correctional and clinical bases of special education department  
*Moscow city teaching university, Moscow (Russia), ritabratkova@yandex.ru*

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2015

*Д.Д. Буланова*, аспирант

*ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),  
darja.bulanova@yandex.ru*

Педагогические исследования последних лет позволяют выявить следующую проблему: родители мало уделяют внимание процессу воспитания детей дошкольного возраста. Данная проблема ослабления межпоколенных связей обусловлена современными темпами жизни, сменой ценностных ориентиров, когда брак и семья не рассматриваются как нечто важное в жизни человека. Ослабление восприятия семьи как важнейшей человеческой ценности ведет к ухудшению социальной, культурной, экономической жизни населения.

Современные тенденции развития института семьи негативно сказываются на формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. Процесс формирования принадлежности к семье у старших дошкольников можно технологизировать, тем самым сделать его управляемым.

Технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста позволит сделать данный процесс управляемым, систематизированным, позволит отслеживать полученные результаты на каждом этапе реализации технологии, дают возможность внесения своевременной корректировке содержания, методов и приемов.

Таким образом, актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне обусловлена потребностью детей-дошкольников в полноценном психо-эмоциональном развитии, восстановлении ценности семьи как социального института.

Проблема формирования принадлежности детей дошкольного возраста к семье никогда не являлась предметом специального исследования. Это объясняет актуальность исследуемой проблемы на научно-теоретическом уровне.

Актуальность проблемы на научно-методическом уровне обусловлено отсутствием разработанности в практике дошкольных организаций. В федеральном государственном образовательном стандарте по дошкольному образованию указана важность формирования принадлежности дошкольников к семье, но между тем не разработано технологии осуществления данного процесса.

Базу для нашего исследования составляет следующая концептуальная основа:

- психолого-педагогические исследования проблемы формирования личности ребенка в семье (Т.А. Куликова, Г.А. Карабанова, Г.Г. Филлипова, П.Ф. Каптерев);
- системный подход к рассмотрению семьи (В. Сатир, С. Минухин, Ч. Фишман);
- культурно-историческая теория (Л.С. Выготский);
- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев);
- положение об игре как ведущем виде детской деятельности (Д.Б. Эльконин);
- подход к формированию игровых действий в сюжетно-ролевой игре (Н.Я. Михайленко);
- концепция позиции ребенка как субъекта различных видов деятельности (М.В. Крулехт);
- субъектный подход (А.К. Осницкий);
- положение о самоидентификации отечественных и зарубежных ученых (З. Фрейд, Г. Тежфел, Дж. Тернер, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова);
- подход к изучению формирования направленности на мир семьи у детей

старшего дошкольного возраста (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Л.А. Пенькова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина) [2, с. 23-70];

- психолого-педагогические исследования технологизации процесса обучения и воспитания (Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, М.В. Кларин, В.П. Беспалько).

При разработке содержания мы опирались на ряд принципов.

Принцип эмоциональной насыщенности (вовлеченности) предполагает оказание воздействия на эмоциональную сферу, стремление вызвать необходимый эмоциональный отклик, переживания, сформировать положительное отношение к семье; эмоции являются одним из факторов, мотивирующих ребенка к конкретным действиям по отношению к окружающим. К старшему дошкольному возрасту некоторые дети способны достаточно хорошо управлять своим эмоциональным состоянием, контролировать его, выражать свое эмоциональное состояние и отношение в поведении и деятельности. Очень важным является развитие нравственных эмоций: сопереживания, сочувствия и т.д. Ребенок старшего дошкольного возраста способен распознавать эмоции других людей, способен интуитивно вчувствоваться в эмоциональное состояние другого человека, то есть обладает способностью к эмпатии. У каждого человека данная способность развита в различной степени. При формировании чувства принадлежности к семье необходимо учитывать особенности эмоционального развития ребенка-дошкольника.

Принцип активности предполагает проявление некой активной субъектной позиции со стороны всех участников педагогического процесса. Активность педагога заключается в создании условий в формировании принадлежности к семье и обеспечения связи «ребенок-родитель». Субъектная позиция детей выражается в проявлении интереса к семье, стремлении получить новые знания и представления о семье, доброжелательном отношении к членам своей семьи, стремлении принимать участие в совместной деятельности с членами своей семьи, оказать им посильную помощь в случае необходимости. Активность родителей воспитанников должна проявляться в принятии идеи необходимости формирования принадлежности к семье у детей, в заинтересованности и стремлении наладить позитивные взаимоотношения со своим ребенком, обеспечить усвоение им социального опыта, определенных знаний и представлений о семье, отношений и поведения.

Принцип вариативности применения форм и методов работы (взаимодействия) с детьми и другими участниками педагогического процесса: Тот или иной метод или их сочетание может применяться в зависимости от ситуации, уровня развития ребенка, по мере необходимости. Можно применять различные сочетания (варианты) методов.

Принцип системности: требуется рациональное, упорядоченное применение различных форм и методов работы, обеспечивающее достижение поставленной цели. Система должна складываться в результате взаимодополняющих элементов. Обеспечение преемственности решения поставленных задач посредством применения различных форм и методов работы. Пошаговая реализация компонентов и комплексный подход обеспечивают формирование всех компонентов семейной принадлежности. При применении одного и того же метода в рамках одного и того же мероприятия можно формировать все три рассматриваемых нами компонента.

Принцип оптимального взаимодействия дошкольной организации и семьи: формируя принадлежность к семье необходимо взаимодействовать не только с ребенком, но и с его родителями. Работа должна строиться ненавязчиво, не нарушая «границ» семьи. Необходимо учитывать особенности конкретного ребенка и его семьи, состава семьи, семейных традиций, правил, ценностей, системы взаимоотношений.

На основе исследования направленности на мир семьи О.В. Дыбиной нами были выделены следующие критерии и показатели сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:

1. когнитивный критерий включает в себя:

- знания и представления о роли семьи в жизни человека;
- «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи;
- знания и представления о составе семьи, о родственных связях;
- представления о своей сопричастности к миру семьи;
- представления о семейных ролях каждого члена семьи;
- знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.;
- представления о семейных традициях;
- представления о родословной семьи;
- представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

2. Эмоционально-мотивационный критерий:

- ощущение сопричастности к миру семьи;
- эмоциональное принятие других членов семьи;
- эмоциональное благополучие ребенка в семье;
- интерес, желание и инициатива во взаимодействии с членами семьи;
- интерес, желание и инициатива в получении информации о мире семьи;
- интерес, желание и инициатива в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи;

- проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

3. Деятельностный критерий:

- проявление заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, владение способами оказания посильной помощи;
- применение детьми знаний и представлений о семье в повседневной жизни;
- умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом;
- участие детей в семейных делах [1, с. 5-7].

Формирующая работа должна осуществляться поэтапно. Деятельность на каждом этапе представляет собой взаимодействие в системах «педагог-ребенок», «педагог-родитель», «ребенок-родитель» [3, с. 20-23].

Представим содержание работы в виде таблицы (таблица 1).

**Таблица 1 - Этапы реализации содержания по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста**

<b>Первый этап: когнитивный</b>				
<b>Цель: формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье.</b>				
<b>Задачи</b>	<b>Деятельность в системе «педагог-ребенок»</b>	<b>Деятельность в системе «педагог-родитель»</b>	<b>Деятельность в системе «ребенок-родитель»</b>	<b>Ожидаемый результат</b>
формировать интерес к семье у детей старшего дошкольного возраста; формировать положительную мотивацию к дея-	наблюдение за детьми, этические беседы с детьми; чтение художественной литературы; просмотр видео (фильмов, мультфильмов);	консультирование родителей по вопросам формирования принадлежности к семье у детей; ситуативные разговоры с родителями	наблюдение за взаимодействием детей и родителей.	проявление детьми старшего дошкольного возраста интереса к своей семье; наличие ценностных ориентаций относительно семьи; осознание

тельности; привлечь родителей к проблеме формирования принадлежности к семье у детей		воспитанников; беседы. создание буклетов, папок-передвижек		родителями воспитанников важности формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста
обогащать знания и представление детей о семье: о предметном мире семьи, о структуре семьи, о семейных традициях, о правилах взаимоотношений в	дидактические игры; познавательные беседы; моделирование; составление генеалогического древа; рассматривание фотографий семей из разных поколений обсуждение подготовки	индивидуальные беседы с родителями, домашние задания (рассказать детям о семейных традициях, предках и.д.)	обсуждение жизнедеятельности предков; рассматривание семейных фотографий; изучение предметов, принадлежавших прошлым поколениям семьи;	наличие личной позиции по отношению к семье.
семье.	материалов для оформления альбомов, коллекций, создания мини-музея семьи.			
<b>Второй этап: эмоционально-мотивационный</b>				
<b>Цель:</b> поддерживать положительные эмоции, отношения, побуждения относительно семьи.				
поддерживать стремление детей и родителей к позитивным взаимоотношениям; обучить способам выражения эмоций; обучить способам саморегуляции.	этические беседы, рисование на заданную тему; психогимнастические игры; тренинги	индивидуальное консультирование; составление памяток для родителей; тренинги	совместное участие детей и родителей в семейных и групповых тренингах. совместные беседы родителей и детей по рассмотренным фотографиям, подбору материалов для коллекций, музея семьи и т.д.	доброжелательные взаимоотношения в системе «ребенок-родитель»; выражение своего эмоционального состояния приемлемыми способами.



<b>Третий этап: деятельностный</b>				
<b>Цель:</b> обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности.				
обеспечить усвоения детьми опыта поведения и деятельности; обеспечить осознание детьми их принадлежности к семье.	упражнения в проявлении заботы и внимания по отношению к членам семьи, ситуативно-имитационное моделирование; сюжетно-ролевые игры; театрализованная деятельность; проектная	проведение мастер-классов, привлечение родителей к участию в праздниках в детском саду. анкетирование родителей; индивидуальные беседы с родителями	клубная деятельность, досуговая деятельность, совместное чтение, совместные игры, совместный труд, общение родителей и детей,	наличие новых семейных традиций; осознание детьми собственной принадлежности к семье; проявление умения выражать свое отношение в поведении и
	деятельность, подготовка к праздникам; оформление альбомов, коллекций, создание мини-музея семьи	воспитанников.	совместные праздники.	деятельности.

Мы предполагаем, что в результате апробации предложенного содержания работы у детей обогатятся представления о семье, будут поддерживаться положительные чувства и отношения к семье, сформируются умения проявлять эмоции и желания относительно семьи в поведении и деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диагностика направленности ребенка на мир семьи / под ред. О.В. Дыбиной. М., 2009. 64 с.
2. Технология культурных практик формирования направленности у ребенка на мир семьи: учеб.-метод. Пособие / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2014. - 144 с.
3. Технологии формирования у ребенка направленности на мир семьи : практико-ориентированная монография / под ред. О.В. Дыбиной. Ульяновск, 2010. 152 с.

### ARTICLE TITLE CONTENTS WORK ON THE FORMATION OF BELONGING IN CHILDREN PRESCHOOL AGE

© 2015

*D.D. Bulanova, graduate  
Togliatti state university, Togliatti (Russia), darja.bulanova@yandex.ru*

УДК 37.01

## ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТУ С РОДИТЕЛЯМИ

© 2015

*Н.С. Колинко*, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

*Ю.А. Яровицына*, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

*О.А. Ермолаева*, инструктор по физической культуре

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

Развитие современного общества неразрывно связано с научно-техническим прогрессом. Информационно-коммуникационные технологии прочно входят во все сферы жизни человека, также это затрагивает и воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений. Главной целью внедрения информационно – коммуникативных технологий (ИКТ) является создание единого информационного пространства образовательной организации, системы, в которой задействованы и на информационном уровне связаны все участники образовательного процесса: администрация, педагоги, дети и их родители.

Работе с родителями в образовательной организации уделяется большое внимание, сложившаяся система позволяет вовлекать их в процесс воспитания детей согласно задачам детского сада. Для этого применяются различные формы: дни открытых дверей, родительские собрания, наглядная информация, досуги, родительские клубы, конкурсы и т.д. Традиционные формы работы с родителями, при всех их положительных характеристиках, имеют объективные трудности: ограниченное количество времени у родителей, как для посещения родительских собраний, так и для посещения консультаций в детском саду; отсутствие возможности для своевременного предоставления необходимой информации родителям и т.д. Сегодня применение ИКТ в образовательном процессе – это одно из приоритетных направлений модернизации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между родителями и образовательным учреждением на всех этапах педагогической деятельности.

Современный родитель является активным пользователем интернета, состоит во многих интернет - сообществах, группах таких как: «Одноклассники», «Вконтакте», «Facebook» и т.д. Для наиболее эффективного, партнерского взаимодействия родителей между собой, педагогами и специалистами ДО в более неформальной обстановке позволяет страница в социальных сетях, созданная педагогами группы. 90% родителей группы объединила страничка педагога.

На страничке группы родители могут получить информацию и полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников. Также на страничке группы были размещены статьи по темам: «Как расширять и развивать словарь у дошкольников», «Ошибки, которые совершать нельзя», «Пальчиковые игры на тему «Осень», «Гербарий своими руками», «Занимательные опыты», «Права ребенка», «Правильное питание детей», «Развитие речи в игре».

Например: **«Развитие и обогащение словаря ребёнка дошкольного возраста».**

*Цель:* Познакомить родителей с различными способами закрепления речевых навыков у детей в домашних условиях.

В настоящее время у детей дошкольного возраста все чаще встречаются нарушения речи. Одной из основных особенностей детей данной категории – бедность активного и пассивного словаря.

Дети имеют ограниченный словарный запас даже на бытовом уровне и способны называть некоторые предметы из близкого окружения и некоторые действия. Они используют только простые предложения из 2-3 слов. Допускают грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций, испытывают трудности в использовании предлогов. У них отсутствует или грубо недоразвита связная речь (1-2 предложения вместо пересказа).

Например, при составлении рассказа по теме «Одежда» (название, цвет, из каких частей состоит, для чего предназначена) дети расскажут о рубашке примерно так: «рубашка синяя, ее можно носить», вместо: «Это рубашка. Она синего цвета. У рубашки есть воротник, пуговицы, рукава и карманы. Рубашку носят мальчики, как торжественную одежду».

Часто при составлении совместного рассказа встречаются такие же однословные ответы по пунктам плана, вместо связного небольшого рассказа.

Поэтому обогащение словаря ребёнка, развитие у него грамматически правильной фразовой и связной речи – это задача, которую родители и педагоги могут и должны решать совместными усилиями.

Как в домашних условиях проводить занятия с ребенком по развитию речи?

Для этого ничего специально не нужно организовывать. Не понадобятся сложные пособия и методики. Стоит лишь настроиться на регулярную работу и внимательно посмотреть вокруг себя или даже просто перед собой. Предметом для речевого развития детей может стать абсолютно любой предмет, явление природы, домашние дела, поступки, настроение. Неисчерпаемый материал могут предоставить детские книжки и картинки в них, игрушки и мультфильмы.

Не упускайте малейшего повода что-то обсудить с вашим ребёнком. Именно обсудить. Одностороннее «говорение», без диалога - малополезно. Неважно, кто при этом молчит: ребёнок или взрослый. В первом случае у детей не развивается активная речь, во втором – пассивная (умение слушать, слышать, понимать речь; своевременно и правильно выполнять речевую инструкцию; вступать в партнёрские отношения; сопереживать услышанное).

Итак, вы посмотрели перед собой и увидели, например, ...куклу.

Прекрасно, считайте, что у вас в руках готовый методический материал для развития речи ребёнка, причём любого возраста. Для начала устройте соревнование «Подбери словечко». Пример: «Кукла, она какая»? Ответ: красивая, синеглазая, пластмассовая, большая, новая и так далее). Игра пройдёт интереснее, если вы пригласите других членов своей семьи. Тот, кто придумал следующее слово – получает фант.

После описания куклы, можно принести еще одну и сравнить обе игрушки - игра с союзом «А» - «Сравни две куклы». Первая кукла большая, а вторая – маленькая, у первой куклы синие глаза, а у второй – зеленые и т. д. Аналогичным образом любой предмет, ситуация, впечатление могут послужить материалом и поводом для развития детской речи.

Рассмотрим ещё несколько ситуаций, подходящих для речевых занятий. На прогулке вы можете прививать ребёнку знания и закреплять у него речевые навыки по темам «Одежда», «Обувь», «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», «Игрушки», «Город», «Транспорт», «Птицы» и другие.

Полезно, также, проводить разнообразные наблюдения за погодой, сезонными изменениями в природе, растениями, птицами, животными, людьми, транспортом. Всё это обязательно нужно комментировать, обсуждать, оформлять в форме беседы. Новые, не-

знакомые ребёнку слова, следует объяснить, повторить несколько раз. Полезно вслушиваться в звуки улицы: шелест листьев, шум шагов, гудение машин, голоса птиц, звуки ветра, дождя, снега, града и т. д. Это развивает слуховое внимание. Ребёнку будут интересны игры: «О чём рассказала улица?», «Помолчи и расскажи, что услышал», «Внимательные ушки», «Кто позвал?».

Рассматривание сезонной одежды людей поможет обогатить и активизировать словарь по темам «Одежда» и «Обувь». Большой интерес вызывают у детей сюжетно-ролевые игры: «Автобус», «Найдём клад», «Магазин», «Строительство песочного городка», которые помогут лучше овладеть фразовой речью и навыками речевой коммуникации. Ваша задача помочь детям организовать такую игру, подсказать сюжет, показать игровые действия.

На кухне у Вас появляется возможность развивать словарь, грамматику, фразовую речь ребёнка по следующим темам «Семья», «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Продукты питания», «Бытовая техника» и др. Рассказывайте сыну или дочке, как называются продукты, какое блюдо вы готовите, какие действия при этом совершаете. Не ограничивайтесь примитивным бытовым словарём, предлагайте ребёнку всё новые и новые слова. Старайтесь, чтобы он запомнил и повторял их за вами. Задавайте ребёнку соответствующие вопросы («Попробуй, какой получился салат?», «Что мы ещё забыли положить в суп?», «Какую морковку выберем?» и др.).

Обязательно называйте все свои действия («нарезаю», «перемешиваю», «солю», «обжариваю», «чищу», «тру», «пробую» и т. д. Показывайте ребёнку, что и как вы делаете. Подводите его к тому, чтобы он повторял ваши слова. Поручите ему посильную помощь по кухне. В деятельности речевой материал усваивается значительно быстрее и естественнее. Если ребёнок ещё мал и неловок, пусть занимается рядом с вами своей игрушечной посудой и продуктами, копирует ваши слова и действия: «готовит» еду куклам и кормит их, моет посуду, вытирает со стола. И обязательно рассказывает вам о том, что он делает, пусть даже совсем не понятно. Поощряйте любую речевую активность ребенка.

Практически на любом наглядном материале окружающем нас могут быть проведены такие речевые игры как «Четвёртый лишний», «Чего не стало?», «Что поменялось местами?», «Что изменилось?», «Подбери пару», «Кому что подходит?», «Назови ласково», «Преврати в огромное», «Угадай, о чём я говорю», «Скажи наоборот» и т. д.

Таким образом, мы развиваем словарь детей для того, чтобы ребенок мог активно использовать фразовую речь, распространенные предложения и пользоваться связной речью.

С помощью этих нехитрых игровых приемов элементами соревнования можно заниматься с ребенком расширением его словарного запаса, и развитием речи в целом.

#### Игра «Шаги»

Игроки становятся рядом, договариваются о том, где будет финиш (на расстоянии 8-10 шагов). И оговаривают тему шагов. Например «Все круглое». Каждый игрок может сделать шаг, назвав какой-нибудь предмет круглой формы (мяч, яблоко, арбуз, колобок, колесо, руль, юла, ёжик). Даем минуту на размышление и «Старт!»

Другие темы: «Все горячее» (плита, огонь, чайник, солнце, батарея, горячая вода, кастрюля, чай, «Все мокрое», «Все тяжелое», «Ласковые слова», «Вежливые слова», «Слова утешения», «Слова радости», «Все что едет», «Всё красное» и т.д.

#### Игра «Волшебный мешочек»

Достать из мешочка предмет, и описать его как можно подробнее. Например: лимон - это фрукт. Желтого цвета, овальной формы, сочный и кислый на вкус. Предметы в мешочке: виноград, апельсин, банан, арбуз, зайчик, лошадка, лягушка и т.д.

#### Игра «Ассоциации»

Игроки должны придумать как можно больше ассоциаций к изображенному или натуральному предмету. Можно называть свои варианты ассоциаций по очереди:

- Машина (большая, зеленая, руль, стекло, дверцы, багажник, капот, фары, колеса, сидения, дворники, сигналит, едет, стоит, заводится, останавливается, глохнет, возит, работает, моют, протирают, ремонтируют, ставят).

- Куртка (замок, карманы, капюшон, рукава, манжеты, коричневая, осенняя, теплая, мягкая, красивая, стирают, чистят, сушат, гладят, носят, одевают, снимают, вешают).

Предлагаем принять во внимание перечисленные выше игры, активно их применять в домашних условиях, а также, принимать активное участие в любых играх с детьми. Устраивать экскурсии по интересам детей, что так же поможет расширению и обогащению словаря и кругозора детей.

Для более эффективного взаимодействия педагога с родителями при проведении тематических родительских собраний, консультаций мы используем мультимедийные презентации. Благодаря презентациям воспитатель может предоставить родителям, как теоретический материал, так и показать слайд-шоу о проведенных мероприятиях в группе и в детском саду. В связи с этим, для проведения тематического родительского собрания на тему «ЗОЖ», нами была представлена презентация, с использованием фотографий детей нашей группы в различных режимных моментах. На встрече с родителями на тему «Как мы используем мультимедийные презентации в работе с детьми» нами были продемонстрированы разработки интерактивных игр по темам: «Осень», «Кто я?», «Домашние животные», «Дикие животные». Это необходимо было показать родителям, так как дети после таких занятий говорили им, что они смотрели мультфильмы. А на самом деле, за этим стоит огромная работа педагога по решению образовательных задач и достижению целевых ориентиров. Например: мультимедийная игра «Найди половинку». Её цель: определить от какого овоща половинка, что можно приготовить из него, можно ли его есть сырым и т.д. Или игра «Кто что делает», в которой забавные анимашки зверушки скачут, ползают, бегают, лают и т.п., воспитатель закрепляет название животных и различные формы глагола.

После встречи наши родители стали принимать активное участие в подборе картинок, стихов, загадок и т.д. О теме недели мы сообщаем им заранее. Например, с помощью родителей, нами было создано электронное дидактическое пособие «Азбука Витаминов».

*Методические рекомендации:* **Цель:** Познакомить детей с понятием «витамины».

**Задачи:**

1. Дать понятие о пользе витаминов, их значении для здоровья человека.
2. Закрепить понятие о том, что здоровье напрямую зависит от правильного питания.
3. Воспитывать заботливое отношение к своему здоровью.

Предназначено для детей 4-6 лет, может быть использовано как часть образовательной деятельности.

### СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СО СЛАЙДАМИ

Номер слайда	Описание изображений	Комментарии воспитателя
№ 1.	По щелчку мыши появляется название игры «Азбука витаминов»	Витамины – это такие вещества, которые нужны нашему организму для усвоения пищи, они повышают работоспособность, сопротивляемость к инфекционным заболеваниям,

		способствуют росту нашего тела. Если в пище недостаточно витаминов, человек болеет разными болезнями, становится вялым, слабым, грустным.
№ 2.	По щелчку мыши появляется буквенное обозначение витаминов.	Так как и у вас, у витаминов есть свои имена. Давайте с ними познакомимся поближе. Их принято обозначать буквами: А, В, С, D.
№ 3.	По щелчку мыши появляются название витамина А и картинки с изображением продуктов, в которых он содержится.	Чтение стихотворения про витамин А.
№ 4.	По щелчку мыши появляются три картинки с изображением морковного сока, черного хлеба и салата из морковки. При правильном ответе на вопрос щелчком, хлеб исчезает в сопровождении звукового сигнала «chimes.wav», по щелчку салат выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «аплодисменты», по щелчку сок выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «аплодисменты»	Вопрос: В какой продукт не добавляют морковь?
№ 5.	По щелчку мыши появляются название витамина В и картинки с изображением продуктов, в которых он содержится.	Чтение стихотворения про витамин В.
№ 6.	По щелчку мыши появляются картинки с изображением бутерброда, пирожного и каши. При правильном ответе на вопрос щелчком пирожное исчезает в сопровождении звукового сигнала «push.wav», по щелчку мыши каша выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «chimes.wav», по щелчку мыши бутерброд выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «chimes.wav».	Вопрос: Что полезно есть на завтрак?
№ 7.	По щелчку мыши появляются название витамина С и картинки с изображением продуктов, в которых он содержится.	Чтение стихотворения о витамине С.
№ 8.	По щелчку мыши появляются картинки с изображением больного малыша и продуктов: конфеты, апельсин, чай с лимоном. При правильном ответе на вопрос по щелчку мыши конфеты исчезают в сопровождении звукового сигнала «push.wav», по щелчку мыши апельсин выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «chimes.wav», по щелчку мыши чай с лимоном выделяется изменением размера в сопровождении звукового сигнала «chimes.wav».	Вопрос: Что поможет выздороветь малышу?
№ 9	По щелчку мыши появляются название вита-	Чтение стихотворения о вита-

	мина Д и картинки с продуктами, в которых он находится.	мине Д.
№10	По щелчку мыши появляются картинки с изображением загорающих на солнце детей и ребенка, сидящего у телевизора. При правильном ответе на вопрос щелчком, картинка с ребенком исчезает и сопровождается звуковым сигналом «push.wav».	Вопрос: Что полезно для здоровья?
№11	По щелчку мыши появляется картинка со счастливыми детьми.	Воспитатель благодарит детей за правильно выполненные задания.

Также для обмена информацией можно использовать смс, ммс – рассылки с использованием E-mail (одной из наиболее распространенных средств связи). Пример смс сообщения: «Уважаемые родители! Приглашаем Вас 17 октября, в среду, в 17.00 принять участие в спортивных соревнованиях «Мама, папа, я - спортивная семья! Отстоим честь группы!»

Все перечисленные инновации в области взаимодействия с родителями, использование информационных и телекоммуникационных связей позволяет родителям в реальном режиме времени отслеживать воспитательно – образовательный процесс своих детей, получать информацию о проблемах, возникающих в обучении и советы, направленные на устранение конкретных проблем во взаимодействии с педагогом.

Они способны повысить эффективность взаимодействия педагогов и родителей при обучении и воспитании дошкольников, дают возможность сформировать у родителей интерес к вопросам воспитания, вызвать желание расширять и углублять имеющиеся педагогические знания, развивать креативные способности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьей. М.: Издательство Скрипторий, 2003. 72 с.
2. Ермакович В.Д. Детский сад и родители в едином понимании. Тольятти: Тип.ДИС АО «АВТОВАЗ», 2001. 80 с.
3. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М.: ТЦ Сфера, 2005. 144 с.

### THE INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN WORKING WITH PARENTS

© 2015

*N.S. Kolin'ko*, educator

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

*Ju.A. Jarovicyna*, educator

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

*O.A. Ermolaeva*, instructor of physical culture

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

УДК 37.01

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2015

*С.А. Кочеткова*, воспитатель 1 категории

*МБУ Детский сад № 200 «Волшебный баумачок», Тольятти (Россия),  
swetlanakochetkova@rambler.ru*

«Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума».

В.А. Сухомлинский

Одним из самых важных условий развития ребенка является полноценное формирование речи, соответствующее его возрасту. В младшем дошкольном возрасте у детей закладывается основа грамотной и красивой речи. Расширяя свой кругозор, ребенок активизирует свой словарь. Развитие речи способствует появлению интереса к звучащему слову. Малыш лучше понимает обращенную к нему речь, развивается собственная речь ребенка.

Дети младшего дошкольного возраста охотно вовлекаются в предметно - познавательную деятельность. Одним из видов такой деятельности является рисование.

Самым большим удовольствием для ребенка является рисование, так как этот вид деятельности приносит много радости малышу. Он может изображать не только окружающий его мир, но и фантазировать. Юные художники пробуют себя в разных техниках рисования, в результате чего дети могут экспериментировать, думать, творить, но самой важной деталью этого процесса является возможность самовыражаться, быть оригинальным.

Особое значение приобретает знакомство дошкольников с разнообразными изобразительными технологиями. Для ребенка создается специфическая основа для развития речи, развития мелкой моторики рук, а так же интерес к творчеству. Создавая оригинальные работы, ребенок начинает думать, экспериментировать, ищет способ для самовыражения.

Использование в процессе рисования различных обобщающих слов, слов характеризующих качество предмета, способы действия с ним, способствует обогащению словаря у ребенка. Игровая организация занятий стимулирует речевую активность детей, вызывает речевое подражание, а в дальнейшем способствует возникновению диалога с персонажами, с взрослым и между детьми.

Следует учитывать возрастные особенности детей. Техника рисования должна соответствовать возрасту дошкольников.

Необходимо заинтересовать ребенка, ведь от этого во многом зависит результат его работы. Так как игра является основным видом деятельности для детей дошкольного возраста – мы используем её как основной инструмент в своей работе. Таких приемов огромное множество. Это просьба о помощи, сюрпризный момент, музыкальное сопровождение. Личным примером эмоционально заряжать ребенка, привлекать его к творчеству, показывая приемы изображения.

Во время практической работы у ребенка происходит осознание того, что речь является основным инструментом в общении при решении проблемных ситуаций, творческих задач. Активизируются такие анализаторы как слух, тактильное восприятие, что в свою очередь активизирует речь ребенка.



Нетрадиционные техники рисования способствуют развитию мелкой моторики рук, что особенно важно для младших дошкольников. Моторные центры речи в коре головного мозга человека находятся рядом с моторными центрами пальцев, поэтому, развивая речь и стимулируя моторику пальцев, мы передаем импульсы в речевые центры, что и активизирует речь. Одновременно, тренируя пальцы, мы постепенно готовим руку к письму.

Использование в работе различных изобразительных материалов приводит к развитию сенсорной сферы у детей. Мы стимулируем познавательную сферу дошкольников. Происходит развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления детей, активизация их самостоятельной мыслительной деятельности.

Основной целью применения нетрадиционных техник рисования можно считать развитие воображения, образного мышления, желания творить и испытывать чувство удовольствия и удовлетворения от выполненной работы. Это позволяет детям раскрепоститься, быть смелее, непосредственнее, формирует у детей потребность делиться впечатлениями.

Нетрадиционные техники рисования способствуют развитию чувства уверенности в себе. Ребенок перестаёт бояться того, что у него ничего не получится, остается доволен результатом своей работы. Создаётся атмосфера открытости, непринужденности, что способствует эмоционально-положительному отношению к изобразительной деятельности в целом.

У детей с различными речевыми нарушениями наблюдается несформированность техники рисования. Совместить коррекцию имеющихся у детей нарушений с совершенствованием изобразительных умений и навыков можно, используя нетрадиционные техники рисования. Для детей младшего дошкольного возраста можно использовать такие техники рисования, как: рисование ладошками, пальчиками, тычком жесткой полусухой кистью, оттиск печатками, рисование ватными палочками. Детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками, такими как: печать по трафарету, набрызг, тычkovание, оттиск поролоном. В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить ещё более трудные методы и техники: рисование зубочисткой, кляксография, рисование нитками.

Благодаря своей наглядности, изобразительная деятельность имеет большое познавательное и воспитательное значение. Наглядная опора позволяет детям быстрее усваивать речевой материал. Изменяемый наглядный материал помогает в уточнении названий предметов, признаков и действий.

Можно сделать вывод, что при использовании в работе с детьми с нарушением речи нетрадиционных техник рисования происходит преодоление «моторной неловкости», активизируется и расширяется словарный запас, создается прочная база для развития речи дошкольников.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Акуненко Т.С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. 2010. №18.
2. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду А.В. Никитина. Каро, 2007.
3. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Под ред. Р. Г. Казаковой. М., 2007.
4. Янушко Е.А. Рисование с детьми раннего возраста. М., 2010.

**UNCONVENTIONAL TECHNIQUES OF DRAWING AS A MEANS  
OF DEVELOPMENT OF SPEECH AND FINE MOTOR SKILLS OF THE HANDS  
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

© 2015

*S.A. Kochetkova*, educator category 1  
*MBU Kindergarten № 200 «Magic slipper», Togliatti (Russia),*  
*swetlanakochetkova@rambler.ru*

УДК 372

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛЫХ  
ДЛЯ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА ИЗ СЕМЬИ МИГРАНТОВ В ДЕТСКОМ САДУ**

© 2015

*M.V. Krulekht*, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного  
образования Института педагогики и психологии образования  
ГАОУ ВО «*Московский городской педагогический университет*», Москва (Россия),  
*krulekht@rambler.ru*

Без преувеличения можно сказать, что современная Европа озабочена проблемой беженцев. Еврокомиссия разрабатывает планы урегулирования непрекращающихся миграционных потоков. СМИ наводнены сообщениями о том, что в Германии подожгли приют для мигрантов, а во Франции тысячи человек вышли на митинг в поддержку беженцев, требуя предоставления им подлинной свободы перемещения и проживания. Миграционный кризис внес разлад в политику Европейского Союза. Пока одни страны пытаются найти выход из сложившейся ситуации, другие страны строят стены и заборы с колючей проволокой, чтобы ограничить поток беженцев. Возникает закономерный ряд вопросов, связанных с данной социальной проблемой: может ли педагогика оставаться в стороне от ее решения, насколько педагоги готовы к вызову современности?

Специальные исследования (Е.В. Бондаревская, О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др.) свидетельствуют, что резкое изменение привычных условий жизни, вызванное переездом семьи в другую страну или регион, где иные культурные традиции, другой язык, приводит к дезориентации ребенка из семьи мигрантов, проблеме социальной адаптации. Согласно А.В. Мудрику, миграционные процессы являются фактором виктимизации человека как потенциальной жертвы неблагоприятных условий социализации. Однако «количество жертв среди мигрантов зависит от меры *толерантности (терпимости)* общества к их культурным и социально-психологическим особенностям, а также от системы мер по социально-психологической и культурной *адаптации* к новым для них условиям жизни и необходимой *экономической поддержки*» [2, с. 588].

В современной науке социальная адаптация рассматривается как активное приспособление человека к изменившейся социальной среде, когда, осознав необходимость изменений, он осваивает новые способы поведения, обеспечивающие гармонизацию отношений с окружающими. При этом социализация детей существенно отличается от социализации взрослого человека. В связи с прогнозируемым ростом миграционных процессов семей, имеющих детей дошкольного возраста, актуальной становится проблема их социальной адаптации в условиях детского сада.

Исследование М. Баярмагнай [1], выполненное под нашим руководством, позволяет утверждать, что в российской дошкольной педагогике накоплен определенный педагогический опыт и разработана эффективная технология, дающая возможность педагогам дошкольного образования быть потенциально готовыми к проблеме интеграции детей из

семей мигрантов в группу сверстников, а также к взаимодействию с данной категорией родителей.

В ходе исследования, проведенного в Санкт-Петербурге (2005-2007 гг.), установлено, что семьи мигрантов ориентированы на семейное воспитание детей в своих национальных традициях; как правило, дети начинают посещать детский сад лишь в старшем дошкольном возрасте, за год до поступления в школу. Наблюдения, анонимное тестирование и опросные методы выявили в 30% групп детского сада, где есть дети из семей мигрантов, отсутствие толерантности взрослых (родителей дошкольников) к мигрантам, что может быть существенным фактором нестабильности в межнациональных отношениях при увеличении потоков беженцев.

Педагоги (более 52%) позитивно относятся к появлению в группе воспитанников из семей мигрантов, считая это благоприятным фактором для решения задач социально-нравственного воспитания, однако большинство воспитателей признаются, что испытывают сложности в работе, как с этими детьми, так и с их родителями. При этом, по оценке воспитателей, особые сложности вызывают адаптационный период ребенка-мигранта к детскому саду (90% педагогов), языковые проблемы (80%), отсутствие взаимопонимания и контакта с родителями (65%), трудность интеграции ребенка из семьи мигрантов в группу сверстников (45%).

Согласно экспертным оценкам, менее 20% воспитателей имеют высокий уровень профессиональной компетентности, позволяющий успешно решать задачу социальной адаптации детей из семей мигрантов в детском саду и обеспечивать реализацию педагогического сопровождения в целях воспитания гуманистических отношений в конкретных условиях взаимодействия представителей разных народов. Эксперты считают, что недостаточный уровень профессионализма связан с отсутствием знаний о специфике национального воспитания в семье и особенностях работы педагога с детьми из семей мигрантов и их родителями (57% экспертных оценок); отсутствием ориентации на конкретные проблемы этих семей (42%); воспитатели не владеют методикой обучения русскому языку иноязычных детей (32%); не знакомы с программами и технологиями воспитания у дошкольников этнотолерантности (45%).

Комплексная методика исследования свидетельствует, что адаптационный период старших дошкольников из семей мигрантов к детскому саду проходит с особой тяжестью, сопровождается психосоматическими и невротическими расстройствами. Для большинства детей характерна адаптация средней (71%) и крайне тяжелой степени (16%). Дети капризничают, часто болеют, отказываются ходить в детский сад, что, по мнению их родителей (58%), связано главным образом с необходимостью общения в детском саду на «чужом языке», которым их ребенок вообще не владеет или понимает крайне плохо.

Установлена прямая зависимость между социальным статусом ребенка из семьи мигрантов и тяжестью адаптационного периода, эмоциональным благополучием ребенка в группе сверстников. Как правило, дети-мигранты со средней и тяжелой степенью адаптации не удовлетворены своими отношениями со сверстниками, отсутствием понимания, у них нет взаимных выборов; характерен «уход» от совместной игры, позиция наблюдателя за играми других детей или реактивность, направленная на разрушение их игр. Выполняемые в сюжетных играх роли не совпадают с их желаниями, дети не могут вести ролевые диалоги из-за языкового барьера.

Определяющим фактором эмоционального благополучия и адаптации к детскому саду детей-мигрантов является атмосфера, создаваемая взрослыми. Одной из основных причин неприятия ребенка-мигранта в группе сверстников является негативное отношение к мигрантам со стороны родителей или педагога. В группах, где воспитатели доброжелательны, пытаются помочь ребенку войти в детское сообщество, познакомить с рос-

сийскими традициями, наладить контакт с его родителями, тяжелые формы социальной адаптации наблюдаются значительно реже.

Следует особо подчеркнуть, что, остро переживая за ребенка в период адаптации, родители-мигранты, как правило, избегают общения с воспитателями и другими сотрудниками дошкольной организации, недооценивают психолого-педагогическую помощь и поддержку специалистов. Отношения взрослых не достигают той меры доверительности, без которой невозможно совместными усилиями преодолеть трудности в период адаптации к новым социальным условиям.

Базовым условием, обеспечивающим социальную адаптацию детей из семей мигрантов в дошкольной организации, является взаимодействие взрослых (всех сотрудников детского сада и родителей), направленное на интеграцию ребенка-мигранта в группу сверстников. Взаимодействие взрослых определяется как совместная, взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из ее субъектов в полной мере использует потенциал детского сада и семьи для решения общей задачи – помощи ребенку в социальной адаптации, гармонизации отношений с окружающими.

Условиями, обеспечивающими взаимодействие взрослых, являются: взаимная толерантность, осознание миссии помощи ребенку, открытость и принятие культуры и национальных традиций воспитания; проектирование образовательного процесса на основе культурологического подхода и активного освоения детьми ценностей и социальных норм, способов поведения, воспитания дружеских взаимоотношений; использование активных методов обучения для освоения иноязычными детьми способов речевого общения.

Для эффективного взаимодействия взрослых целесообразна поэтапная педагогическая технология, использование которой в практике требует достаточно высокого уровня профессионализма педагогов. Исследование этого года (2015 г.), проведенное нами в Москве и области, позволяет утверждать, что существенного улучшения готовности педагогов дошкольных организаций к работе с детьми из семей мигрантов не произошло; при этом более 70% воспитателей не знакомы с инновационной технологией взаимодействия, разработанной М. Баярмагнай.

В условиях дошкольной организации повышение профессиональной компетентности педагогов в данном направлении целесообразно через специальный мастер-класс, занятия которого выстраиваются в логике методического сопровождения, актуализации и диагностики существа проблем педагога как сопровождаемого, постановки его в позицию субъекта, ориентированного на профессиональный рост. Используются активные методы обучения: педагогические дискуссии, разработка и защита педагогических проектов и др. Мастер-класс позволяет актуализировать значимость миссии педагога в помощи детям, выработать корпоративную культуру взаимодействия с родителями в конкретных социальных условиях увеличивающегося потока мигрантов, познакомить с современными исследованиями и технологиями.

В рамках данной статьи представим педагогическую технологию социальной адаптации старших дошкольников из семей мигрантов, когда перед педагогами встает задача интегрировать новых воспитанников в уже сложившийся коллектив. Предлагаемая технология взаимодействия взрослых предполагает три взаимосвязанных этапа.

Первый – диагностический - направлен на получение значимой для педагогов информации, характеризующей отношение родителей к проблеме роста миграционного потока, перспективе появления в группе новых воспитанников. Индивидуальные беседы, анкетирование родителей-мигрантов позволяют педагогам тактично выявить их общий культурный уровень, тревожащие проблемы, микроклимат в семье, национальные традиции и обычаи семейного воспитания, а также определить тип семьи (благополучная,

группы риска, неблагополучная) по уровню социальной адаптации взрослых к новым условиям жизни и воспитания детей.

На данном этапе целесообразна и педагогическая диагностика детей, позволяющая выявить отношение к мигрантам (беженцам), готовность к принятию ребенка другой национальности, другой культуры, желание вместе играть и дружить. Педагогическая диагностика детей-мигрантов дает возможность педагогу-психологу выявить потенциальные трудности социальной адаптации, оценить детский социальный опыт, уровень речевого развития, распознать насущные интересы и склонности ребенка.

Проведенная работа, анализ полученных результатов обеспечивают основу для психолого-педагогического сопровождения детей из семей мигрантов, преодоления трудностей их интеграции в группу сверстников и гармонизации отношений, преодоления негативного отношения взрослых к мигрантам и их детям. Данный этап позволяет родителям-мигрантам принять осознанное решение о целесообразности поступления ребенка в детский сад, получить конкретные рекомендации по формированию радостного ожидания встречи с новыми друзьями.

Второй этап направлен на обеспечение базовых условий для успешности взаимодействия взрослых; его конкретные задачи и содержание обусловлены результатами педагогической диагностики. Совместными усилиями детского сада и родителей на данном этапе важно создать благоприятный эмоциональный климат, необходимый для воспитания детей в духе доброжелательности и взаимного уважения, снять негативные установки взрослых, если они выявлены.

Педагоги должны помочь всем родителям осознать свою миссию помощи детям в современной социальной ситуации нарастания миграционных потоков; раскрыть опасность конфронтации и факторов, пагубно влияющих на ребенка, превращая его в жертву неблагоприятных условий социализации. Задача педагогов ориентировать родителей-мигрантов на интеграцию в новую культуру, выработать единство в понимании сущности процесса социальной адаптации ребенка-мигранта, мотивировать на объединение усилий для профилактики и снятия тяжести адаптационного периода, ответственность за душевный комфорт малыша, радостное восприятие нового образа жизни. Решить поставленные задачи позволяет содержательное общение взрослых в рамках дискуссионного клуба «Педагогическая гостиная».

Тактично руководя дискуссиями, педагоги помогают родителям осознать, что современный мир задает иной способ проживания детства, который формируют взрослые, и прежде всего, сами родители дошкольников. Глобальный характер цивилизационных процессов, происходящих по всему миру, усиливает процессы миграции населения, указывает на их необратимый характер, поэтому надо их принимать и реализовывать миссию взрослых по созданию благоприятных условий для социализации, воспитанию гуманистических отношений между людьми, начиная с дошкольного детства. Не менее важно и взаимное ознакомление педагогов и родителей с культурой, национальными особенностями воспитания детей в России и странах семей-мигрантов.

Параллельно осуществляется воспитательная работа с детьми на развитие планетарного сознания, расширение представлений о многообразии стран и народов, важности жить в мире и дружбе.

Третий этап – основной - предполагает проектирование и реализацию единого, согласованного индивидуально-ориентированного сопровождения ребенка из семьи мигрантов для преодоления трудностей в освоении им нового социального опыта, ценностных ориентаций и культурных традиций, для вхождения в группу сверстников и гармонизации отношений, преодоления межличностного и межгруппового отчуждения, как детей, так и их родителей. Образовательный процесс осуществляется в трех взаимосвязанных направлениях: индивидуальное сопровождение ребенка-мигранта и взаимодейст-

вие с его родителями; фронтальная работа со всеми детьми для воспитания эмоционально-доброжелательных отношений в группе; педагогическое образование родителей, ориентированное на развитие активной, компетентной позиции родителя, совместное общение, дружеские взаимоотношения семей.

На данном этапе реализуется индивидуальная программа социальной адаптации ребенка-мигранта, которая предполагает занятия с психологом для снятия проблем, связанных с изменением привычного образа жизни (игры на снятие психологического напряжения, тревожности, развитие умения адекватно выражать свои чувства, преодоление барьера в общении и пр.). Воспитатели активно знакомят ребенка с новой для него культурой, языком, обеспечивают развитие социальных эмоций, развитие навыков сотрудничества, умения разрешать конфликтные ситуации со сверстниками и пр. При этом педагоги постоянно контактируют с родителями, внося коррективы в стратегию дальнейшего сотрудничества.

Воспитательная работа со всей детской группой ориентирована на интеграцию ребенка из семьи мигрантов в группу сверстников, создание благоприятного эмоционального климата через раскрытие «сильных», привлекательных сторон его личности, эмоциональное сближение детей, формирование групповой сплоченности и дружеских взаимоотношений. Для решения задачи принятия родителей-мигрантов всеми родителями детской группы целесообразны различные встречи родителей с детьми, когда рассматривают фотографии, семейные альбомы, рассказывают о своих странах, вместе поют, танцуют и пр. Особое значение для преодоления отчужденности семей и становления дружеских отношений имеет совместная с детьми досуговая деятельность: детско-родительские праздники, развлечения, экскурсии и прогулки по городу, приглашение в гости, создание мини-музеев. В этом плане интересен опыт структурного подразделения «Детский сад «Клубничка» МБОУ гимназия № 9 г. Тольятти.

Таким образом, реалии современной жизни требуют от педагогов дошкольного образования высокой профессиональной компетентности. Используя инновационные технологии, можно снимать риски негативных последствий миграционных процессов, превращающих человека и целые группы людей в тот или иной тип жертв неблагоприятных условий социализации.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Баярмагнай М. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в детском саду. Автореф. диссертации ...канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.
2. Мудрик А.В. Социализация человека. М: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.

#### **PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF INTERACTION BETWEEN ADULTS FOR CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES IN THE KINDERGARTEN**

© 2015

*M.V. Krulekht*, doctor of pedagogic, professor of Preschool Education department  
*Moscow city pedagogical university, Moscow (Russia), krulekht@rambler.ru*

УДК 373.2

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАТИВНЫХ ИГР**

© 2015

**И.В. Кузнецова**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования

*ФГБОУ ВПО «Бирский филиал Башкирского государственного университета»,*

*Бирск (Россия), kinna3103@mail.ru*

**Ю.П. Бобровская**, старший воспитатель; магистрант кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования

*МАДОУ Детский сад №14 «Ласточка» Бирск (Россия);*

*ФГБОУ ВПО «Бирский филиал Башкирского государственного университета»,*

*Бирск (Россия)*

Актуальность проблемы воспитания сенсорной культуры в современной практике дошкольного образования неоспорима. Она определяется значимостью, прежде всего для интеллектуального, физического, эстетического воспитания ребенка-дошкольника. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, и в школе, и для многих видов трудовой деятельности. Сенсорное развитие так же создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения. Оно направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий. Непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания. Понимание и познание окружающего мира детьми дошкольного возраста начинается с восприятия предметов и явлений [4].

Изучение развития детского восприятия имеет важное теоретической и практическое значение, так как онтогенез сенсорики создает необходимые предпосылки для возникновения мышления, для совершенствования практической деятельности, для развития различного рода способностей. По мнению ряда ученых А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, Е.А. Янушко и др. восприятие происходит при непосредственном участии органов чувств (чувствительных рецепторов кожи, слуха, глаз) [2].

Для полноценного сенсорного развития необходима тренировка органов чувств с самого рождения, только в этом случае у ребенка развивается способность тонко реагировать на сенсорные раздражители разного характера и интенсивности.

В работах ученых Л.С. Выготского, А.Г. Рузской, Т.А. Репиной и др. сенсорное развитие детей дошкольного возраста рассматривается как восприятие и формирование представлений о свойствах предметов и различных явлений окружающего мира. Сенсорные процессы развиваются не изолированно, а в контексте комплексной деятельности ребенка и зависят от условий и характера этой деятельности [1].

Восприятие формируется на основе ощущений разной модальности. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т.п., неисчерпаема. Такие ученые как, С. М. Вайнерман, Л. В. Филиппова и др. констатируют, что в детском возрасте не обнаружено оптимумов развития даже по отношению к самым элементарным сенсомоторным реакциям, что свидетельствует о незавершенности в этой возрастной фазе процессов и сенсорного, и сенсомоторного («сенсо» - чувства, «моторика» - движение) развития. Познание ребенком окружающего мира и его объектов, их основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, зако-

нов пространства и времени происходит в процессе практической (познавательско-исследовательской) деятельности [4].

Создание целостного образа, учитывающего все свойства предмета, возможно лишь в том случае, если ребенок овладел поисковыми способами ориентирования при выполнении задания. С этой целью нами был проведен первый, констатирующий этап нашего эксперимента. Данный этап был направлен на выявление и экспериментальную проверку уровня сформированности сенсорного развития детей трех летнего возраста. В эксперименте участвовали дети экспериментальной и контрольной группы.

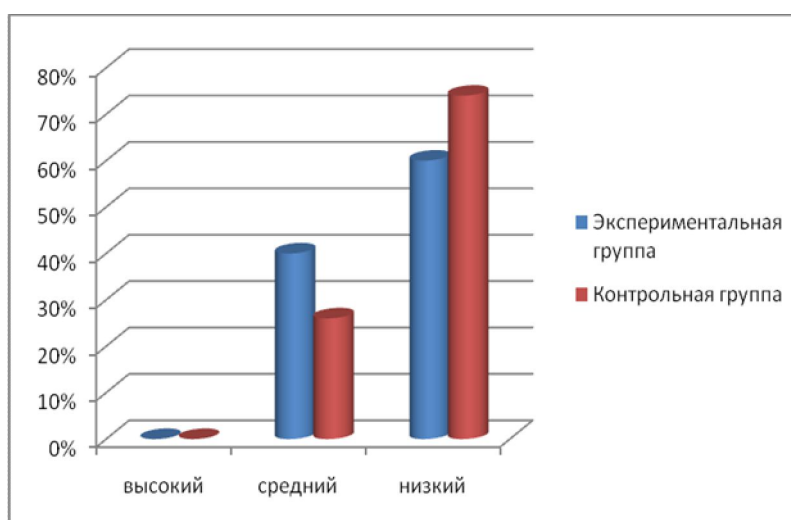
При обследовании нами были использованы следующий дидактический инструмент: диагностические задания на восприятия цвета «покажи цвет», «разноцветные кубики», «собери радугу», величины «цветные цилиндры», формы «назови и покажи фигуру», «найди такую же фигуру», «угадай фигуру», сравнительной эффективности зрительного и осязательного восприятия формы [3].

На основании вышеизложенного мы можем определить профиль восприятия детьми предлагаемых заданий следующим образом:

- наличие интереса (ориентировочного, познавательного) к объекту;
- проявление внимания (произвольного сосредоточения на объекте);
- действия собственно восприятия (перцептивные действия);
- опора на имеющийся опыт;
- создание обобщенного образа объекта и закрепление его в слове.

Особое внимание в процессе сенсорного развития должно уделяться планированию предстоящей деятельности, осуществлению контроля за ходом работы и предоставлению отчета по ее окончании, что, несомненно, трудно для дошкольников. В качестве предмета нашего исследования, нами был избран процесс различения геометрических фигур по форме, величине и цвету. Этот материал представляется нам благоприятным для изучения становления перцептивного действия в силу своей развернутости в пространстве, доступности непосредственному воздействию с ним и определенной сложности.

После проведения ряда диагностических заданий нами были сделаны следующие выводы. Результаты нашего исследования представлены в виде диаграммы 1.



На констатирующем этапе нашего эксперимента мы можем предположить, что у детей как экспериментальной, так и контрольной группы не достаточно сформировано сенсорное восприятие окружающей действительности. Наша опытно-экспериментальная работа с детьми младшего дошкольного возраста требует более углубленного анализа по повышению у них сенсорного развития.



Следующим этапом нашей опытно-экспериментальной работы было проведение формирующего эксперимента с детьми экспериментальной группы. Целью данного этапа являлось формирования у детей экспериментальной группы целостного образа предмета, восприятия пространства и ориентировка в нем, развитие тактильно-двигательного восприятия, развитие слухового внимания, развитие неречевого слуха, развитие речевого слуха.

Нами была составлена опытно-экспериментальная программа, где использовались разные формы и методы работы: самостоятельная познавательная активность, занимательные игровые упражнения, групповая и индивидуальная работа, групповые дискуссии, ролевое моделирование, интегративные игры и упражнения на развитие всех видов восприятия, игровая деятельность, практические занятия и т.д.

В целом, можно отметить, что наша работа носит незавершенный характер, она рассчитана на 2015-2016 уч. год. Мы считаем, что наши результаты будут достигнуты в том случае, если использовать интегративные игры и игровые упражнения с детьми трех-четырех лет, которые будут способствовать эффективному формированию сенсорной культуры.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Ярославль. 1997. 240 с.
2. Безруких М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. М.: Владос, 2001.
3. Высокова Т.П. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста: программа, конспекты занятий. Волгоград, 2014. 79 с.
4. Краснощёкова Н.В. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста. Ростов н/Д: Феникс, 2007.

### **CREATING THE TOUCH OF PRESCHOOL CHILDREN MEANS INTEGRATIVE GAMES**

© 2015

**I.V. Kuznetsova**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of pedagogy and methods of preschool and music education

*Birsky branch of Bashkir State University, Birsk (Russia), kinna3103@mail.ru*

**Y.P. Bobrovskaya**, educator; graduate student of the department of pedagogy and methods of preschool and music education

*Kindergarten № 14 «Swallow», Birsk (Russia);*

*Birsky branch of Bashkir State University, Birsk (Russia)*

УДК 037

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД

© 2015

*Н.Н. Малахова*, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры  
«Социальные технологии»

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»,  
Ростов-на-Дону (Россия), *vmalakh@yandex.ru*

Особенности развития экономики в условиях массового производства и перепроизводства товаров и услуг породили ее фундаментальную зависимость от инноваций, в результате чего современная экономика в качестве одной из основных характеристик получила определение инновационной. Для своего эффективного функционирования инновационная экономика, нуждается в первую очередь, в кадрах, способных к осуществлению инновационной деятельности, а также в потребителях инновационных продуктов. Ведущая роль в подготовке инновационно-продуктивных и инновационно-восприимчивых членов общества по единодушному мнению исследователей, принадлежит системе образования. Зависимость инновационной экономики от направлений и качества деятельности образовательных институтов актуализирует вопросы адаптации института образования к нуждам и потребностям инновационной экономики и в настоящее время приводит к трансформации как направлений деятельности этого института и способов ее осуществления, так и его целей и ценностей на всех уровнях функционирования.

Изменения в целях и системе дошкольного образования связаны с формируемыми инновационной экономикой новыми требованиями к результатам образования. Важнейшими из них является запрос на массовость креативных компетентностей, рассматриваемых ранее в качестве элитарных, а также запрос на массовую готовность к переобучению [5, с. 39]. Взаимобусловленность подобных требований к результатам образования в рамках инновационной экономики очевидна. Именно массовая креативность, результатом которой становятся инновационные продукты и технологии, делает необходимым постоянное обновление имеющихся как у производителя, так и у потребителя знаний. Интенсификация инновационной деятельности, как результат массовой креативности провоцирует все время ускоряющуюся смену производственных и сервисных технологий и постоянное сокращение жизненного цикла инноваций. Современные инновации имеют очень высокую скорость внедрения и реализации на рынке (до 6 месяцев) и сравнительно короткий жизненный цикл (3–5 лет), следствием чего является их быстрое моральное старение. В результате, знание нужное для выполнения трудовых функций, меняется так быстро, что от человека требуется периодическое (каждые 5–7 лет, а возможно и чаще) обновление имеющихся у него знаний и умений, переобучение, повышение квалификации или получение новой специальности, готовность к смене профессии в любом возрасте. В США была разработана специальная единица оценки скорости устаревания знаний специалистов, определение для которой было позаимствовано из физики, – «период полураспада компетентности», т. е. продолжительность времени со дня окончания вуза до снижения компетентности специалистов на 50%, в связи с появлением новой научно-технической информации [9]. По оценкам специалистов, в самых различных отраслях профессиональной деятельности в 40-е гг. прошлого столетия полураспад компетентности наступал через 12 лет, в 60-е гг. – через 8–10 лет, в 70-е гг. – через 5 лет. Для выпускников ВУЗов начала XXI в. во многих сферах деятельности такое устаревание знаний происходит уже через 2–3 года [12, с. 29-30].

Однако скорость устаревания знания в определенной степени компенсируется увеличением возможностей получения необходимых знаний, их большей доступностью,

а также расширением мест их приобретения. Так, процессы приобретения знаний и навыков могут протекать как в традиционных местах (образовательные учреждения) и традиционными методами (накопление знаний в форме навыков, посредством формальных процессов обучения (Н.Лукас), а также обучение посредством научных исследований с научными исследованиями в качестве главного источника знаний (П. Ромер, Дж. Гроссман и Э. Хелпман)) [3, с. 24-26], так и в нетрадиционных местах и с помощью нетрадиционных методов. Например, в концепции В. Эрроу, рабочие в компании обучаются, используя средства производства, а как источник знания предлагается рассматривать практический опыт (experience) [2]. В результате, знания, накопленные в форме навыков и умений, передаются посредством неформального способа обучения, обучения посредством деятельности. Д. Форрей и Б.А. Лундвалл обосновали еще один вид обучающего процесса — обучение посредством социальных контактов, которое опирается на формирование сетей профессиональных и личных контактов в процессе социального взаимодействия, где как вид деятельности рассматриваются процессы профессионального и личного общения (interactions, contacts) [1]. Многообразие возможностей приобретения необходимых знаний актуализирует необходимость развития способности к обучению и самостоятельному пополнению знаний. Э. Тоффлер в работе «Шок будущего» предугадал эту тенденцию, написав: «в XXI веке неграмотным будет считаться не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться и переучиваться» [11, с. 248].

Психофизиологические особенности развития детского организма в целом, и мозга в частности, обуславливающие специфику протекания психических процессов, не только позволяют приступить к формированию и развитию креативности и способностей к обучению на этапе дошкольного образования, но и делают их для этого этапа приоритетными. Так запрос на массовую креативность прекрасно сочетается с такой характерной особенностью детского творчества как его всеобщность. В детстве творят все, и реальная проблема этого возраста – не проблема творчества, а его отсутствие [8, с. 70]. Кроме того, для креативности, как и для многих других психических свойств, существует чувствительный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда [8, с. 37]. Чувствительный период для креативности - это возраст от 3 до 6 лет, подтверждением чему служит тот факт, что детское литературное и художественное творчество ярче всего проявляется именно в это время. Кроме того, этот возраст благоприятен для формирования креативности еще и потому, что ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов для социализации (сформированность речи), а с другой стороны еще не социализирован, что позволяет ему нестандартно (творчески) манипулировать с предметами (ребенок с легкостью использует ложку и в качестве столового прибора, и в качестве палки, музыкального инструмента, весла и т.п.) [7, с. 219]. Отсутствие стереотипизации мышления и навыков делает мир для ребенка загадочным и проблемным, что стимулирует проявления креативности. Дошкольный возраст, в связи с этим, все чаще рассматривается не просто как чувствительный период развития воображения, но как чувствительный период развития творческого потенциала личности. Продуктивная деятельность дошкольного возраста (рисование, лепка, конструирование) рассматривается уже не только как движущая сила формирования психологической готовности к школе, но и как условие креативного развития личности. Хотя вопрос о природе творческих способностей и о соотношении генетических и средовых факторов в формировании креативности, еще не решен окончательно, в сознании научного и педагогического сообщества доминируют представления о решающем факторе средового воздействия на формирование и проявление творческих способностей, в связи с чем поднимаются вопросы разработки и внедрения в практику работы дошкольных образовательных учреждений вариативных и альтернативных программ, в которых одним из предметов обучения становится сама творческая деятельность, формирования обогащен-

ной образовательной среды, положительно влияющей на интеллектуальное и креативное развитие детей.

В качестве основных способов развития креативности у дошкольников рассматриваются создание взрослыми доступных детям проблемных ситуаций, постановка творческих задач, а также формирование общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению ребенком в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач [10, с. 18-19].

Однако, необходимо отметить ряд проблемных моментов в процессах развития креативности у детей дошкольного возраста. Во-первых, в этом возрасте возможно развитие лишь так называемой «первичной» креативности то есть общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности [7, с. 217]. Несмотря на всеохватность, безудержность и оригинальность детского творчества, его продукты не могут найти применения в реальной действительности, поскольку перечисленные характеристики обусловлены тем, что ребенок еще не знаком с ограничениями реального физического мира. Кроме того, результаты творческой активности ребенка, как правило, обладают субъективной новизной, в то время как результаты инновационной деятельности должны обладать объективной для общества новизной. Эти особенности детского творчества, делают не просто нецелесообразным, но и невозможным формирование креативных компетентностей, необходимых для осуществления инновационной деятельности. Нельзя обойти вниманием и некоторые результаты формирующего эксперимента, поставленного Н.В. Хазратовой для проверки гипотезы о том, что сочетание таких параметров микросреды как низкая степень регламентации поведения, предметно-информационная обогащенность и наличие образцов креативного поведения оказывает определяющее влияние на креативность индивида [7, с. 220]. В эксперименте, который продолжался в течение пяти месяцев, принимали участие 159 дошкольников в возрасте 3-5 лет. По прошествии 2.5 месяцев для всех групп была отмечена повышенная конфликтность, агрессивность, неустойчивость настроения, высокая амплитуда колебаний эмоционального состояния, подверженность отрицательным эмоциям, тревожность, сенситивность, перевозбуждение [7, с. 225]. По мнению психологов, причиной возникновения такого состояния является то, что затрудненность выбора или принятия решения при наличии импульса, толкающего к нему, создает предпосылки для определенной невротизации. Кроме того, креативные образцы, предъявляемые ребенку, ориентируют его на интенсификацию как когнитивных, так и эмоциональных интересов, что повышает вероятность возникновения эмоционального истощения, утомления [7, с. 227].

Полученные результаты позволили прийти к следующим выводам:

- повышение креативности, обусловленное соответствующим влиянием микросреды не является однонаправленным: вслед за значительным повышением креативности наблюдается некоторое его понижение.

- повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией детей, в основе которой лежат те же механизмы, что и в основе формирования креативности: установка на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей действия осложняет процессы выбора, принятие решений; при этом затрудняется действие систем психологической защиты.

- повышение креативности связано с изменениями системного характера и в большей или меньшей степени нарушает равновесие в системе жизнедеятельности личности. В свою очередь, общая динамика креативности (понижение ее уровня, следующее вслед за повышением) объясняется тем, что психика стремится восстановить равновесие, нарушенное формированием креативных свойств и установок [7, с. 223].

Необходимо отметить и то, что, по мнению психологов, не только наличие определенного уровня креативности проявляет себя в личностных качествах, но справедлив и обратный процесс, а именно: развитие творческих способностей приводит к формированию определенных свойств личности. Согласно гипотезе исследователя психологии креативности В.Н. Дружинина, процесс повышения креативности имеет системный характер и, изменяя креативные свойства индивидуума, мы воздействуем на широкую область эмоционально-личностных свойств. При этом ограничить производимый эффект лишь сферой креативности, по-видимому, невозможно [7, с. 226].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что существует проблема целесообразности применения методик повышения уровня креативности детей в массовом масштабе, так как повышение уровня креативности не только не всегда и не для всех детей благоприятно, но и может способствовать формированию поколения людей с невротическими нарушениями. Кроме того, до сих пор отсутствуют исследования, касающиеся долговременных последствий стимулирования креативности в дошкольном возрасте.

Возможность и приоритетность формирования такого качества как готовность к переобучению именно на этапе дошкольного образования обусловлена также психофизиологическими особенностями развития детского организма. Готовность к переобучению, а также способность эффективно проходить процедуры переобучения в течение всего периода трудовой занятости зависят как от уровня развития структур мозга, необходимых для обучения, так и от сформированности основных познавательных навыков. И для формирования соответствующих структур, и для формирования основных познавательных навыков дошкольный период является определяющим. Основные структуры мозга, необходимые для обучения формируются в течение первых лет жизни. Около 50% способностей к обучению развиваются в течение первых четырех лет жизни, а еще 30% - до восьми лет [6, с. 549-550]. Ребенок получает около 33% академических навыков, имеющихся у него к 18 годам, до шести лет; еще около 42% - от шести до 13 лет, и оставшиеся 25% - между 13 и 18 годами [6, с. 291]. Эмпирическое исследование, проведенное в медицинской школе при университете Отаго в Дунедине, также выявило особую важность первых нескольких лет жизни ребенка для развития навыков интеллектуальной деятельности. Результаты регулярной проверки развития почти двух тысяч младенцев, рожденных в этом городе, позволили руководителю исследования - доктору Филу Силва утверждать, что «дети, которые медленно развивались в течение первых трех лет жизни, вероятнее всего, будут испытывать проблемы, как в детстве, так и во взрослом возрасте» [6, с. 293]. На основании полученных данных исследователи делают вывод о том, что именно успешное развитие на ранних этапах в значительной степени определяет успешность дальнейшего обучения. Однако, это означает расширение временных границ осуществления образовательных процессов, и включения в качестве самостоятельного элемента современной модели образования, системы раннего развития детей (от 0 до 3 лет). В свою очередь, это может повлечь и уже влечет за собой следующие трансформации образовательной системы. Необходимость реализации программ раннего развития подразумевает либо увеличение числа сотрудников дошкольных учреждений, либо, что более вероятно, поскольку средний возраст поступления в дошкольное учреждение 3-4 года, в роли наставников должны будут выступать не педагогические работники, а родители. Это значит, что становятся необходимыми образовательные программы и образовательные центры для родителей, где предметами обучения станут особенности развития мозга (в первую очередь, детского), механизмов памяти, процессов запоминания и хранения информации, объединения ее с новыми идеями и поиска нового знания, когда оно необходимо. Однако, необходимо обратить внимание на тот факт, что педагогические воздействия взрослых будут успешными, если они учитывают возрастную специфику и индивидуальную динамику развития ребёнка в данный возрастной период. Развитие детей до

3 лет отличает не только быстрый темп психического развития, но и его качественное своеобразие [4], поэтому для оптимальной организации педагогической работы с детьми раннего возраста необходима систематическая психолого-педагогическая оценка их развития, которая, безусловно, должна осуществляться специалистами. Другой особенностью реализации программ раннего развития является то, что процессы обучения переносятся в домашнюю обстановку, и именно дом, а не школа, становятся наиболее важным образовательным учреждением на этом этапе. Тем самым происходит расширение не только временных, но и пространственных границ осуществления образовательных процессов.

Такого рода программы (сами по себе являющиеся новшеством) реализуются в США, начиная с 80-х гг. XX в. Программа «Родители как учителя» (Parents As Teachers - сокращенно РАТ) была запущена в качестве пробной, и ее первые результаты были тщательно изучены. В связи с тем, что во всех важных областях - включая язык, решение задач, состояние здоровья, интеллектуальный уровень, отношения с окружающими и уверенность в себе - группа, обучавшаяся по программе РАТ, показала гораздо лучшие результаты, чем представительная контрольная группа. РАТ стала государственной финансируемой программой, которая проводится во всех 543 школьных округах штата Миссури. В среднем за последние годы в ней приняли участие около 60 000 семей штата, в которых были дети в возрасте до трех лет. Родителям помогают около 1500 специально подготовленных и частично оплачиваемых инструкторов - «наставников». Они посещают раз в месяц каждую семью и предлагают родителям информацию о следующем этапе развития их ребенка, а также практические методы, которые родители могут использовать для обеспечения устойчивого развития ребенка. Кроме того, инструкторы дают советы по домашней безопасности, дисциплине, по конструктивным играм и другим темам. При каждом визите инструктор приносит игрушки и книги, подходящие для следующей стадии развития ребенка, обсуждает с родителями, что им следует ожидать, и оставляет односторонний список советов по наиболее эффективным методам поощрения и стимуляции интереса ребенка [6, с. 321].

Таким образом, уже на этапе дошкольного образования необходимость формирования личности, отвечающей запросам инновационной экономики, влечет за собой трансформации традиционной образовательной системы. Происходит расширение сроков и увеличение мест осуществления образовательных процессов, а также появление новых субъектов образовательной деятельности (в частности, родителей) и новых предметов обучения, важнейшим из которых становится сама творческая деятельность. Однако, последствия этих трансформаций неоднозначны и могут иметь не только позитивные, но и негативные последствия не только для системы образования, но и для самой инновационной экономики и для всего общества в целом.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Foray D., Lundvall B.A. The knowledgebased economy: from the economics of knowledge to the learning economy//Employment and Growth in the Knowledgebased Economy. OECD. Paris. 1996. 234 p.
2. Conceicao P., Heitor M. On the role of the universitig in the knowledge economy// Science and Public Poliy. V. 26, No 1. 1999. P. 45–49.
3. Romer P. Endogenous Technological Change//Journal of Political Economy. V. 98, No 5, 1990. P. 24–26.
4. Афонькина Ю. А. Технология психолого-педагогической оценки развития детей раннего возраста// Инновации и современные технологии в системе образования: материалы международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2011 года 2011 года. Пенза – Ереван – Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011.

С. 84-86.

5. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фруммин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование - 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения//Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-65

6. Драйден Г. Революция в обучении: Пер с англ. М.: ООО «Парвинэ». 2003. 672 с.

7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер.1999. 368 с.

8. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб: Речь.2006. 220 с.

9. Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных ВУЗов // Успехи современного естествознания. 2010. № 5 С. 78-80 URL: [www.rae.ru/use/](http://www.rae.ru/use/).

10. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград. 1995. 120 с.

11. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ». 2002. 557 с.

12. Шафранов-Куцев Г.Ф. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва // Образование и наука 2012. №4 (93). С. 25-38.

## **PRE-SCHOOL EDUCATION AS A STAGE OF FORMATION OF INNOVATIVE PERSONALITY: A PROBLEM-BASED APPROACH**

© 2015

*N.N. Malakhova*, candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of «Social technologies»

*Rostov State Transport University, Rostov-on-Don (Russia), [vmalakh@yandex.ru](mailto:vmalakh@yandex.ru)*

УДК 37.01

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ДЕТСКОМ САДУ**

© 2015

**С.И. Марясова**, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 201 «Волшебница»,  
Тольятти (Россия), [s.mariasova@yandex.ru](mailto:s.mariasova@yandex.ru)*

**Е.А. Саванина**, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 201 «Волшебница»,  
Тольятти (Россия), [Volshebnica201@mail.ru](mailto:Volshebnica201@mail.ru)*

Инновацией называют создание и использование нового компонента, вызывающего изменение среды из одного состояние в другое. Соответственно под инновационными технологиями в образовательном процессе понимается создание нового, ранее не существующего компонента.

Информационно-коммуникационные технологии получили свое естественное развитие в наш «продвинутый» век. Ситуация, когда ребенок бы не знал, что такое компьютер, практически нереальна. Дети тянутся к приобретению компьютерных навыков. С помощью увлекательных программ по обучению чтению и математике, на развитие памяти и логики детей удается заинтересовать «науками».

Компьютер имеет ряд существенных преимуществ перед классическим занятием. Анимационные картинки, мелькающие на экране, притягивают ребенка, позволяют сконцентрировать внимание. С помощью компьютерных программ становится возможным моделирование различных жизненных ситуаций, которые бы в условиях детского сада не удалось воссоздать.

Новые информационные технологии позволяют строить познавательный процесс более высокого уровня на основе зрительного графика (графика, анимация, текст), слухового (звук, видео), осязательного (клавиатура, интерактивная доска) восприятия, способствует развитию мышления.

Использование ИКТ на занятиях позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками.

Интерактивная доска – универсальный инструмент, позволяющий любому педагогу организовать образовательный процесс так, чтобы у детей повысился интерес к занятиям, устойчивость внимания, скорость мыслительных операций.

Наш опыт применения интерактивной доски показывает, что обучение и воспитание дошкольников стало более привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства значительно расширили возможности предъявляемого познавательного материала, позволили повысить мотивацию ребёнка к овладению новыми знаниями. Мы используем доску практически на всех занятиях – Ознакомлении с окружающим миром, Математике, Развитии речи, Подготовке к обучению грамоте, интегрированных занятиях.

Ещё одно преимущество использования интерактивной доски в детском саду – возможность совершать виртуальные путешествия, проведение интегрированных занятий. Известно, что у старших дошкольников лучше развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным, когда детям интересно. У них повышается скорость приёма и переработки информации, они лучше её запоминают.

Организуя работу детей с использованием интерактивной доски необходимо:

- тщательно продумывать наибольшую занятость всех детей;

- использовать вариативные способы организации детей у интерактивной доски при выполнении задания:

1) подгруппа детей стоит у доски, и дети поочередно выполняют задание на ней (поцепочке);

2) выполняют задание одновременно 3-4 ребенка, используя маркеры;

3) дети предлагают варианты ответа ребенку, выполняющему задание на доске;

4) ребенок самостоятельно выполняет задание на интерактивной доске. а остальные дети проверяют и оценивают правильность выполнения задания;

5) дети с рабочего места дают задания ребенку, работающему на интерактивной доске.

Мы стараемся делать все наши занятия интересными, привлекательными, насыщенными. На групповых и индивидуальных занятиях с использованием интерактивной доски и других информационно-коммуникационных технологий активно развиваем умения детей ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с доской и различного рода информацией.

Использование интерактивной доски даёт возможность педагогу самостоятельно создавать интерактивные ресурсы для использования на занятиях. Это открывает большие просторы для творчества, самореализации педагога. При желании педагог может создавать свою коллекцию иллюстраций, развивающих заданий, видеоматериалов или воспользоваться уже готовой; создавать свои разработки занятий, мультимедийные слайд-презентации, развивающие интерактивные игры.

Основываясь на личном опыте можно сказать, что применение интерактивной доски в коррекционно-образовательном процессе в сочетании с традиционными методами и инновационными технологиями значительно повышает эффективность воспитания и обучения дошкольников. При этом происходит качественное освоение программного



материала, сенсорное, познавательное, речевое развитие, развитие графо-моторных навыков и ориентировки в пространстве. С помощью интерактивной доски повышается скорость передачи информации детям, улучшается уровень её понимания детьми, что способствует развитию всех форм мышления.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: Издательство РАО, 1994. 228 с.
2. Новые информационные технологии в дошкольном образовании/под редакцией Ю.М. Горвица. М.: Линка-пресс, 1998. 328 с.
3. Приезжая М.Н. Интерактивная доска-эффективный инструмент обучения дошкольников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2012. № 2. 79 с.
4. Черных В.В. Использование компьютерных технологий в образовании // Российское образование. 2009. № 11. 24 с.

### **USE THE WHITEBOARD IN KINDERGARTEN**

© 2015

**S.I. Marjasova**, educator

*Kindergarten № 201 «Volshebnica» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
s.mariasova@yandex.ru*

**E.A. Savanina**, educator

*Kindergarten № 201 «Volshebnica» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
Volshebnica201@mail.ru*

УДК 37.01

### **СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

© 2015

**А.С. Мишина**, воспитатель; студент факультет коррекционной педагогики

По профилю «Логопедия»

*МБДОУ ДС № 15;*

*ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
Челябинск (Россия), Yarkaya25@mail.ru*

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.).

Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для овладения письмом. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением письма существует тесная взаимосвязь.

Детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня относят к группе риска по возможности возникновения у них нарушений в овладении письмом, так как у них в полной мере не развиты психические функции такие, как звуковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование,

зрительно-пространственные восприятия и представления, наглядно-образное мышление, внимание, память, графо-моторные навыки [1].

Как показывают данные ряда авторов в среднем у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня готовность к овладению письмом почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей.

Нарушения моторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня носят широкий характер: наблюдается некоторая общая моторная неловкость, неуклюжесть, страдает мелкая моторика рук. Дети испытывают трудности при одевании, обувании, рисовании. Задерживается развитие готовности руки к письму, т.к. дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности. Моторная несостоятельность этих детей особенно заметна на занятиях по физкультуре и на музыкальных занятиях, где они отстают в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений [2].

Успех в овладении детьми письма во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе учителя-логопеда и родителей. Для этого учитель-логопед принимает активное участие в родительских собраниях, семинарах, на которых знакомит родителей с видами речевых нарушений, формами их проявления, приемами правильного речевого воспитания в семье, организацией логопедических занятий, проводит анкетирование с целью выявления запросов родителей и учета индивидуальных особенностей их детей.

Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Если дошкольное учреждение и семья закрыты друг для друга, то ребенок оказывается между двух огней, поэтому так необходимо тесное сотрудничество учителя-логопеда и родителей.

Такие исследователи и педагоги как: Ю.Ф. Гаркуша, Т.Н. Кроткова, Н.И. Шудьдешова обращают внимание на возрастание роли профилактической работы по предупреждению нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста.

Внимание родителей необходимо обратить на подготовку руки к письму, для чего необходимо развивать у ребенка тонкую ручную моторику, поскольку в противном случае он неизбежно столкнется с большими чисто техническими трудностями при письме, так как письмо само по себе требует выносливости, способности к длительным трудностям. Для развития ручной моторики можно рекомендовать различные несложные упражнения:

- пальчики здороваются;
- пальчики бегают по столу;
- игра на рояле;
- разведение пальцев в стороны;
- поочередное поднятие пальцев руки;
- кулак-ребро-ладонь.

Помимо специальных упражнений очень важно приучать ребенка и к выполнению различных бытовых операций, требующих дифференцированных движений пальцев и вообще определенной ручной умелости.

Кроме этого родители должны знать, что:

- ребенка желательно учить раскрашивать только карандашами, так как фломастеры не требуют нажима руки и не вырабатывают необходимых усилий и выносливости [3].

Очень важно еще в дошкольном возрасте вызвать у ребенка устойчивое желание писать.

Но при этом необходимо помнить:

- ребенок должен уметь правильно держать карандаш (тремя пальцами руки, а кончик карандаша «смотрит» в плечо);
- тетрадь или лист бумаги держать перед собой в наклонном виде и не крутить (леворукие дети держат тетрадь под другим, противоположным правшам наклоном);
- правильно сидеть за столом;
- не нужно учить ребенка писать замысловатыми прописными буквами, как в школе;
- необходимо писать печатными буквами, при этом учитывая: чем младше ребенок, тем крупнее должны быть буквы (профилактика нарушений зрения).

Эти советы помогут родителям избежать типичных ошибок и оградить своего ребенка от некоторых проблем при овладении письмом.

Таким образом, целенаправленная логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в системе взаимодействия может оказать существенное влияние на качество готовности к овладению письмом.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Волкова Л.С. Логопедия. М. ВЛАДОС, 1999.
2. Ткаченко Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика. М. ВЛАДОС, 2010.
3. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. СПб., 2004. 94 с.

### **CONTENTS WORKING WITH PARENTS TO PREVENT VIOLATIONS OF THE LETTER AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL III**

© 2015

*A.S. Mishina*, educator; student department of correctional pedagogy,  
profile «Speech Therapy»  
*MBDOU DC №15;*

*Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk (Russia), Yarkaya25@mail.ru*

УДК 37.01

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ В СЛОВАХ У ДЕТЕЙ С ОНР II-III УРОВНЯ**

© 2015

*С.Н. Назарова*, учитель-логопед

*МБДОУ детский сад № 200 «Волшебный баумачок», Тольятти (Россия),  
swetlana.naza2014@yandex.ru*

При общем недоразвитии речи у детей нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Речевая недостаточность у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия у них общепотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Изучая причины возникновения фонетико-фонематических расстройств Г.В. Гуровец, С.И. Маевская выявили, что в их основе лежат нарушения различных уровней и отделов нервной системы.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР распространенными являются трудности в овладении звукопроизношением.

Нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи связано с органическим поражением нервной системы. В онтогенезе ребенок усваивает речь с помощью слов, таким образом, усвоение звукопроизношения идет одновременно с развитием слова как семантической единицы. Поэтому при устранении недостатков произношения у детей с органическим поражением (дизартрией) важно как можно быстрее перейти к закреплению отрабатываемого звука в словах.

Очень важен подбор лингвистического материала для коррекции нарушений звукопроизношения у рассматриваемой категории детей. Должен учитываться фонетический контекст, а именно:

- Положение звука в слове (начало, конец, середина);
- Нахождение его в «сильной» или «слабой» позиции в слове;
- В соседстве с определенными звуками (место и ряд образования);
- В определенном типе слога (например, согласный- гласный; гласный-согласный; согласный-согласный- гласный);
- В словах «длинных» или «коротких»;
- В словах, принадлежащих к определенной части речи;
- В словах частотных или мало частотных (объективная частота слова).

#### *1. Положение звука в слове*

При формировании звукопроизношения у детей с ОНР рекомендуется придерживаться следующего порядка закрепления звука в словах: в начале слова, в конце слова (если согласный глухой), в середине слова, в словах со стечением согласных. Например, для звука «м» в начале слова: Маня, май, манка, море, мой, мы, мыло. В конце слова: ам, дам, нам, сам, вам, сом, ком. В середине: гамма, Эмма, эмаль, омар, лама. В словах со стечением согласных: мне, мнение, ведьма, помпа.

Звуки «р», «рь», по мнению В.А. Ковшикова можно формировать не в последовательности «в начале слова», «в конце», «в середине», а наоборот, поскольку фрикативные «р», «рь» (в конце слова) усваиваются лучше, чем дрожащие [4, 31]. Например, ковер, мотор, дверь, вихрь. От фрикативных можно успешно перейти к произнесению основных дрожащих вариантов. Той же последовательности нужно придерживаться со звуками «с», «сь», так как произнесение этих согласных в конце слов способствует формированию у детей кинестетических опор. Например, нес, нос, квас, мыс, высь, рысь.

#### *2. Позиция формируемого звука по отношению к ударению.*

В русском языке гласные звуки по-разному произносятся в зависимости от того, находятся ли они под ударением или в безударном слоге, и от того, какое место по отношению к ударному звуку занимает слог.

В словах слоги типа согласный-гласный следует отрабатывать, прежде всего, в сильной позиции, то есть формируемый согласный должен находиться перед ударным гласным, так как в этой позиции реализуется большее число фонемных противопоставлений.

Необходимость начала работы по формированию звука в ударном слоге подтверждают исследования многих лингвистов. В процессе становления речи сначала усваивается детьми именно ударный слог слова. Ударный слог произносится с большей силой, отличается от других слогов слова динамическим и музыкальным ударением, а также по интонации (Гвоздев А.Н., Эльконин Д.Б., Красногорский Н.И., Жинкин Н.И. и др.).

А.Н. Гвоздев считал, что при овладении слоговой структурой ребенок научается воспроизводить слоги, слова в порядке их сравнительной силы: сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Опускание слабых безударных слогов препятствует усвоению

входящих в них звуков, и в этом смысле судьба разных звуков и звукосочетаний связана с усвоением слоговой структуры слов [2, 95].

Таким образом, формируемый у детей с ОНР звук должен сначала вводиться в ударный слог слова (например, Маня, май, манная, мать), затем в первый предударный (например, махать, манить, магнит, магнат). Далее в другие безударные слоги (дома, лама, панама, манекен).

### *3. Отработка звуков в словах различной слоговой структуры*

На становлении в онтогенезе звука в слове оказывают влияние, как составляющие его звуки, так и характер слоговой структуры слова.

Место ударения, количество слогов, их состав (открытый, закрытый, со стечением согласных в начале, в конце слога) и последовательность в слове составляют ритмико-слоговую структуру слова.

При закреплении звука в словах с различной степенью ритмико-слоговой трудности вслед за А.М. Марковой рекомендуется придерживаться следующей последовательности [6, 51].

1. Двусложные слова из двух открытых слогов, например, для «р» рана, рама; и др.
2. Трехсложные слова из открытых слогов: радуга, ратуша; и др.
3. Односложные слова: рад, раз; и др.
4. Двусложные слова с одним закрытым слогом: ранний, ранить; и др.
5. Двусложные слова со стечением согласных в середине слова: раньше, рамка; и др.
6. Двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: разный, равный; и др.
7. Трехсложные слова с закрытым слогом: раненый, радовать; и др.
8. Трехсложные слова со стечением согласных: разница, равнина; и др.
9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: радостный, радужный; и др.
10. Трехсложные слова с двумя стечениями согласных: развитый; и др.
11. Односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова: двор, спор; и др.
12. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных: дружно, просто; и др.
13. Четырехсложные слова из открытых слогов: раковина, руковица; и др.
14. Слова, состоящие из пяти и более слогов: экскаваторщик, барабанная (дробь); и др.

По данным М.И. Матусевича, наиболее распространенными словами в русском языке являются слова трех-, четырех-, двух- и пятисложные (в порядке убывания); вместе они составляют более 90% слов. Но по употребительности в речи слова дают несколько другое распределение: преобладают короткие слова, в том числе и односложные. Как отмечал И.А. Сикорский, особенностью детской речи в раннем возрасте является то, что она не содержит многосложных слов. Чаще всего дети употребляют односложные и двусложные слова [5, 24].

Учитывая вышеприведенные данные, рекомендуется у детей с рассматриваемой речевой патологией формируемый звук прежде вводить в наиболее употребительные в речи короткие слова, начиная работу с первых слоговых структур, устраиваемых детьми в онтогенезе речи: согласный-гласный, согласный-гласный-согласный, согласный-гласный и др. Необходимость начала работы с коротких слов подтверждают исследования И.Н. Горелова, К.Ф. Седова, которые отмечали, что чем больше число звуков в слове, тем меньше длительность каждого из звуков, входящих в его состав [3, 105].

### *4. Формирование звука в словах частотных и малочастотных*

При подборе лингвистического материала для закрепления сформированных звуков у детей с дизартрией важно учитывать частоту употребления предлагаемых слов в речи. Важно сначала отрабатывать звук в высокочастотных словах. Исследования А. Элькина и А.С. Штерн показали, что среди самых высокочастотных слов у детей есть слова, которые отражают наиболее актуальный для ребенка мир – мир ведущей для него игровой деятельности (игрушка, мяч, самолет, рисунок и проч.) и мир привычных, непосредственно окружающих его вещей (ложка, вилка, чай, комната и проч.). широко употребительны и слова, обозначающие окружающую действительность (лес, автобус, машина и проч.), а также слова, относящиеся к миру деятельности взрослых (работа, молоток, летчик и проч.). Менее употребительны абстрактные существительные (случай, ответ, задача и проч.) [8, 90].

Однако закрепляемый звук необходимо вводить и в малоупотребительные слова, что будет способствовать обогащению словаря детей, расширению их представлений об окружающем мире.

#### *5. Принадлежность слов к определенной части речи*

В подборе материала для закрепления сформированных звуков важно учитывать принадлежность слов к той или иной части речи.

Как отмечает Е.Н. Винарская, в детских словах-предложениях раннего периода развития речи доминируют предложения типа: «тпр – тпр», «ав – ав». В этих высказываниях детей находят внешнее выражение результаты или предикаты познавательных актов [1, 64].

Лингвистический материал должен включать большое количество слов, выступающих в роли предикатов: глаголов, прилагательных, наречий. Предикативные слова «запускают» речевой механизм (Ковшиков В.А.), связывают слова в предложениях и предложения между собой. Поэтому, работая над закреплением звука, важно использовать в естественной для детей деятельности предикативные слова [4, 78].

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: 1995.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007.
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. 304 с.
4. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков. М.: КАРО, 2006.
- Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
- Маркова А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте // Вопросы психологии №5. 1977.
7. Кондратенко И.Ю. и др. ; Рец.: Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Бородкина Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольномвозрасте. М.: Айрис-Пресс, 2005.
8. Элькин Ю.А., Штерн А.С. Словарь субъективных частот как отражение мира ребенка // Детская речь: лингвистический аспект: межвузовский сборник трудов. СПб., 1992. С. 89-92.

### **FEATURES OF FORMATION OF SOUND PRONUNCIATION IN WORDS IN CHILDREN WITH THE NRO II-III**

© 2015

*S.N. Nazarova*, teacher-logopedist

*Kindergarten № 200 «Magic slipper», Togliatti (Russia), swetlana.naza2014@yandex.ru*

УДК 37.01

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛЬНО-ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2015

**К.С. Петрова**, музыкальный руководитель

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

**Н.И. Окунева**, музыкальный руководитель

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

«Сущность детской игры заключается в исполнении чьей-нибудь роли, и здесь: самая интересная черта детской игры, - с превращением самых малообещающих в настоящие живые существа».  
Дж. Селли

С древних времён различные формы театрального действия служили самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Позднее театр как вид искусства стал не только средством познания жизни, но и школой нравственного и эстетического воспитания подрастающих поколений. Преодолевая пространство и время, сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, живописи, танца, литературы и актёрской игры, театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребёнка. Занятия сценическим искусством не только вводят детей в мир прекрасного, но и развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ними.

Психологи, исследователи, театральные педагоги утверждают, что творческие переживания, гибкость, пластичность и выразительность лежат в истоках детской игры, естественного актёрского начала, исполнения ребёнком роли в имитационной и сюжетно – ролевой игре. Психологические тренинги, упражнения, направленные на развитие актёрских способностей, широко используют как метод активного социально – психологического обучения, - психологи – практики, так и театральные педагоги для подготовки всего психофизического процесса.

Развитие актёрских способностей помогает приобрести уверенность в себе, возможность моделировать своё поведение и удивительную внутреннюю свободу, умение быстро адаптироваться в сложных ситуациях, своеобразную «гибкость души».

Очевидно, что театр своей многомерностью, многоликостью и синтетической природой способен помочь ребёнку раздвинуть рамки в постижении реальности мира, заразить его добром, желанием делиться мыслями, услышать других, развиваться, творить и играть. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребёнка, снятие зажатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазию, сочинительство. Ведь именно игра есть непрменный атрибут театрального искусства, которая одновременно выступает как способ приспособления ребёнка к среде обитания. Задачами развития игровой деятельности ребёнка могут служить: формирование мотивационно-потребностной сферы; развитие эмоционально-личностного общения; развитие эмоциональной памяти, гибкости, воображения и внимания в процессе сценической игры; формирование исследовательских навыков, наблюдательности в процессе создания собирательного образа будущих объектов (людей), развитие творческих эмоций; использование сценической игры в преодолении эмоциональных трудностей: все

двигательные каналы могут направлять и управлять психикой и личностью ребёнка (детские страхи как плен души).

Игра! В любом человеке любого возраста живёт эта потребность, которую высоко ценил К.С. Станиславский – потребность к игре. Почему человеку необходима игра? Игра – та же жизнь, играем мы «здесь и сейчас». Но у жизни и игры есть важные отличия: жизнь необратима и опасна, а игра обратима и безопасна. Игра является средством к настоящему и одним из способов моделирования поведения в будущем. В сценической игре ребёнок примеряет к себе различные ролевые маски, его поведение становится адекватным к данной ситуации, но непривычным для ребёнка.

Таким образом, игра помогает развить и обогатить интуитивные способности, необходимые для любого творческого процесса. Театральная игра выступает как возможность проживания различных социальных и эмоциональных ролей. В игре можно безболезненно для самолюбия детей показать ошибки в поведении тех или иных персонажей. Главная «сверхзадача» этой игры социально – эмоциональное и нравственно – коммуникативное развитие личности ребёнка.

Ребёнок, в процессе исследования характера персонажей, образует собственное эмоциональное переживание. Положительные эмоции у ребёнка постепенно развиваются через игру и исследовательское поведение. Момент переживания удовольствия в детских играх по мере роста и развития ребёнка сдвигается. Первоначально возникает удовольствие в момент получения желаемого результата. В этом случае эмоции удовольствия принадлежит поощряющая роль (назначение на желаемую роль, выступление на сцене, участие в спектакле). Вторая ступень – функциональная. Играющему ребёнку доставляет радость уже не только результат, но и сам процесс деятельности. Удовольствие теперь связано не с окончанием процесса, а с его содержанием (работа с музыкой, с текстом, над костюмом, над ролью, сам процесс репетиций). На третьей ступени появляется предвосхищение удовольствия. В этом случае эмоция появляется в начале игровой деятельности.

Следует отметить, что у детей дошкольного возраста довольно рано обнаруживаются зачатки очень сложного чувства – эстетического. Источником может служить связь детей с театральной игрой, в результате чего рождается творческая эмоция, на развитие которой работают такие психологические механизмы, как экспрессия, чувственно – оценочная и ценностная сферы, что является основой личности ребёнка.

Для того чтобы перейти от театральных игр к работе над этюдами и спектаклями, необходимы специальные театральные игры, развивающие главным образом воображение и фантазию. Они готовят детей к действию в сценических условиях, где всё является вымыслом. Воображение и вера в этот вымысел – главная отличительная черта сценического творчества. Дети очень серьёзно и искренне способны верить в любую воображаемую ситуацию, легко менять своё отношение к предметам, месту действия и партнёрам по игре. Так, например, поставленные в ряд стулья могут превратиться в салон автобуса, а мамино платье – в наряд принцессы.

Перед педагогом стоит сложная задача – сохранить детскую наивность, непосредственность, веру, которые проявляются в игре при выступлении на сцене перед зрителем. Для этого, необходимо, прежде всего опираться на личный практический опыт ребёнка и предоставлять ему как можно больше самостоятельности, активизируя работу воображения. Знакомить детей со сценическим действием можно на материале упражнений и этюдов, импровизируя на основе хорошо знакомых небольших сказок.

Самым оптимальным способом реализации театральной деятельности является технология проекта. Проект даёт возможность разложить деятельность ребёнка, педагога, родителя «по полочкам». В нашей детском саду проектная деятельность реализуется в работе с детьми уже семь лет. Мы занимаемся и кратковременными, и долгосрочными



проектами. Каким же образом осуществляется проектная деятельность при постановке спектакля?

Постановка спектакля на основе литературного материала начинается с выбора произведения. Мотивация этого выбора определяется многими моментами. Педагог выбирает только тот материал, который нравится и детям, и ему самому. Безусловно, литературное произведение должно быть высокохудожественным. Кроме того, важна злободневность проблематики сюжета, её соответствие актуальным педагогическим задачам. Иногда выбор материала определяется конкретными возможностями и условиями. Часто «подсказка» идёт от самих детей, которые, познакомившись с интересным произведением, начинают в него играть. И, наконец, выбор произведения может быть продиктован побуждением подготовить детей к празднику, смысл и значение которого лучше всего раскрыть через драматизацию литературного произведения. Например, к новогоднему празднику - спектакль «Снежная королева» (по сказке Г.Х. Андерсена), а к международному дню театра - спектакль «Волшебный цветок» (по произведению В. Катаева «Цветик-Семицветик») и т.д. Все эти произведения интересны для детей, содержат богатый драматургический материал, на основе которого педагог разрабатывает оригинальный сценарий.

Разберём процесс создания спектакля вместе с детьми на конкретном примере – драматизация сказки В. Катаева «Цветик-Семицветик». Отметим ещё раз мотивацию выбора: в практике нашей работы это было связано с конкретными детьми, соответствующими по характеру основным персонажам данного произведения. Кроме того, спектакль был приурочен к Международному дню театра.

Первая встреча детей с произведением была эмоционально насыщена, для того, чтобы пробудить интерес к предстоящей работе.

Основные принципы работы над спектаклем:

- принцип гуманизации;
- принцип субъект - субъектного взаимодействия в процессе музыкально – художественной деятельности;
- принцип педагогической поддержки;
- принцип профессионального сотрудничества и сотворчества;
- принцип продуктивности;
- принцип синкретичности.

Основные этапы работы с дошкольниками над спектаклем:

- выбор пьесы или инсценировки и обсуждение ее с детьми;
- деление пьесы на эпизоды и пересказ их детьми;
- работа над отдельными эпизодами в форме этюдов, импровизаций;
- поиски музыкально – пластического решения отдельных эпизодов, постановки танцев;
- переход к тексту пьесы, работа над эпизодами;
- работа над выразительностью речи, подлинностью поведения в сценических условиях;
- репетиция отдельных картин в разных составах с деталями костюмов и реквизита;
- репетиция всей пьесы целиком с элементами костюмов, реквизита и декораций;
- премьера спектакля, обсуждение со зрителями и детьми;
- повторные показы спектакля.

Каждый этап работы над спектаклем проходил на театральных встречах (репетициях).

Первый этап работы над пьесой связан с ее выбором. Рассказ взрослого, художественные иллюстрации, прослушивание музыкальных произведений, просмотр с воспита-

телями в группе мультфильмов и видеосюжетов, которые помогали почувствовать атмосферу сказочных событий. Это расширило кругозор детей, активизируя познавательный интерес. Очень полезно для развития воображения, умения фантазировать, предлагать детям сочинять истории о жизни героев до начала пьесы, помогая разнообразными вопросами. Ответы детей часто служат толчком для появления новых вопросов. Например, в процессе работы над спектаклем «Волшебный Цветок», по произведению В. Катаева, вопросы были сформулированы следующим образом: «Откуда у старушки появилось зёрнышко волшебного Цветика - Семицветика?», «Какая любимая игра у Жени с её братом Павлушкой?», «При каких обстоятельствах мальчик Витя очутился в одном городе с Женей?» На данном этапе воспитатель в группе знакомил детей с биографией и другими произведениями В. Катаева. Театральный руководитель индивидуально проводил встречи с родителями участников спектакля, на которых знакомил с особенностями работы с детьми в данном проекте.

Второй этап - предполагает деление пьесы на эпизоды. Дети пересказывали каждый эпизод, дополняя друг друга, и придумывали им название. Например, сюжет спектакля «Волшебный цветок» дети разделили на эпизоды таким образом - «Прогулка Жени», «Знакомство с Волшебницей», «Подарок», «Разбитая ваза», «Разговор с девочками», «Полёт на северный полюс», « Встреча с Витей». На этом этапе работы проводились консультации для родителей участников спектакля: «Детский драматический театр», «Работа над текстом и техникой речи», «Я и мой персонаж»; консультации для воспитателей: «Игры с детьми для развития артикуляционного аппарата».

Третий этап - это работа над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом. Сначала участниками этюдов становились самые активные дети, но постепенно в этот процесс вовлеклись все члены коллектива. Детям мешал сравнительно небольшой словарный запас, что затрудняло свободное ведение диалога. Но постепенно, чувствуя поддержку педагога, они действовали более естественно и уверенно, а их речь становилась разнообразнее и выразительнее.

Четвертый этап – знакомство детей с музыкальными произведениями, которые целиком или в отрывках звучали в спектакле.

Яркие музыкальные образы помогали детям найти соответствующее пластическое решение. Сначала дети просто импровизировали движения под музыку, затем двигались, превращаясь в какой – либо конкретный персонаж, меняя походку, позы, жесты, наблюдая друг за другом. Одновременно на занятиях по изобразительной деятельности дети учились создавать эскизы декораций и костюмов, делали рисунки отдельных эпизодов пьесы по творческому замыслу, подбирая краски в соответствии со своей фантазией.

Пятый этап – это постепенный переход собственно к тексту пьесы. На репетициях один и тот же текст звучал много раз, это позволяло детям довольно быстро выучить практически все роли. Кроме того, в детском саду в этой работе участвовали воспитатели, которые в свободное от занятий время с подгруппами детей повторяли отдельные эпизоды. В этот период уточнялись *предлагаемые обстоятельства* каждого эпизода (где, когда, в какое время, почему, зачем) и подчеркивались мотивы поведения каждого действующего лица. (Для чего? С какой целью?) Дети, наблюдая за действиями в одной роли разных исполнителей, оценивали, у кого это получалось естественнее и правдивее. А педагог, учитывая речевые, пластические, актерские возможности детей, уже намечал по 2-3 исполнителя, способных справиться с конкретной ролью.

Шестой этап начинает собственно работу над ролью. Ребенок в силу возрастных психологических особенностей всегда играет самого себя, он еще не способен перевоплощаться, играть чувства другого человека. Основываясь на личном эмоциональном опыте и памяти, он может вспомнить ситуацию из своей жизни, когда ему пришлось пережить чувства, похожие на ощущения героев пьесы. Ни в коем случае не надо навязыв-

вать юным исполнителям логику действия другого человека или свои конкретные образцы поведения.

Не следует предлагать заранее придуманные педагогом мизансцены и устанавливать линию поведения каждого персонажа, они должны возникать по инициативе детей, опираться на их творческое воображение и корректироваться взрослым.

Седьмой этап – репетиция отдельных эпизодов в разных составах. Надо было следить за тем, чтобы дети не повторяли поз, жестов, интонаций других исполнителей, а искали свои собственные варианты. Необходимо было побуждать детей размещаться по сцене, не сбиваясь, не загромождая друг друга. Всякую находку, новое удачное решение педагог отмечали поощрял.

Восьмой этап – самый непродолжительный по времени. В этот период проходили репетиции всей пьесы целиком. Если до этого дети действовали в условных декорациях, с условными предметами (большие кубы, стулья, палки, платочки) то теперь использовали, подготовленные для спектакля, декорации, бутафорию и реквизит, а также элементы костюмов, которые помогали в создании образа. Реквизит и элементы костюмов изготавливались воспитателем и родителями совместно с детьми.

Репетиция шла с музыкальным сопровождением, происходило уточнение темпа ритма спектакля. На этом этапе закреплялись обязанности детей в подготовке реквизита и смене декораций.

Девятый этап – премьера спектакля – являлась одновременно генеральной репетицией, поскольку до этого момента дети ни разу не действовали в костюмах.

Премьера – это всегда волнение, суета и, конечно, приподнятое праздничное настроение. Дети на практике начинали понимать, что такое коллективность театрального искусства, как от внимания и ответственности каждого исполнителя зависит успех спектакля. После выступления спектакль сразу же не обсуждался. Ребята были слишком возбуждены и вряд ли могли оценить свои успехи и неудачи. Но уже на следующий день в беседе мы выяснили, насколько критически они способны относиться к собственной игре. Педагог, направлял беседу в нужное русло своими вопросами, старался указать на основные промахи и недостатки, но, в тоже время, хвалил детей и отметил наиболее удачные и интересные моменты.

Последний, заключительный этап – это повторные показы спектакля. Одноразовый показ интересен скорее зрителям, чем юным исполнителям. Для детей же наиболее важным и полезным являлся период подготовки спектакля, а затем возможность играть его как можно дольше и чаще. Работу над постановкой и выпуск спектакля отображался на стендах с фотографиями; на выставках детских рисунков, афиш, программ; в видеозаписи.

Итогами проектной театральной деятельности стали показы спектаклей на различных всероссийских конкурсах и сценах города Тольятти.

Постановка и показ спектакля не только вводит детей в мир прекрасного, но и развивает сферу чувств, будит соучастие, сострадание, развивает способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним.

Основной целью театрально–проектной деятельности, основанной на выбранном нами приоритете общечеловеческих ценностей, является формирование думающего и чувствующего, любящего и активного человека, готового к творческой деятельности в любой области.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Буренинина А.И. Театр всевозможного. СПб, 2002,
2. Выгодский Л.С. Психология искусства. Изд-е 2-е исправленное и дополненное. М.: Искусство. 1968.

3. Горчаков Н.М. Работа режиссера над спектаклем. М.: Искусство, 1956.
4. Губанова Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников. М., 2007.
5. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М.: Искусство, 1969.
6. Корогодский З.Я. Год первый. Начало. Л., 1974.
7. Корогодский З.Я. Режиссер и актер. Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности». М.: Советская Россия, 1967.
8. Маханёва М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М., 2001.
9. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду. Великий Новгород, 2006.
10. Немирович-Данченко В.И. Из прошлого. М.: ЗАО «Издательство «Кукушка», 2003.
11. Сазонов Е.Ю. Из опыта работы. В сб.: Детский театр — это серьезно! Серия: Ребенок. Общество. Семья. Творчество. №13. С-Пб., 2002.
12. Станиславский К.С. Собр.соч. В 8-ми тт., М.: Искусство, 1959.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Изд. «Радяньская школа», 1985.
14. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. М. 2001.

### DEVELOPMENT OF EMOTIONS AT AGE CHILDREN THROUGH THEATRE-PROJECT ACTIVITIES

© 2015

**K.S. Petrova**, musical director

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

**N.I. Okuneva**, musical director

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

УДК 37.01

### О ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКАХ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА КОМПОЗИТОРА ЕФРЕМА ПОДГАЙЦА

© 2015

**С.В. Пимакина**, музыкальный руководитель

*ДО № 4 ГБОУ СОШ № 2103, Москва (Россия), Svetlana.pimakina@yandex.ru*

В музыкальном воспитании дошкольников пение, как самый доступный вид музыкальной деятельности, занимает особое место. А хоровое пение часто становится первым опытом коллективного музицирования, который даёт возможность ребёнку выразить себя и свои чувства, в то же время оставаясь важной и незаменимой частью хорового целого. Необходимым условием для хорового пения является доброжелательная, творческая атмосфера, заинтересованность и увлечённость детей. Найти темы и образы, которые не оставят равнодушными детей – эту задачу блестяще удаётся решить известному композитору Ефрему Подгайцу (р. 1949).

Детская тема занимает особое место в творчестве композитора. В самых разных жанрах композитор раскрывает мир детства – это оперы, балет, фортепианные сочинения, вокальная музыка. Особое место занимают хоровые партитуры, в которых предстаёт удивительный по своей многогранности образный мир, и возникают живые хоровые зарисовки, сцены, пейзажи, портреты. У композитора есть и развёрнутые хоровые циклы, кантаты, и отдельные хоровые миниатюры, в том числе и для совсем юных исполнителей, которые как мозаичное панно складываются в многофигурную композицию.

В многочисленных детских хоровых миниатюрах и песнях Е. Подгайца, созданных в течение последней трети XX века, раскрывается целая «галерея» выразительных характерных образов: необычные, забавные, милые и смешные, они «живут» в произведениях, играют и ссорятся, ходят друг у друга в гости, грустят и радуются. Увлекательные сюжеты, игровые ситуации, характерные образы, выразительные диалоги, красочные пейзажи – делают хоровые произведения особенно привлекательными для детей младшего возраста, благодаря не только арсеналу современных выразительных средств, но и тщательной работе композитора по выбору литературных текстов, требовательности к качеству и содержанию поэтической основы для хоровых сочинений.

Е. Подгай в своём творчестве обращается к широкому кругу поэтов и писателей. Он находит характерные темы и образы, связанные с миром детства в наследии классиков и современных поэтов, как широко известных, так и мало знакомых. Так, например, на сочинение первых песен для детей в 1971 году композитора вдохновили стихи самодеятельной поэтессы Марины Веховой, причём первоначальный вариант песен был одноголосный – это «Речкина песня», «Земляничка» и «Пасмурно». В текстах этих первых песен, выбранных композитором из большого количества стихов М. Веховой, уже проявляются темы, которые, в целом, будут характерны для хоровой детской музыки Подгайца, а это, прежде всего, тема сказок, тема «внутренней жизни ребёнка», тема «открытия красоты природы»:

К морю синему бегу, к морю дальнему бегу.  
Ничего я не теряю, всё, что знаю, берегу.  
Дремлют рыбы в глубине. Облака плывут во мне.  
По ночам луну и звёзды я качаю на волне.

М. Вехова «Речкина песня»

Важным условием создания хорового произведения для композитора является присутствие в тексте события, действия и открывающаяся за этим возможность постоянно удерживать внимание и интерес слушателя (и исполнителя), увлекая неожиданными поворотами сюжета, скоростью и сменой событий. Многие миниатюры представляют собой забавные «рассказы», «сценки», где события разворачиваются зримо, как в мультфильме. Одним из авторов текстов является Всеволод Граевский – журналист, поэт, старший брат композитора, на стихи которого написаны хоровые миниатюры «Не спешите!.. или Как божья коровка ходила в гости» (1986), «С добрым утром» (2001).

Много хоровых сочинений создано композитором на основе текстов поэта, драматурга, Льва Яковлева, сотрудничество с которым продолжается около тридцати лет. Среди совместных работ – хоровые миниатюры «Именины» (1982), «Облака» (1983), «На заре», «Будем добрыми друзьями», «Полезный совет», «Ночной концерт» (1985), «Так ему и надо», «Вот какие песни!» (1987), «Утро в зоопарке», «Четыре тетери» (1993). Л. Яковлев – автор либретто к трём детским операм композитора.

Забавные, смешные, своеобразные образы-портреты, необыкновенные происшествия, невероятные случаи – всё, что неизменно вызывает искренний интерес детей, присутствует в стихах, ставших классикой детской поэзии советского периода. Стихи этих авторов послужили основой хоровых миниатюр «Мауси и Котауси», «Робин Бобин Барабек» (К. Чуковский, 1994), «Два кота» (С. Маршак, 1992), «Удивительная кошка», «Весёлый старичок» (Д. Хармс, 1986), «Кораблик» (Д. Хармс, 1999), «Весёлая лягушка» (Ю. Морис, 1991), «Хохотальная путаница» (Ю. Мориц, Ю. Коваль, 1992). Придуманый ребёнком «лунный» ёжик живёт на луне, куда он добрался с помощью ножек-иголок («Лунный ёжик», ст. А. Ильяшенко).

Около тридцати лет продолжалось сотрудничество композитора с талантливым писателем и поэтом Сергеем Козловым, автором многочисленных сказок и стихов для

детей, создающим удивительный поэтический, волшебный и поражающий воображение читателя мир на страницах своих произведений. Именно такой мир раскрывается слушателям в хоровых миниатюрах, не только для младшего возраста, на его стихи: «Зелёная музыка» (1996), «Васильки», «Котёнок» (1988). Имя Сергея Козлова мало знакомо широкому читателю, но тексты знают буквально все – по мультипликационным фильмам «Львёнок и черепаха», «Трям, здравствуй!», «В порту» и, признанному лучшим фильмом всех времён и народов, «Ёжик в тумане». С. Козловым специально написаны стихи для цикла хоровых миниатюр «Летние истории» (2002) для детского хора и фортепиано в шести частях («Жирафёнок», «Бегемотик», «Носорожек», «Мышонок», «Жук», «Колокольчик»), стихи в миниатюрах «Что сказал нам Кенгуру?» (2001), «Что такое темнота?» (1995), «Баллада о слонах» (1988), «По зелёным холмам океана» (2007). Произведение, с которого началась совместная работа композитора и писателя – сказка «Старинная французская песенка», на основе прозаического текста которой создана кантата-сказка «Лунная свирель» (1985). По сказке С. Козлова «Чёрный омут» - одноимённая кантата-сказка (1987).

Благодаря склонности композитора к созданию живых, легко узнаваемых характеров и портретов, в его творчестве возник внушительный ряд выразительных образов, в том числе и в операх. И к выбору стихов для хоровых миниатюр композитор подходит с точки зрения их особой «театральности».

Привлекают Подгайца для детской хоровой музыки и русскоязычные переводы стихов зарубежных авторов, которые дают возможность свободно интерпретировать содержание. Среди них А. Милн, Г. Лонгфелло, С. Миллиган, Э. Лир, Э. Фарджен, Дж. Китс, Ш. Сильверстейн, Ж. Превьер, Г. Апполинер, В. Плудонис, Х.Р. Хименес, Р. Стивенсон, проза Ч. Диккенса, Л. Кэролла в переводах С. Маршака, Б. Заходера, Г. Кружкова, В. Орла. В «Колыбельной пчелы» для самых маленьких певцов (ст. В. Плудониса, пер. Л. Копыловой) через образ пчелы поразительным образом раскрывается гамма человеческих чувств: любовь, нежность, трепетность. Ведь дети любят наделять животных и предметы окружающего мира человеческими качествами, таким образом, в игре, они познают мир. В миниатюре «Вырос» (ст. А. Милна, пер. В. Орла) раскрывается прежде всего внутренний мир ребёнка: детская непосредственность и «напористость» повзрослевшего шестилетнего ребёнка. Прекрасные переводы Дж. Китса стали основой ряда хоровых сочинений автора, в числе которых «Песенка эльфа», пер. А. Жовтиса (2000). Джону Китсу принадлежат знаменитые строки, которые можно назвать своеобразным творческим кредо композитора:

В прекрасном – правда, в правде – красота,

Вот всё, что нужно помнить на земле.

Дж. Китс «Ода греческой вазе»

пер. Г. Кружкова и И. Лихачёва

Иногда обстоятельства жизни ставят перед композитором особые творческие задачи. Цикл «Семь английских песенок» на слова английской народной поэзии (1995) был написан в течение двух-трёх месяцев в результате занятий с четырёхлетней дочерью, как наиболее лёгкий, удобный и увлекательный способ запоминания несложных детских стихов.

Обращается композитор и к фольклорным текстам, в том числе к тем, которые записаны им в фольклорных экспедициях в Брянскую область («Три канона на народные слова», «Ходила младёшенька»).

Качественная текстовая основа, яркий художественный образ имеют особую важность для создания композитором детской хоровой музыки. Интересное содержание, способное захватить внимание слушателя, включающее действие, момент игры, увлека-

тельный сюжет, выразительные сценки, диалоги, характерные образы, присутствие сказочных героев, особая языковая тонкость, обращение к вечным темам добра и зла, смысла жизни, красоты и гармонии мироздания – таковы критерии выбора литературных источников для Ефрема Подгайца.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Подгайц Е.И. Полезный совет. Песни и хоры для детей. М.: Издательское объединение «Композитор», 1994. 79 с.
2. Подгайц Е.И. Семь английских песенок. Для голоса (детского хор) и фортепиано. М.: Издательский Дом «Композитор», 2003. 12 с.
3. Подгайц Е.И. Хоровые миниатюры и песни для детей младшего и среднего возраста. Музыка утра : учеб.-метод. пособие: В 2 ч. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Ч. 1. 120 с.

### **ON THE LITERARY SOURCES OF CHORAL MUSIC FOR PRESCHOOLERS THE EXAMPLE COMPOSER EFREM PODGAITS**

© 2015

*S.V. Pimakina*, music teacher

*DO № 4 GBOU school № 2103, Moscow (Russia), Svetlana.pimakina@yandex.ru*

УДК 37.01

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2015

*Ю.Д. Пименова*, музыкальный руководитель

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 115, Тольятти (Россия),  
zavel115@pdlada.ru*

После вступления в силу федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, воспитатели и специалисты дошкольных организаций в своей профессиональной деятельности все чаще сочетают традиционные методы обучения и современные информационные технологии.

При проведении музыкальной образовательной деятельности, музыкальных развлечений, досугов стараюсь использовать в своей работе мультимедийные презентации, так как детский сад, в котором работаю, хорошо технически оснащён и имеет все необходимые программно - аппаратные средства обучения - ноутбук, с подключенным к нему проектором и экраном, интерактивную доску и телевизор с разъемом для флешкарты.

Мультимедийные презентации - это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, то есть те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Использование мультимедийных презентаций в музыкальной деятельности помогают решать ряд задач:

- Музыкальный материал становится более доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные и кинестетические. Таким образом, могу реализовать на практике идею индивидуализации обучения детей.

- Существенно расширяется понятийный ряд музыкальных тем, делается доступным и понятным детям специфика звучания музыкальных инструментов.

- Формируется музыкальный вкус, развивается творческий потенциал ребёнка и гармоничное развитие личности в целом.

Использование такой информационной технологии позволяет эффективней развивать все виды восприятия у детей: зрительного, слухового, чувственного. Задействовать на занятии все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную и др.

Кроме того, применение компьютерной техники позволяет сделать музыкальную деятельность привлекательной и современной, расширяет возможности представления новой информации, позволяет усилить мотивацию ребенка. Игровые компоненты, включенные в мультимедийные программы, активизируют познавательную деятельность дошкольников и усиливают усвоение материала, способствуют повышению интереса к обучению, его эффективности, а так же развивают ребенка всесторонне.

Основа любой современной презентации – облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов.

Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) в музыкальной деятельности зависят от содержания этой деятельности и цели.

*Мультимедийную презентацию использую в разных случаях:*

**При объяснении нового материала**, что помогает поэтапно представить учебный материал. С помощью компьютера дети могут виртуально побывать в музее, услышать звучание различных инструментов, познакомиться с творчеством того или иного композитора, изучить нотную грамоту, познакомиться с жанрами музыки, просмотреть видеоряд иллюстраций к музыкальным произведениям, по схемам разучить партии в оркестре.

**Для закрепления пройденного материала** использую различные мультимедийные игры, например «Угадай мелодию», «Музыкальные загадки», «В гостях у сказки», «Кто в домике живёт», «Весело - грустно», «Определи ритм» и другие. Таблицы помогают детям выполнить различные перестроения или повторить элементы танцев.

Помня, что игра - это ведущий вид деятельности дошкольников, а компьютер при этом имеет широкие возможности для развития личности ребёнка в игре, используемые мультимедийные игры являются моими помощниками в работе с детьми. Показ красочных картинок-подсказок на экране, помогают ребятам повторить изученное ранее.

Например, цель игры «Угадай мелодию» - с помощью мультимедийных технологий вызвать у детей интерес к выполнению задания, продолжать формировать музыкальную культуру, способствовать развитию познавательного интереса средствами музыкального искусства. Кроме того пособие помогает решить следующие задачи развития детей: обогатить слуховой опыт детей; развивать у дошкольников мыслительную деятельность, смекалку, сообразительность, находчивость; воспитать музыкальные интересы и вкусы детей; развить умение сотрудничества в коллективной музыкальной деятельности. Игра предназначена для детей 5-7 лет. В старшей группе задания читает педагог, а в подготовительной группе - дети читают самостоятельно. Далее предлагаю методические рекомендации по использованию игры.

Номер слайда	Описание изображений	Комментарии музыкального руководителя
№1	По щелчку мыши появляется название игры: Музыкально-дидактическая игра «Угадай мелодию»	- Ребята, предлагаю вам поиграть в интересную музыкальную игру «Угадай мелодию». Посмотрите на экран. Для вас прозвучит знакомая для вас мелодия, а вы должны будете выбрать среди предложенных ответов - правильный.



№2	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения времён года: весна, осень, лето, зима. Дальше звучит музыка. При правильном ответе на вопрос щелчком, время года остаётся на своём месте, звучат «аплодисменты». При неправильно ответе щелчком, время года улетает за кадр. Аналогично на следующих слайдах выполняются предложенные задания	Вопрос №1: «О каком времени года эта песня?»
№3	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения сказочных героев: Незнайка, Чебурашка, Красная шапочка. Дальше звучит музыка.	Вопрос №2: «Кто из сказочных героев поёт эту песню?»
№4	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения мультфильмов: «Приключения кота Леопольда», «Умка», «Антошка», «Песенка Мамонтёнка». Дальше звучит музыка.	Вопрос №3: «Из какого мультфильма эта мелодия?»
№5	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения композиторов: В. Шаинский, П.И. Чайковский, Ю. Энтин. Дальше звучит музыка.	Вопрос №4: «Назови автора - композитора этой песни?»
№6	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения животных: кролик, щенок, хомяк, кошка. Дальше звучит музыка.	Вопрос №5: «О каком животном поётся в этой песне?»
№7	Со сменой кадра появляется изображение надпись «Молодцы!» с изображением нот, которое сопровождается аплодисментами.	Музыкальный руководитель благодарит детей за правильно выполненные задания.

Приведу пример ещё одной игры **«В гостях у песни»**. Это электронное пособие предназначено для детей 6-7 лет. Его цель: с помощью мультимедийных технологий вызвать у детей интерес к выполнению задания, формировать у детей любовь к музыке и потребность общения с ней. Это электронное пособие может решить следующие задачи развития детей: создать игровую ситуацию для применения музыки как средства коммуникации дошкольников; развивать у ребят мыслительную деятельность, смекалку, сообразительность; воспитать музыкальные интересы, вкусы детей. Содержание работы со слайдами следующее:

Номер слайда	Описание изображений	Комментарии музыкального руководителя
№1	По щелчку мыши появляется название игры: Музыкально-дидактическая игра «В гостях у песни»	- Ребята, предлагаю вам совершить путешествие в сказку.
№2	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения героев из мультфильмов: Львёнок, попугай Кеша, Вини Пух. При правильном ответе на вопрос щелчком, герой из мультфильма переворачивается на своём месте, звучит песня из мультфильма. При неправильно ответе щелчком, герой из мультфильма улетает за кадр. Аналогично на следующих слайдах выпол-	Вопрос №1: «Кто пел песню лёжа на солнышке?»

	няются предложенные задания.	
№3	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения героев из мультфильмов: крокодил, воробей, лягушка.	Вопрос №2: «Кто съел зелёного кузнечика?»
№4	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения: ландыши, кролик, ёлочка.	Вопрос №3: «Что родилось зимой в лесу?»
№5	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения: солнышко, улыбка, звезда.	Вопрос №4: «Что увидел крошка енот в лесу?»
№6	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения вагонов: красный, голубой, зелёный.	Вопрос №5: «В каком по цвету вагоне можно добраться до небоскрёба?»
№7	Со сменой слайда появляется вопрос, а следом за ним изображения героев из мультфильмов: дедушка, Маша, бабушка.	Вопрос №6: «У кого жили весёлые гуси?»
№8	Со сменой кадра появляется изображение надпись «Молодцы!» с изображением птицы и нот, которое сопровождается аплодисментами.	Музыкальный руководитель благодарит детей за правильно выполненные задания.

Для контроля и проверки знаний мною были собраны и наработаны различные викторины и тесты. Например, при знакомстве детей с различными видами оркестров использую презентацию «Народные инструменты», «Инструменты симфонического оркестра». При уточнении знаний о жанрах музыкальных произведений провожу электронный тест «Жанры музыки».

На музыкальных утрениках и развлечениях видео и фото слайды можно использовать как фон к праздникам. Приятные и положительные впечатления получают и дети, и взрослые, если включить в праздник небольшие тематические фильмы, например: «Пять лет мы ждали этот день», «Мой любимый детский сад» и другое. Включение в праздничное действие кадра с пожеланиями или дельным советом от героя позволит оживить утреник. На концерте – викторине «Мы не гости на планете» мною были включены презентации на тему «Планета в опасности», «Красота природы», электронная игра «Экологические загадки».

Зная, что музыка обладает сильным психологическим воздействием на человека и то, что она влияет на состояние нервной системы (может успокоить, расслабить или, наоборот, возбудить, вызвать различные эмоциональные состояния), она способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души, в своих презентациях огромное внимание уделяю подбору музыки.

Так, например, для акцентирования внимания на том, что наша природа в опасности, звучит на протяжении всего клипа тревожная музыка Людвиг Ван Бетховена из его «Патетической сонаты». Она позволяет усилить акцент увиденного детьми на экране и задуматься. И, наоборот, чтобы показать красоту нашей русской природы, кадры сопровождается спокойная, мелодичная музыка этого же композитора - «Лунная соната».

При разработке мультимедийных игр, клипов, музыкальных фильмов использую такие программы, как: Microsoft Office PowerPoint, CyberLink PowerDirector. Представленные в статье игры и видео материалы выполнила самостоятельно. На сегодня, работая в творческой группе детского сада мы с педагогами стали использовать разнообразные анимации, которые помогают активизировать детей и поддерживать интерес детей в разных видах деятельности.

Анализируя свой опыт, могу сказать, что использование мультимедийных презентаций превращает детскую деятельность в живое действие, вызывающее у ребят неподдельный интерес, увлеченность изучаемым материалом. Они не только видят, воспринимают, действуют, но и переживают эмоции.

Ведь, как известно, только то, что заинтересовало дошкольника и вызвало какой-то эмоциональный отклик, станет его собственным знанием, послужит стимулом к дальнейшим открытиям.

## **WORK EXPERIENCE IN THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN MUSICAL ACTIVITY**

© 2015

*Ju.D. Pimenova*, musical director

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115, Togliatti (Russia), zavel115@pdlada.ru*

УДК 372.3/4

## **О «ПРОГРАММЕ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ»**

© 2015

*Н.В. Полтавцева*, кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), doshkuipk@mail.ru*

*И.А. Анохина*, кандидат биологических наук, доцент «кафедры педагогических  
технологий дошкольного и начального образования»

факультета дополнительного образования

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), doshkuipk@mail.ru*

Инновационный характер современного образования связан с компетентностным подходом, установлением взаимосвязи академических знаний и практических умений (1). Компетентностно-ориентированное образование направлено на **овладение деятельностью**, обеспечение готовности к решению проблем и задач на основе знаний, приобретенного опыта, внутренних и внешних ресурсов, установление переноса не только знаний, но и способности видеть проблему, формулировать задачу, выбирать и находить способ ее решения.

Дошкольное образование относится к первой ступени системы образования. Под компетентностью дошкольника (по О.И. Киселевой, Н.Н. Савченко) понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации, и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (4).

Различные авторы рассматривают компетентность дошкольников в разных сферах познания и деятельности: в продуктивных видах деятельности рассматривали И.В. Груздова, И.М. Сухомазова (2); в познавательной деятельности - С.Е. Анфисова, Н.А. Чихалова, О.А. Кичатова (2); И.И. Левашова (4); в театральной деятельности – А.Ю. Кузина, Н.М. Линкова (2). При этом для развития компетентности выделяются различные методы: метод проектов - И.В. Груздова, И.В. Фадеева, Л.В. Цыбина, А.В. Бакланова (2); игр, основанных на технологии ТРИЗ - С.Е. Анфисова, Ф.Д. Мокринская, Н.Н. Степанова (2); технологии тренинга - А.Ю. Кузина, Н.А. Николаева, И.В. Велиева, Г.И. Творьянович (2).

В целом ряде работ речь идет о формировании социокультурной и социально-коммуникативной компетентности детей - Л.В. Коломийченко; Ю.С. Григорьева; Ю.Г. Чудинова (4). **Развитие компетентности в области физической культуры у дошкольников не исследовано.**

Основной деятельностью в области физической культуры является двигательная деятельность, в которой решение стоящих задач достигается с помощью двигательных действий. **Двигательная деятельность** рассматривается нами как одна из детских деятельностей (игровой, познавательной, изобразительной, речевой, трудовой и др.), которая связана как с удовлетворением естественной потребности детей, так и готовящей к преодолению встречающихся препятствий в жизненных ситуациях целесообразным способом, предупреждая травматизм. Развитие этих способностей необходимо каждому человеку. Успешность в двигательной деятельности сыграет важную роль в поддержании интереса к физическим упражнениям в дальнейшей жизни ребенка.

Развитие самостоятельности в планировании, организации и осуществлении двигательной деятельности требует овладения **информационными, технологическими, организационными компонентами компетентности в области физической культуры.** При реализации своих планов у детей мобилизуются нравственно-волевые качества, создается благоприятный эмоциональный настрой, происходит взаимодействие со сверстниками для достижения желаемого результата, т.е. овладение **социальным и коммуникативными компонентами компетентности.**

В научной и методической литературе по вопросам физического воспитания дошкольников наиболее полно освещены **технологические компоненты** компетентности, связанные только с овладением техникой выполнения движений (Т.И. Осокина, Д.В. Хухлаева, З.И. Нестерова, О.Г. Аракелян и др.), но в процессе обучения авторы **не используют компетентностный подход**, сердцевину которого составляет **формирование умения целесообразно использовать разученные движения в соответствии со складывающимися обстоятельствами для достижения нужного результата.** Ориентировку на выработку целесообразности действий у детей **не содержат и современные программы дошкольного воспитания.**

**Социально-коммуникативные компоненты компетентности в области физической культуры не раскрыты,** хотя двигательная деятельность требует особых взаимоотношений для достижения выигрыша, победы, когда ребенок вынужден подчинять свои интересы решению общей задачи, взаимодействовать, проявлять настойчивость, управлять эмоциями в случае проигрыша, умение мобилизовать свои усилия и способности других участников для решения стоящих задач.

В физическом воспитании важную роль играет **организационная компетентность**, которая заключается в умении создавать условия для выполнения физических упражнений и самоорганизации своего поведения и сверстников при осуществлении двигательных действий. Эта сторона влияет на организацию досуга в повседневной жизни в любом возрасте.

**Информационная компетентность в двигательной деятельности не находит отражения в литературе, посвященной вопросам физического воспитания дошкольников.** Современные программы определяют объем умений и навыков для овладения детьми движениями на протяжении всего дошкольного возраста, но не содержат программы знаний, которыми должны руководствоваться дошкольники при выполнении движений, овладении разными способами действий, выборе способа действий в зависимости от ситуации, видоизменениях с учетом стоящих задач.

**Компетентностный подход в двигательной деятельности дошкольников** предполагает формирование ее составных компонентов, которые получают развитие на протяжении всего дошкольного возраста:

- 1 - постановка цели взрослым или самим ребенком,
- 2 - планирование действий,
- 3 - создание условий,
- 4 - выбор двигательного действия и способа его выполнения,
- 5 – выполнение,
- 6 - оценка полученного результата, и корректировка при необходимости дальнейших действий для достижения желаемого.

Развитие самостоятельности в планировании, организации и осуществлении двигательной деятельности требует овладения социально-коммуникативными, информационными, технологическими и организационными компонентами компетентности. Необходимость в овладении всеми этими сторонами у дошкольников наблюдается при участии в жизненно-необходимой двигательной деятельности и при определенной организации содержания и технологии образовательной области «Физическое развитие».

С учетом выше изложенного, разработанная нами «Программа и технология реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни» (далее Программа) приобретает особую актуальность для разрешения противоречия между необходимостью формирования у дошкольников компетентности в двигательной деятельности и отсутствием научно-методического сопровождения реализации компетентностного подхода в области физической культуры (3).

Программа направлена на овладение детьми составными компонентами двигательной деятельности и ориентирована не только на усвоение дошкольниками различных двигательных действий для увеличения двигательной активности, обеспечения благоприятного воздействия на здоровье, физическое развитие, воспитание физических качеств, но и на целесообразное их использование детьми для решения двигательных задач в специально созданных условиях, проблемных ситуациях, игровой обстановке и житейских обстоятельствах.

В Программе определен объем знаний, сформулированы правила действий при выполнении различных физических упражнений, относящихся к информационной компетентности в двигательной деятельности. Разработано содержание организационной, социально-коммуникативной компетентностей детей младшего дошкольного возраста.

**Целью нашей парциальной образовательной программы является формирование умения управлять двигательной деятельностью и овладение ее составными компонентами в младшем дошкольном возрасте.**

Нами разработана модель реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности. Центральным звеном модели являются составные компоненты двигательной деятельности: постановка цели (педагогом или ребенком), планирование действий (осуществляется, как правило, во внутреннем плане), создание условий для выполнения физических упражнений и организация партнеров (педагогом или ребенком), выбор двигательного действия и способа его выполнения (педагогом или ребенком), действия дошкольника, получение результата (положительного или отрицательного), оценка достигнутого.

Результаты оценки или самооценки должны определять дальнейший путь выполнения. Положительная оценка полученного результата нацеливает на использование приобретенного опыта в неизменном виде в подобных ситуациях. Отрицательная оценка ставит ребенка перед необходимостью внесения корректировки в дальнейшие действия, если присутствует ориентировка на получение нужного результата.

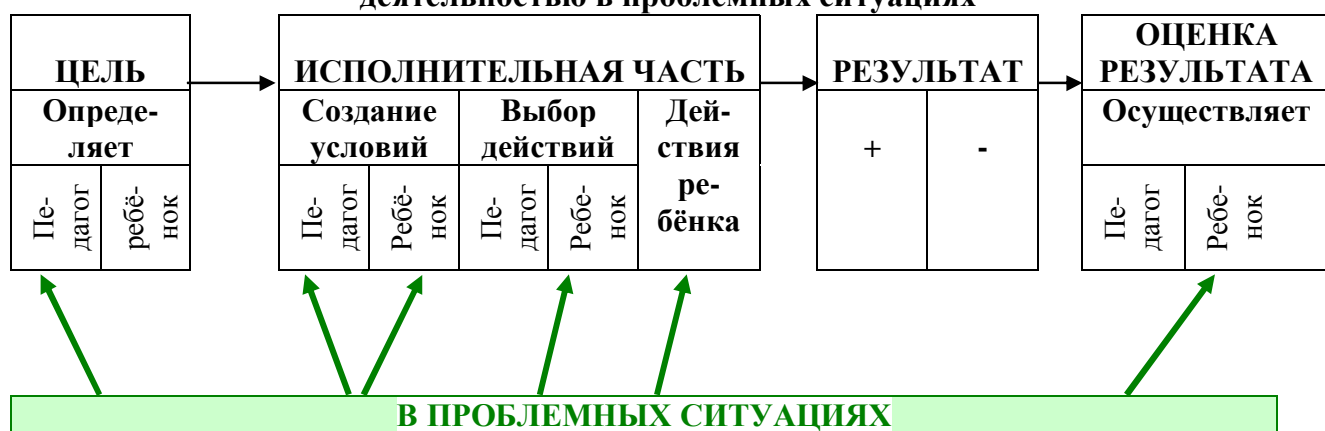
Целенаправленная двигательная деятельность получает развитие на протяжении всего дошкольного возраста, и существенное влияние оказывают условия использования движений.

**Модель участия дошкольника в управлении двигательной деятельностью в специально-созданных условиях**



Специально-созданные условия используются педагогом для обучения дошкольников технике выполнения физических упражнений и различным способам их выполнения. Цель при действии в этих заданных условиях определяет педагог и мотивирует принятие этой цели ребенком; создавать условия для выполнения может педагог, педагог с детьми, а при повторном использовании задания и сами дети; выбор способа действия принадлежит педагогу; действует при осуществлении задания всегда сам ребенок; оценку правильности выполнения двигательного действия или его составных элементов может давать сам педагог или при включении в контроль за правильностью выполнения движения различных анализаторов может оценить полученный результат и сам ребенок.

**Модель участия дошкольника в управлении двигательной деятельностью в проблемных ситуациях**



Цель в таких условиях выдвигает педагог, но она становится целью действий самого ребенка. Условия для осуществления двигательных действий может создавать педагог с привлечением детей, отбор пособий по описанию обстоятельств можно поручить детям (шаткий мостик - прочный мостик, высокий мостик – низкий; широкий – узкий и т.д.). Выбор действия и способа его выполнения целиком принадлежит ребенку. Ему же принадлежит оценка результата и дальнейшие действия при повторном выполнении. Педагог осуществляет контролирующую функцию и подводит итог выполнения задания.

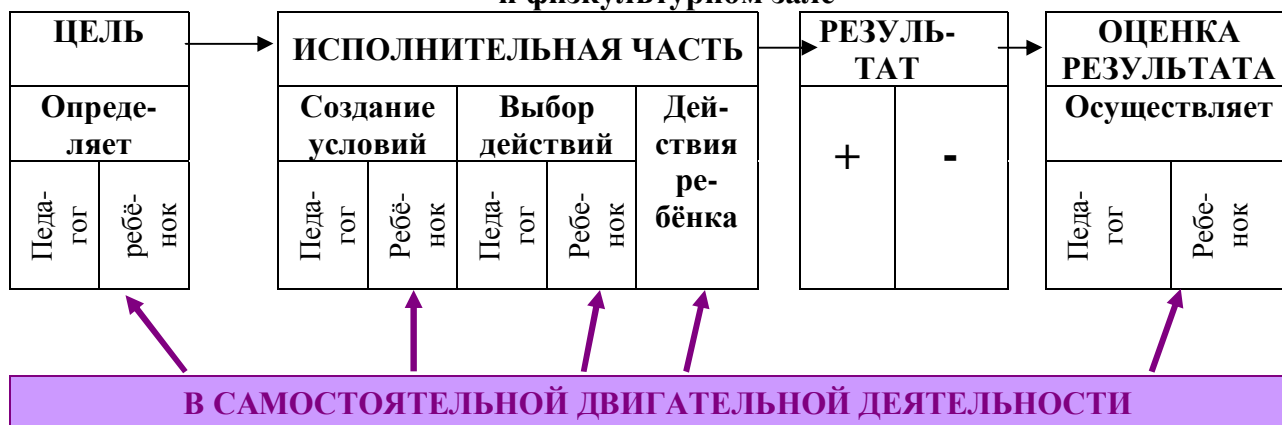
Цель ставит сам ребенок (не попасться ловишке, выбить, сбить, перегнать и т.д.). Условия для новой игры создает педагог совместно с детьми, в знакомых играх дети самостоятельно подбирают и размещают пособия, подбирают себе партнеров. Выбор действий и способов выполнения принадлежит детям. Оценка полученного результата осуществляется самим ребенком по эффективности действий, по соблюдению правил игры.

Ребенок самостоятельно управляет своей двигательной деятельностью в целом по всем структурным компонентам и деятельностью сверстников.

**Модель участия дошкольника в управлении двигательной деятельностью при использовании подвижных игр**



**Модель участия дошкольника в управлении двигательной деятельностью в самостоятельной двигательной деятельности на прогулках, в групповой комнате и физкультурном зале**



В жизненной ситуации цель двигательной деятельности сопутствующая и она подчиняется главной цели. Например: главная цель – добраться до дома. Маршрут следования определен или может измениться, скорость передвижения диктуется обстоятельствами, способ перемещения определяется состоянием поверхности для передвижения и обувью, пути преодоления препятствия связаны с возможностями субъекта (ручей можно перешагнуть, перепрыгнуть, обойти). Эти факторы не остаются постоянными, они меняются. Ребенку необходимо приобрести богатый опыт решения двигательных задач в разнообразных жизненных ситуациях. В таких условиях управление двигательной деятельностью целесообразно организовывать совместно взрослому и ребенку. Раскрытие многообразных причинно-следственных связей использования двигательных действий с условиями осуществления приведет дошкольников к успешной результативности двигательной деятельности. Следует учитывать, что в названных условиях дошкольники действуют чаще всего в совместном перемещении с родителями и родственниками, поэтому для формирования компетентности в двигательной деятельности необходима тесная связь работы детского сада с семьей.

Модели раскрывают путь организации работы по использованию компетентностного подхода в области физической культуры.

Реализация предложенной нами программы предусматривает обеспечение физической подготовленности детей, их интеллектуальное и эмоциональное развитие, нравст-

венно-волевою и социально-коммуникативную воспитанность, овладение предпосылками учебной деятельности.

### Модель участия дошкольника в управлении двигательной деятельностью в жизненных ситуациях



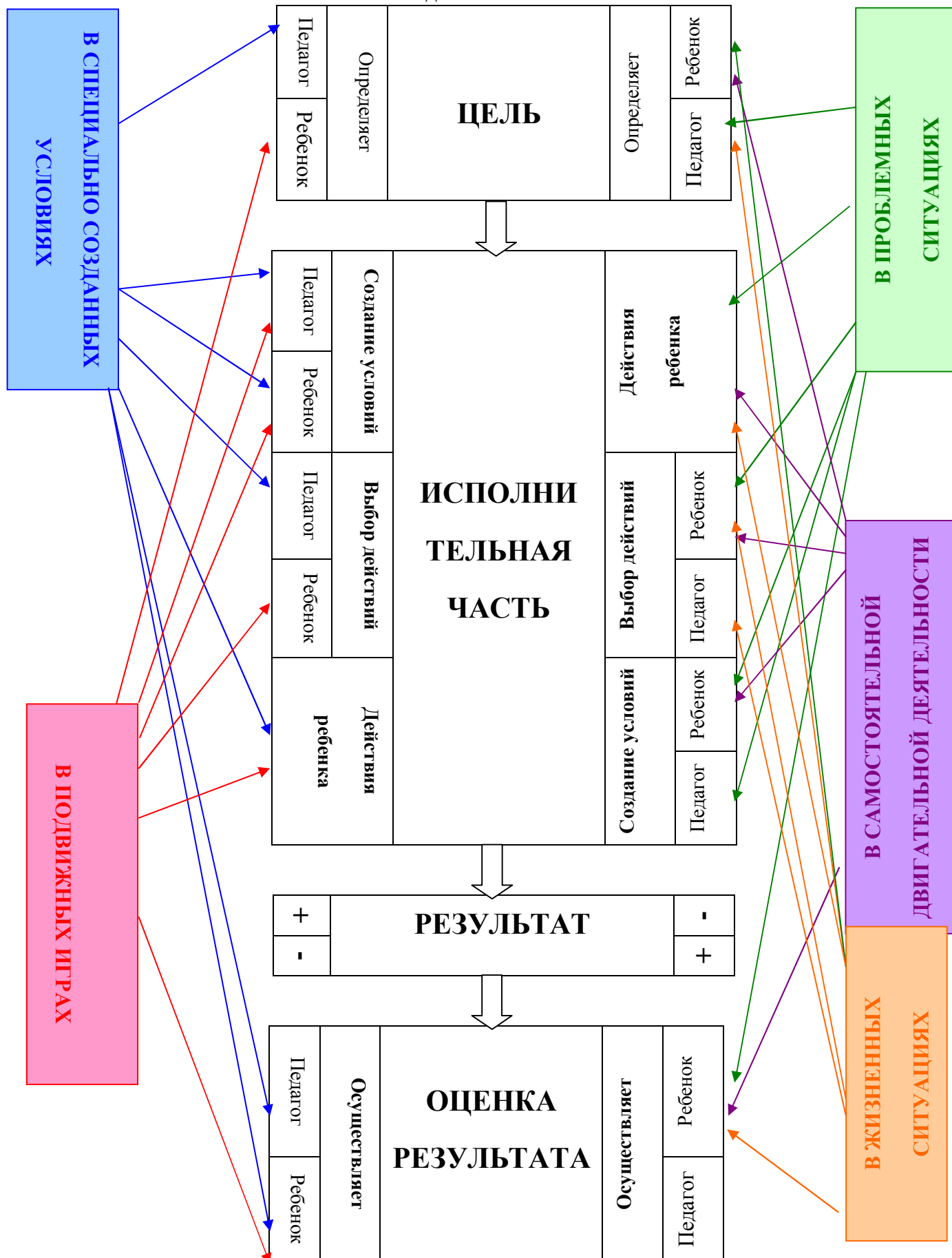
Показателями усвоения предложенной программы, ее эффективности служит поведение детей и результативность решения двигательных задач с использованием различных основных движений в специально созданных заданиях и игровых условиях. В качестве показателей усвоения программы выступают:

- выполнение действий в соответствии с целью;
- легкость бега в игровой ситуации и в ситуации погони;
- отсутствие столкновений при беге в привычной обстановке, в ситуации погони, в игровых условиях;
- выполнение прыжков в длину с места, бросания больших и малых предметов от обозначенного места;
- принятие правильного исходного положения при выполнении прыжков в длину с места (самостоятельно или после напоминания – знания есть, умения есть, но нет привычки);
- захват незнакомых больших предметов;
- принятие правильного исходного положения при бросании (самостоятельно или по напоминанию);
- придерживаться плана действий: приготовился – действуй;
- ползет, ставя колени мягко;
- подлезает, не задевая препятствие;
- в игровой ситуации действует в соответствии с сигналами;
- наличие у детей объективной самооценки полученного результата.

Для определения показателей и их фиксирования в Программе разработаны специальные задания, в которых предусмотрены действия детей в игровых ситуациях, выделены параметры фиксирования поведения детей, разработаны схемы протоколирования при проведении мониторинга и представлен анализ результатов работы.



**Модель реализации компетентного подхода в двигательной деятельности дошкольников**



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008г. № 1662 Раздел 4. Развитие образования.
2. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: сборник науч.-метод. Работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. Тольятти: ТГУ, 2008. 156 с.
3. Полтавцева Н.В., Анохина И.А. Программа и технология реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни. Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2015. 246 с.
4. Реализация компетентностного подхода в дошкольном образовании: материалы международной научной конференции г. Пермь, 26 апреля 2007 г. / Под ред. Л.В. Коломийченко, Ю.Г. Чудиновой. Пермский гос.пед. университет. Пермь: Издательство ПОНИЦАА, 2007. 154 с.

## ABOUT «THE PROGRAM AND TECHNOLOGY OF REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN MOTIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF THE FOURTH YEAR OF LIFE»

© 2015

*N.V. Poltavtseva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
*Ulyanovsk state pedagogical university of name I.N. Ulyanova, Ulyanovsk (Russia),  
doshkuipk@mail.ru*

*I.A. Anokhina*, candidate of biology, associate professor of chair of pedagogical technologies  
of preschool and primary education of faculty of additional education  
*Ulyanovsk state pedagogical university of name I.N. Ulyanova, Ulyanovsk (Russia),  
doshkuipk@mail.ru*

УДК 376

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

© 2015

*T.A. Solomakhina*, студентка магистратуры по направлению  
«Педагогическое образование»  
*ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», Смоленск (Россия),  
tatka.solomka@rambler.ru*

Развитие внимания у дошкольников является неотъемлемым условием готовности ребенка к школьному обучению. В Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы обращается внимание на необходимость создания условий для развития психических процессов у детей в дошкольных учреждениях, которые являются первой ступенью в системе непрерывного образования [5].

Согласно концепции Л.С. Выготского внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение ребенком доступного для него объема знаний. По мнению ряда исследователей (Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Успенская Т.Ю. и др.) недостаточное развитие внимания у детей, поступающих в начальную школу, приводит к дезадаптации в начальных классах [3].

Коноплястый С.Ю., Ушакова О.Н., Гаркуша Ю. Ф. Обухова Е.Ю. выделяют следующие черты отклонения внимания от нормы: распыленность, рассеянность, неустойчивость, узость. Все это - показатели недостаточного развития таких свойств внимания,

как концентрация, переключение, устойчивость, распределяемость и объем [4]. Отклонения в развитии внимания у детей прежде всего проявляются в особенностях произвольного и непроизвольного внимания. Непроизвольное внимание представляет собой реакцию ребенка на раздражители внешнего и внутреннего характера. А произвольное внимание предполагает наличие у ребенка механизмов саморегуляции поведения в различных видах деятельности и является показателем готовности ребенка к обучению в школе.

На формирование произвольного внимания, по мнению Башаевой Т.В., влияют речевые нарушения, так как его механизм строится на основе словесной регуляции [1].

Цель данной статьи - обозначить методические приемы, оптимизирующие процесс развития внимания у детей с нарушением речи, в соответствии с результатами проведенного нами мини-исследования.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Ярцево и п. Пржевальского Демидовского района Смоленской области.

Первый – диагностический этап предполагал проведение диагностики уровня развития внимания у воспитанников подготовительной группы детского сада. Были использованы следующие методики: «Найди и вычеркни» (С.В. Лиепине); «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немова); «Проставь значки» (Пьерон-Рузен).

Результаты диагностики показали, что высокий уровень внимания имеют 8.3% детей средний уровень - 33,3 % детей и низкий - 58,3% детей.

Нами было отмечено, что низкий уровень внимания имеют дети с I и II уровнем общего недоразвития речи, а так же дети с общим недоразвитием речи III уровня, воспитывающиеся в неполных семьях, имеющие синдромом двигательной гиперактивности и дефицита внимания, и/или леворукие дети. Средний уровень внимания определялся у детей с общим недоразвитием речи III и IV уровня. Высокий уровень развития внимания - у детей с общим недоразвитием речи IV уровня.

Основными принципами разработанной нами системы заданий (Таблица 1), направленных на развитие у детей основных свойств внимания, являются:

- личностно-ориентированный подход к коррекционной работе в малых группах [2];
- индивидуализация и дифференциация заданий в соответствии с индивидуальными, возрастными особенностями детей и их уровнем общего недоразвитие речи;
- переход от простого к сложному.

**Таблица 1 - Система заданий для развития внимания у детей с нарушением речи**

Уровень развития внимания	Особенности внимания	Средства по развитию внимания
Низкий	Медленный темп и высокая степень отвлекаемости при выполнении задания, постоянное обращение к образцу. Низкий уровень продуктивности, устойчивости, объема внимания, очень низкий уровень переключаемости и распределения внимания.	Подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию продуктивности, устойчивости, переключаемости, распределения и увеличению объема внимания. Формы занятий: игры и игровые упражнения. Пример игр: Игра «Найди все предметы» Цель: развитие распределения внимания. Описание: в течение 15-20 секунд надо найти вокруг себя предметы одного и того же цвета. Логопед по сигналу просит одного из участников назвать предметы, остальные дополняют. Игра «Услышали?» Цель: развитие устойчивости внимания. Описание: Логопед просит закрыть глаза и послушать,

		что происходит в кабинете, через минуту спрашивает. Затем дети слушают, что происходит в коридоре и потом за окном.
Средний	Отсутствие навыка работать с инструкцией, отвлекаемость на сильные раздражители, низкий темп выполнения задания. Высокий уровень объема внимания, средний уровень продуктивности, устойчивости, переключения и распределения внимания.	Подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию продуктивности, устойчивости, переключаемости, распределения внимания. Форма занятий: игры и игровые упражнения. Пример игры: «Поменялись!» Цель: увеличение продуктивности внимания. Описание: Дети становятся в ряд, одного ребенка логопед выбирает ведущим. Ведущий должен внимательно посмотреть на ряд детей, отвернуться, потом назвать какие изменения произошли. Если у ведущего возникли затруднения, то можно помочь ребенку. Кто поменялся местами? Что изменилось в одежде? Какие новые предметы?
Высокий	Быстрота и четкость выполнения заданий, сосредоточенность, понимание и умение работать по инструкции, средний уровень продуктивности и устойчивости внимания, высокий уровень развития переключения, распределения и объема внимания.	Подгрупповые занятия по развитию продуктивности и устойчивости внимания. Форма занятий: игры и игровые упражнения. Пример игры: «Повтори правильно» Цель: развитие устойчивости внимания. Описание: логопед дает одну из двух команд: «ухо» или «нос». По этой команде дети должны хвататься соответственно за свой нос или за ухо. Логопед тоже выполняет эту команду, как бы демонстрируя, что должны делать дети. Однако через некоторое время начинает намеренно ошибаться: дает одну команду (например, «ухо»), а демонстрирует другую (хватается за нос). Задача детей — выполнять только то, что говорит ведущий.

Реализация обозначенных выше подходов предполагает использование иллюстраций, муляжей и практическую деятельность воспитанников (устные и письменные игровые упражнения).

После проведения коррекционной работы были выявлены следующие показатели уровня развития внимания: высокий уровень внимания имеют 33,3% детей (на начало эксперимента 8,3%), средний уровень внимания имеют 41,7% детей (на начало эксперимента 33,3%), низкий уровень внимания имеют 25% детей (на начало эксперимента 58,3%).

Таким образом, количество детей, имеющих высокий уровень внимания, увеличилось на 25%, имеющих средний уровень увеличилось на 8,4%, а количество детей, имеющих низкий уровень внимания, уменьшилось на 33,3%.

Итак, условиями оптимизирующими процесс развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи являются, во-первых, организация индивидуальной работы с детьми и работы в малых лично-ориентированных группах, во-вторых, создание и использование в коррекционной работе системы упражнений в соответствии с индивидуальными, возрастными особенностями детей и их уровнем общего недоразвития речи, в-третьих, интерактивные и практикоориентированные технологии в деятельности по развитию внимания у детей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башаева Т.В. Роль внимания в жизни дошкольника. Рославль: Академия развития, 2001. 480 с.
2. Глебова Г.Ф. Проектирование обучения по индивидуальным учебным планам в условиях общеобразовательной школы // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 346-360.
3. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Успенская Т.Ю. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: её основные причины и подходы к диагностике [Электронный ресурс] // www.indigo-papa.ru. – 2014. – Режим доступа: <http://www.indigo-papa.ru/node/309> (Дата обращения 08.10.2014)
4. Обухова Е. Ю. Нарушение внимания у детей с особенностями развития // Вопросы психологии. 2008. №3. С. 61-70.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы [Электронный ресурс] // <http://xn--n1abdok.xn--p1ai> (Дата обращения 28.09.2015)

## RESEARCH OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF ATTENTION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

© 2015

*T.A. Solomakhina*, master's student in «Pedagogical education»  
*Smolensk State University, Smolensk (Russia), [tatka.solomka@rambler.ru](mailto:tatka.solomka@rambler.ru)*

УДК 159.922.762

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

*Е.Н. Францева*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
Ставрополь (Россия), [Fran\\_Len@mail.ru](mailto:Fran_Len@mail.ru)*  
*И.А. Диденко*, заведующий  
*МБДОУ д/с № 40, Ставрополь (Россия)*

Здоровье является одним из важнейших интегральных показателей качества жизни населения, индикатором происходящих в стране перемен и эффективности государственной политики. В словаре «Основные термины и понятия», изданном Министерством здравоохранения Российской Федерации, «*здоровый образ жизни* — категория общего понятия «образа жизни», включает в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, предупреждать развитие его нарушений и поддерживать оптимальное качество жизни» [5].

Сложная экономическая и социально-политическая обстановка последних лет привела к появлению негативных тенденций в состоянии здоровья населения, но особую тревогу вызывает ухудшение здоровья детей, ведь истоки многих заболеваний взрослых можно найти в детском возрасте. Изучение, оценка и прогноз состояния здоровья детей, контроль за основополагающими факторами и условиями формирующими его, требует пристального внимания и являются научной основой при разработке социально ориентированных программ, способствующих возрождению России.

Процесс социализации личности, без чего не могут существовать современная экономика, наука, культура и другие сферы общества, становится возможным благодаря обучению и воспитанию личности, и начинается именно с дошкольного образования. Ре-

альные процессы образования и воспитания, происходящие в семье и дошкольных учреждениях, зависят от «образа» или «картины» ребенка, то есть базового представления о ребенке и его развитии, которое имеют взрослые. Понимание образования, подходы к разработке образовательных программ и методов, напрямую зависят господствующих представлений о ребенке и его развитии, которое положено в их основу.

В целом, при изучении состояния данной проблемы можно констатировать наличие ряда противоречий между:

- современными социально-экономическими требованиями биосоциальной адаптации членов общества и состоянием их психофизического здоровья;
- наличием социального заказа на удовлетворение потребностей граждан в сфере физической культуры, здоровья детей и условиями их реализации государственными структурами;
- социальной необходимостью формирования культуры здорового образа жизни детей и отсутствием инновационных технологий, обеспечивающих этот процесс.

Результаты исследований показывают, что в целях укрепления здоровья детей необходима система мероприятий, осуществляющихся на государственном уровне, в семье, дошкольных учреждениях и школах.

Поскольку проблема формирования здорового образа жизни является проблемой не столько медицинской, сколько социальной, видна необходимость создания и применения специальных здоровьесберегающих образовательных технологий для всех субъектов образовательного пространства [2].

Здоровьесберегающие образовательные технологии - это, прежде всего технологии воспитания культуры здоровья дошкольников. Цель этих технологий – становление осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи [3].

Понятие «здоровьесберегающие педагогические технологии» дискуссионно и у разных авторов встречаются разные трактовки. Н.К. Смирнов, как родоначальник понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» утверждал, что их можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба для их здоровья, как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье ребенка и педагога. Он считает, что как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой педагогической технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – детей и их родителей, педагогов.

Центральной категорией научного осмысления процесса реализации здоровьесберегающих технологий в дошкольной образовательной организации при внедрении и реализации ФГОС ДО выступает «здоровье». От того, как трактуется данное понятие, зависит многое в последующем анализе практической деятельности педагогов дошкольного учреждения [6].

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, Н.К. Смирнов выделяет медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические здоровьесберегающие технологии, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающие образовательные технологии [4].

Классификация здоровьесберегающих образовательных технологий, на сегодняшний день, достаточно обширна и включает в себя: *по характеру деятельности* - частные

(узкоспециализированные) здоровьесберегающие технологии и комплексные (интегрированные). По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий: медицинские (технологии профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации соматического здоровья, санитарно-гигиеническая деятельность), образовательные (информационно-обучающие и воспитательные), социальные (технологии здорового и безопасного образа жизни, профилактика и коррекция девиантного поведения) и психологические (технологии профилактики и психокоррекции психологических отклонений личностного и интеллектуального характера). К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технология комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие здоровый образ жизни.

По мнению М.М. Безруких, общими принципами оценки здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения являются следующие:

- 1) оценка должна быть интегральной, учитывая все направления деятельности;
- 2) предпочтительнее качественная оценка;
- 3) оценка должна основываться на нормативно-правовой базе в области охраны и укрепления здоровья и проводиться с учетом единых критериальных подходов [1].

Здоровьесберегающие технологии рассматриваются как фактор эффективного образования и как метод формирования, укрепления и сохранения здоровья детей дошкольного возраста, что в наше время является особенно актуальной задачей. Важно отметить, что эффективность образования напрямую зависит от состояния здоровья детей и полноценная реализация здоровьесберегающих программ в образовании - это, прежде всего, совместная, однонаправленная работа медиков, педагогов и родителей.

Для этой цели, наряду с разнообразными лечебно - оздоровительными мероприятиями, направленными на реализацию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, огромное внимание должно уделяться технологиям обучения здоровому образу жизни, воспитанию культуры здоровья. Иными словами, важно достичь такого результата, чтобы дети, переступая порог «взрослой жизни», не только имели высокий потенциал здоровья, позволяющий вести здоровый образ жизни, но и имели багаж знаний, позволяющий им делать это правильно.

Формирование здорового образа жизни, в частности, осуществление первичной профилактики, требует совместных усилий государственных, общественных организаций, медицинских учреждений и самого населения. Это позволяет говорить не только об отдельных технологиях оздоровления, но и о единой «политике здоровья», включающей предупреждение факторов риска для здоровья, раннее выявление детей, имеющих ограничения в здоровье, формирования навыков здорового образа жизни населения, подготовку специалистов в области воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М., 2004.
2. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
3. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. СПб., 2006.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.
5. Укрепление здоровья и профилактика заболеваний. Основные термины и понятия / Под ред. А.И.Волкова, Р.Г.Оганова. М., 2001.

6. Чупаха И.В. генезис доминантных научных понятий здоровьесберегающего образования в дошкольной образовательной организации при внедрении федерального государственного образовательного стандарта // Актуальные проблемы современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции. Том 1. Алушта, 2015.

## HEALTH EDUCATION TECHNOLOGIES IN PRE-SCHOOL EDUCATION

© 2015

*E.N. Frantseva*, candidate of psychological sciences, associate professor  
department of psychology  
*Stavropol state pedagogical Institute, Stavropol (Russia), Fran\_Len@mail.ru*  
*I.A. Didenko*, director  
*Municipal budget preschool educational institution № 40, Stavropol (Russia)*

УДК 37.02; 371

## ДИАЛЕКТИКА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© 2015

*T.A. Челнокова*, доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики  
*ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», Казань (Россия), nauka@zel.ieml.ru*  
*T.E. Платонова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики  
*ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», Казань (Россия), platonova@zel.ieml.ru*

Современная система дошкольного образования нашей страны являет собой цепь диалектически взаимосвязанных этапов развития, смена которых предопределена социально-экономическими, политическими и духовными переменами, проистекающими в обществе. Изменения, происходящие в той или иной сфере общественной жизни, определенным образом отражались на организации дошкольного образования.

Можно вспомнить, что само становление государственной системы дошкольного образования нашей страны связано с глобальными переменами, произошедшими в российском обществе после событий октября 1917 г. Настоящие перемены затронули и деятельность института образования. В «Декларации по дошкольному воспитанию» (20 ноября 1917 г.) указывалось, что общественное воспитание детей важно начинать с первых месяцев жизни ребенка. Диалектическое развитие это утверждение получает в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации», где указывается, что получение дошкольного образования «в образовательных организациях может начинаться по достижении детьми возраста двух месяцев» (ст.67, п.1) [1]. Отечественная педагогическая практика работы с детьми, начиная с двухмесячного возраста, получила особо активное развитие после 1959 г., когда появился новый вид дошкольного учреждения ясли-сад. При этом продолжали функционировать и ясли для детей от 2–3 месяцев до 3 лет. Ясли находились в ведении органов здравоохранения [2].

Новый вид дошкольных учреждений был создан в целях улучшения «воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» (данная формулировка была включена в название постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1959 года). Тогда же, была обозначена необходимость преемственности в воспитании детей раннего и старшего дошкольного возраста.

В современной ситуации развития дошкольного образования наблюдается активное развитие новых форм общественного воспитания детей раннего возраста. Идет ак-



тивный процесс формирования практики работы с этой категорией детей в центрах развития, группы развития открываются в дошкольных организациях. При этом современные целевые ориентиры работы с детьми раннего возраста имеют существенное отличие. Их реализация предполагает активное внедрение современных технологий работы.

Наиболее актуальна для работы с младенцами и детьми до трех лет технология плоскостного конструирования. Для детей плоскостное конструирование начинается со знакомства с деталями плоского конструктора. Дети при непосредственном тактильном контакте воспринимают форму, размеры, вес, цвет, гладкость или шероховатость поверхности деталей, познают свойства геометрических тел и пространственных отношений опытным путем, у них развивается мелкая моторика рук. Детская речь обогащается новыми терминами, понятиями. Дети упражняются в правильном употреблении понятий (большой – маленький, длинный – короткий, широкий – узкий), в точном словесном указании направления (над – под, вправо – влево, вниз – вверх, сзади – спереди, дальше – ближе и т. д.). ТРИЗ-РТВ технологии в игровой деятельности детей раннего возраста. На третьем году жизни у ребенка активно развиваются все познавательные процессы, в том числе и мышление, которое имеет наглядно-действенный характер. А к концу третьего года жизни, как утверждают ведущие деятели ТРИЗ-РТВ технологии, ребенок начинает фантазировать в «уме», при этом происходят попытки использовать предметы-заместители в процессе игровой деятельности.

Поэтому именно игровая деятельность предоставляет огромные возможности для развития у детей раннего возраста умения сравнивать, различать, обобщать, устанавливать причинную зависимость, что в дальнейшем послужит основой для развития детского воображения и творчества.

Идея общественного воспитания, активно развиваемая в первых документах Советской России, получает свое воплощение в идеи социализации. В новых документах, регламентирующих деятельность дошкольных организаций, вопрос социального становления, социального развития ребенка поставлен в число актуальных задач дошкольного образования.

Декларацией по дошкольному воспитанию было установлено, что система дошкольного воспитания «является составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования» [3]. Согласно ныне действующему ФЗ «Об образовании в РФ», дошкольное образование является первым уровнем общего образования (ст.10, п.4). Вопрос преемственности всех уровней общего образования четкой линией проходит через текст Закона. Стандартизация образования выступает одним из механизмов обеспечения его преемственности в работе с детьми раннего возраста, дошкольниками, учащимися начальной, основной и старшей школы.

Государственное регулирование содержания дошкольного образования начинается в 30-ые годы. В 1934 году выходит первая программа работы детского сада, чуть позднее был принят Устав детского сада (1938). В нем содержались методические рекомендации для работы воспитателей. Содержание деятельности современных дошкольных организаций определяется Федеральными государственными стандартами дошкольного образования. В стандартах определены требования к структуре и содержанию основной образовательной программы по работе с детьми младшего возраста и дошкольного возраста. В младенческом и раннем возрасте ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий. В дошкольном возрасте ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности –

игре, общении, познавательной-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

Такой подход к содержанию обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

В соответствии со стандартами произошел переход от учебно-дисциплинарной модели воспитания к личностно-ориентированной, согласно которой педагог должен воспринимать ребенка как равного себе, но со своими проблемами, желаниями, интересами. Ведущей формой организации образовательной деятельности объявлена групповая работа.

В современном акценте на групповую форму организации образовательной деятельности мы находим новое подтверждение диалектического развития современной образовательной практики в системе дошкольного образования. Приоритеты групповой формы организации процесса обучения активно развивались в советской школе 20-х годов (бригадный метод обучения), групповые формы были популярны в 90-ые г.г. прошлого столетия. И то и другое десятилетия истории отечественного образования характеризовались глобальности изменений в нем. Глобальные изменения, проектируемые в современном российском образовании, вновь усиливают приоритет групповых форм образовательной деятельности. В условии включения дошкольного образования в единую систему общего образования групповая работа приобретает определенные преимущества перед другими формами работы с детьми.

Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают развитие умения детей работать в группе сверстников. В настоящее время педагогами все чаще избирается форма творческих проектов, позволяющих успешно согласовать индивидуальные и групповые стратегии, ориентированные на поддержку и развитие детского творчества. Отметим наиболее характерные особенности проекта как формы группового взаимодействия, сохраняющей индивидуальность и нацеленной на творческий результат: выявление не конкретной темы, а проблемы как способа постижения каждым ребенком окружающего мира и своего бытия в этом мире; расширение границ образовательного и реального пространства (музеи, выставки, мастер-классы, мастерские на площадке детского сада, прогулки и экскурсии, культурные события, праздники, фестивали); расширение состава участников, вовлечение в проектную деятельность других людей – взрослых (родителей, бабушек, дедушек, педагогов дополнительного образования, художников и мастеров народного искусства, музыкального руководителя, экскурсовода и др.) и детей разного возраста с целью расширения команды единомышленников, выхода за рамки сложившейся группы; обсуждение проблемы на всех этапах (от разработки замысла до воплощения и применения) с педагогом и другими детьми для осмысления полученных результатов и принятия решений о дальнейших действиях; презентация результата деятельности, имеющего персональную и социальную значимость (рукотворные игры и игрушки, книжки, альбомы, сувениры, коллажи, макеты, аранжировки, инсталляции, коллекции и многое другое); отсутствие единой для всех детей образовательной задачи и единого критерия оценки результата, гибкий мониторинг индивидуального развития детей.

В 1960 в структуре Академии педагогических наук был открыт Институт дошкольного воспитания. Это факт предопределил ускорение развития исследований, обращенных к воспитанию детей дошкольного возраста. Благодаря данным исследованиям была разработана первая комплексная программа детского сада. В инновационные 90-ые г.г. появляются вариативные комплексные программы такие, как: «Детство», «Истоки», «Золотой ключик», «Мы», «Радуга», «Развитие», «Росток» и др.

Одной из первых начала разрабатываться вариативная программа «Радуга» для детей 2-7 лет. Новой задачей воспитания обучения детей стало обеспечение своевременного и полноценного психического развития детей.

Для ее реализации авторским коллективом под руководством Т.Н. Дороновой была разработана технология, соответствующая современным теоретическим представлениям о развитии.

Психическое развитие рассматривалось в соответствии с теорией А.Н. Леонтьевой, основных структурах деятельности, сознания и личности.

В качестве основных составляющих целеполагания, лежащего в основе деятельности, было выделено: наличие в сознании ребенка образа предмета; желание создать этот предмет; понимание того, что он может быть получен с помощью данного материала.

В основе программы «Развитие», авторами которой являются Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др., лежат два теоретических положения: теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, перехода от утилитарного понимания дошкольного детства к его гуманистическому пониманию, установка на самоценность, что подразумевает отсутствие насилия над ребенком; концепция Л.А. Венгера о развитии способностей.

Необходимо отметить, что в программе акцент сделан на личностно ориентированную модель воспитания, которая требует установления новых взаимоотношений взрослого с детьми с учетом индивидуальности ребенка, его чувств, эмоционального состояния.

Разнообразие программа 90-х связано с развитием научных центров, занимающихся проблемами дошкольного образования (если можно назвать взять названия можно из самих программ).

С принятием ФГОС дошкольного образования в содержание ранее реализуемых комплексных программ происходят определенные перемены, кроме того появляются новые программы: «Миры детства: конструирование возможностей», «Вдохновение», «Мир открытий», «На крыльях детства», «Дошкола.ру», «Детский сад – Дом радости», «Первоцветы» и др.

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» под ред. И.Е. Федосовой предоставляет в распоряжение педагога современные данные о ребенке и его развитии, ставит ясные цели и предоставляет выверенные педагогические технологии и инструменты для их достижения. Открывая просторы для профессионального творчества, Программа в то же время позволяет выстроить полноценный, качественный образовательно-воспитательный процесс, сформировать современную и эффективную образовательную среду. Подходы дифференцированного обучения позволяют выстроить индивидуальную траекторию развития ребенка, обеспечивая работу в его зоне ближайшего развития, и при этом добиться высоких результатов всей группы. Инструменты педагогической диагностики, предлагаемые Программой, формируют надежную основу для принятия педагогических решений.

Программа поддерживает игру во всех ее видах, исследовательскую активность ребенка, совместную деятельность взрослого и ребенка. «Вдохновение» предусматривает вариативность форм реализации в зависимости от конкретной ситуации, места расположения детского сада, особенностей детей и их семей. Программа «Вдохновение» обеспечивает преемственность с начальным уровнем образования. Программа «Вдохновение» сопровождается развернутым учебно-методическим комплектом, который поможет реализовать все ее положения как начинающему педагогу, так и мастерам дошкольной педагогики.

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Дошкола.ру» под ред. С.П. Циновской реализует личностно-ориентированный подход

психолого-педагогической поддержки развития личности детей с рождения до семи лет. В соответствии с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина выделяются следующие возрастные периоды: ранний возраст и дошкольный возраст. В дошкольном возрасте описаны два периода, различающиеся между собой по содержанию и методам воспитания и обучения: младший и старший дошкольный возраст. Таким образом, Программа содержит три основных блока – ранний возраст, младший дошкольный возраст и старший дошкольный возраст. Внутри блока, посвященного раннему возрасту, выделяется возрастной период от рождения до одного года, обладающий ярко выраженными специфическими особенностями.

«Детский сад – Дом радости». Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности, автор Н.М. Крылова. Программа «Детский сад - Дом радости» составлена на основе обобщения и интеграции фундаментальных достижений отечественной и мировой дошкольной педагогики, психологии, нейрофизиологии и других наук. Впервые отражает авторскую концепцию образования дошкольника как неповторимой индивидуальности на основе амплификации развития и саморазвития его самосознания.

Обратившись к истории развития дошкольного образования России нельзя не отметить, что приоритетные цели государственной политики в области дошкольного образования непосредственным образом представлены в терминах, отражающих его предназначение. До 80-х гг. XX века все нормативные документы регламентировали процесс дошкольного воспитания, организация воспитания детей дошкольного возраста – задача детского сада. В 1980 г. была утверждена Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. С этого момента вопрос обучения дошкольников был выделен в качестве важной составляющей дошкольного образования. Программа обеспечивала традиционные стороны дошкольного воспитания: физического, умственного, нравственного, эстетического, трудового.

Основной формой образовательной деятельности были занятия, на которых широко использовались разнообразные игры, упражнения и игровые ситуации. Виды занятий разнообразны: физкультурные занятия, занятия по конструированию, ручному труду, изобразительной деятельности. Организуя трудовую деятельность, воспитатель обеспечивал всестороннее развитие детей, помогал им обрести уверенность в своих силах, формировал жизненно необходимые умения и навыки, воспитывал ответственность и самостоятельность. На занятиях по литературному чтению детей знакомили с героями книг, писателями и поэтами, учили обмениваться мнениями друг с другом по поводу прочитанного. С принятием в 1992 г. Закона «Об Образовании» появляется новый термин «дошкольное образование».

Термин «дошкольное образование» получает новое содержание в условиях ныне действующего Закона, в его содержании направлено на усиление воспитательных функций в деятельности всех образовательных учреждений. Вводится термин воспитательно-образовательный процесс. Структура воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации охватывает непосредственно-образовательную деятельность (НОД), образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность детей, образовательная деятельность в семье.

Организация воспитательно-образовательного процесса строится с ориентирами на деятельностное развитие ребенка. Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструиро-

вании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

Для детей дошкольного возраста (3 года - 8 лет) - ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка. Для активизации мыслительной деятельности необходима активизация различных видов деятельности в соответствующем направлении с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка, с оптимальным использованием методов развивающего образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015)
2. Народное образование в СССР / Под ред. М.А. Прокофьева.- Изд-во «Просвещение»; М., 1967 // <http://www.detskiysad.ru/ped/narod02.htm>.
3. Декларация по дошкольному воспитанию (1920 г.) // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. М., 1988. С. 57-59.

### DIALECTICS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA

© 2015

**T.A. Chelnokova**, doctor of pedagogical sciences, professor of department of theoretical and inclusive pedagogics

*Institute of economy, management and right, Kazan (Russia), nauka@zel.ieml.ru*

**T.E. Platonova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the higher mathematics

*Institute of economy, management and right, Kazan (Russia), platonova@zel.ieml.ru*

УДК 37.01

### СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

© 2015

**Г.П. Чичеванова**, воспитатель высшей категории

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 207 «Эдельвейс»,*

*Тольятти (Россия), elka031283@rambler.ru*

**М.А. Варламова**, воспитатель I категории

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 207 «Эдельвейс»,*

*Тольятти (Россия), marina-varlatova-63@mail.ru*

**Н.С. Бекерова**, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 207 «Эдельвейс»,*

*Тольятти (Россия)*

Дети, начиная уже с младшего дошкольного возраста, даже без специального обучения, проявляют большой интерес к языковой действительности, «экспериментируют»

со словом, создают новые, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. Это является необходимым условием их лингвистического развития, постепенного осознания языковых явлений. И только такое развитие ведет к подлинному овладению богатством родного языка.

При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Главная задача такого обучения - система в формировании языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Она формирует у ребенка интерес к родному языку и обеспечивает творческий образный характер речи, тенденцию к ее саморазвитию.

Образная речь - это одно из составляющих развития речи ребенка, это творческий процесс, который формируется в результате восприятия речи взрослого, собственной речевой активности и элементарного осознания явлений языка и речи.

Образную речь в становлении детского творчества играет восприятие произведений искусства и накопление художественного опыта. Если говорить о словесном творчестве, то здесь на первый план выступает восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и произведений малых фольклорных форм (пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы) в единстве содержания и художественной формы. В содержании работы по развитию художественно-речевой деятельности дошкольников входит также развитие образной выразительной речи.

Дошкольников знакомят с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями, ярким и образным языком; их вводят в мир художественных образов, развивая эмоциональное отношение к явлениям природы и взаимоотношениям людей. Дети 6-7 лет способны воспринимать композицию произведения, развитие сюжетной линии, динамику событий, взаимоотношения героев, разнообразные средства художественной выразительности.

Образная речь является важной составной частью воспитания культуры речи в широком смысле этого слова. Под культурой речи понимается соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно. Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у детей воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства.

Основным сочетанием работы в образовательной деятельности ОО «Речевое развитие», является обучение способам наилучшего использования языковых средств для образного выражения задуманного содержания на основе развития всех сторон речи. Все лексические, грамматические и интонационные упражнения проводятся на материале фразеологизмов, загадок, пословиц, которые уточняют представления детей о разнообразии жанров и образности их и углубляют художественное восприятие литературных произведений. Такое обучение способствует осознанному переносу сформированных представлений в словесное творчество. При этом формирование образности речи проводится в единстве с развитием других качеств связного высказывания; обращается внимание и на понимание целесообразного использования средств художественной выразительности в сказке, рассказе, басне.

В результате у детей формируется эмоциональный отклик на образное содержание литературных и фольклорных произведений, что влияет на построение связных высказываний и использование образных средств в речи детей. Повышение уровня логического и наглядно-образного мышления детей обусловлено усвоением переносного значения слов и словосочетаний, обобщений и аллегорий, заключенных во фразеологизмах, загадках, баснях. Этому способствует и параллельное выполнение разнообразных творческих за-

даний, наталкивающих детей на объяснение использования тех или иных средств художественной выразительности, рассуждения о том, почему в загадке используется сравнение, во фразеологизме- различные словосочетания.

У детей 6-7 лет можно развить понимание различий значения слова в зависимости от смысловых оттенков, дающих им дополнительные эмоционально-оценочные характеристики. Обучаясь целесообразному употреблению слов в словосочетаниях и предложениях, они переносят навыки отбора уместных языковых средств, при сочинении своих рассказов и сказок, что является необходимым условием развития связной образной речи.

Развитие словесного творчества на основе формирования чуткости к слову и оттенкам его значений можно вести в системе по разным направлениям. Прежде всего необходимо обращать внимание детей на обогащение жизненных впечатлений, а для этого постоянно организовывать целенаправленные наблюдения за окружающим миром (например, за проезжающим транспортом). Затем перед детьми ставится вопрос- мотивация в необычной форме (как по-сказочному сказать, о чем гудит, рокошет мотор?), а после этого они придумывают сказку о грузовике и грузовичке, так как сказка является наиболее доступным средством для понимания детьми. Аналогично проводятся наблюдения за животными, деревьями, цветами и т.д. Дети придумывают, о чем они могут думать, разговаривать, а затем сочиняют сказки о дереве и деревце. После чтения сказок, дети, отвечая на вопросы, отмечают необычные слова и выражения, различные по смысловым оттенкам (белка- белочка, солнце- солнышко, земля-земелюшка). В своих сказках, тема которых дается по аналогии с прочитанной, дети наделяют персонажей необычными качествами, используя антонимы и другие средства противопоставления, в которых имеются слова с разными смысловыми оттенками.

Задание на составление сказок на основе парного сопоставления (о зайце и зайчихе, о ветре и ветерке) ставит детей в такую творческую ситуацию, в которой они задумываются над различными характеристиками сказочных персонажей.

Таким образом, для развития образности речи необходимо вводить детей в сказочную ситуацию и постоянно работать над пониманием прямого и переносного значения слова, его смысловых оттенков, что приведет к уместному и точному употреблению образных слов и выражений в сочинениях детей.

В обучение включается работа над смысловыми оттенками значений слов (домик-домище, умный-умнейший и т.д.), пониманием смысловой близости и различия разнокоренных синонимов, а также над пониманием словосочетаний в переносном значении (лес дремлет, злая зима).

Специально разработанные игры и упражнения на образование смысловых оттенков значений имен существительных (книга- книжка- книжонка), глаголов (бежал- забежал), прилагательных (умный-умнейший), на подбор синонимов и антонимов к изолированным словам и словосочетаниям (ко всем частям речи), на развитие понимания переносного значения многозначного слова позволяют сформировать у детей навык переноса в свои сочинения слов с различными смысловыми оттенками, отражающими эмоциональное состояние, настроение, чувства героев, характеристику персонажей.

С одной стороны, речевые игры и упражнения качественно развивают словарь, с другой- они являются важным подготовительным этапом для развития образной речи. широко надо использовать самые разнообразные ситуации, которые требуют точного речевого обозначения, предложения, завершения.

В развитии образной речи велика роль работы с произведениями изобразительного искусства, т.к. формирование эстетического восприятия произведений живописи оказывает влияние на использование средств художественной выразительности в разных видах высказываний- описании, повествовании, рассуждении, которые зависят от жанра карти-

ны. Ознакомление с разными жанрами живописи позволяет детям в красках, линиях, композиции угадывать выражение чувств и мыслей художника, понять, какую важную роль играют художественные средства в создании того или иного образа. Это развивает интерес к произведениям искусства и параллельно обогащает словарь детей эпитетами, метафорами и т.д.

В образовательной области «Речевое развитие» большое значение придается развитию каждой стороны речи, в том числе и образной. В лексике углубляются представления детей о значении новых слов и выражений, даются задания на подбор синонимов, антонимов, многозначных слов.

Чтение художественной литературы знакомит детей с содержанием и художественной формой произведения, обращает их внимания на образные слова и выражения, характеристику, настроение и диалоги персонажей, описание природы, пейзажей и т.д. Особенно явно это выделяется при чтении, заучивании стихов русских поэтов. Слова, выражения, фразы употребляются здесь в прямом и переносном смысле. Слова или обороты речи употребляемые в переносном смысле, называют тропами. Есть два вида тропов: простые и сложные, простые тропы- сравнения, эпитеты; сложные тропы- метафора, аллегория, ирония, гипербола, олицетворение и т.д. например простые тропы: острая память, твердая воля, кудрявая береза, на розовом коне. Широкими возможностями для развития образной речи является употребление в речи пословиц и поговорок: легок на помине; как снег на голову; терпение и труд все перетрут. Использование их на занятиях, в играх в повседневном общении обогащают и разнообразят словарь.

Чтение литературных произведений раскрывают перед детьми все богатство русского языка, способствует тому, что они начинают пользоваться этим богатством в обычном речевом общении и в самостоятельном словесном творчестве. В старшем дошкольном возрасте у детей воспитывается способность наслаждаться художественным словом, закладывается основа для формирования любви к родному языку, к его точности и выразительности, меткости.

Основной задачей развития образной речи детей 6-7 лет- воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, обогащение и активизация словаря, связность речи при построении развернутого высказывания- является система в работе по развитию речи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 209 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». 2-е изд. М.: Просвещение, 1981. 98 с.
3. Гербова В.В. Рассказывание по восприятию // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 170 с.
4. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 139 с.
5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. М.: Изд-во института психотерапии, 2001. 106 с.



## THE SYSTEM WORKS RO THE DEVELOPMENT OF FIGURATIVE LANGUAGE IN 6-7 YEAR OLD CHILDREN

© 2015

**G.P. Chichevanova**, teacher of the highest category

*Kindergarten № 207 «Edelveys» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
elka031283@rambler.ru*

**M.A. Varlamova**, educator category I

*Kindergarten № 207 «Edelveys» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
marina-varlamova-63@mail.ru*

**N.S. Bekerova**, educator

*Kindergarten № 207 «Edelveys» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia)*

УДК 37.01

## К АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ДОО

© 2015

**О.В. Шайхутдинова**, методист

*МБУ «школа № 89» структурного подразделения детского сада «Радужка»,  
Тольятти (Россия), Sov-mbu89@yandex.ru*

Социально-экономические преобразования в обществе делают необходимым формирование творчески активной личности, умеющей нестандартно решать проблемы. Перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала воспитанника, это требует совершенствования учебно-воспитательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов. Психический процесс развития творческого воображения является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка.

Актуальность и значимость настоящего исследования обусловлены нормативно – правовыми документами федерального уровня: закон РФ «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17 октября 2013 г.). Эти документы внесли существенные изменения в систему дошкольного образования в части обязательных требований и условий реализации образовательной программы ДОО, которые напрямую затрагивают вопросы создания благоприятных условий для развития полноценной творческой личности ребёнка. ФГОС постановил, что программа ДОО должна быть направлена на «создание условий развития ребёнка, ... развития инициативы и творческих способностей...» а также на «создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации ребёнка». В связи с этим одной из задач дошкольной организации является развитие у детей способности к творчеству на основе знаний и учета его возрастных и индивидуальных способностей. Решение данной задачи важно начинать в дошкольном детстве, поскольку именно этот возраст является восприимчивым для развития и формирования творческой личности.

Кроме этого во ФГОС определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, в которых указывается, что ребёнок должен «обладать развитым воображением» и другими показателями, которые в совокупности представляют творческую личность.

Воспитание творческой личности важно и для успешной социализации ребёнка в обществе, и для успешного обучения в школе.

Итак, основной задачей современного образования является воспитание творческой, самостоятельной, свободной личности, так как именно творческий человек определяет прогресс человечества. Дошкольные годы сензитивны для творческого развития, а именно для становления процессов восприятия, памяти, воображения, мышления.

Понятие «творческие способности» тесно связано с понятием «творчество», «творческая деятельность». Под творческой деятельностью следует понимать такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Кроме репродуктивной деятельности в поведении человека присутствует творческая деятельность, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. В основе этого вида деятельности лежат творческие способности.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что основанием для творческого развития является процесс деятельности. Именно в деятельности происходит творческое развитие ребенка-дошкольника.

Творческая деятельность - форма деятельности человека, направленная на создание качественно новых общественных ценностей.

Как показали исследования Л.С. Выгодского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого и других, воображение является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности.

Вопросы творчества и его развития в дошкольном возрасте исследовали педагоги и психологи: Л.С. Выготский, Г.Г. Григорьева, О.М. Дьяченко, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова и другие. В своих работах они указывали на необходимость развития творчества детей. Педагоги Л.С. Выготский и Н.А. Ветлугина считали, что детей следует, как можно раньше побуждать к выполнению творческих заданий. Детское творчество характеризующиеся непосредственностью является первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности.

Ученые по разному определяли воспитательный потенциал среды: среда наполненная нравственно-эстетическими ценностями дает возможность жить и развиваться, создает мир заново, в ней есть сила и действие (В.С.Библер), формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта, приобретению качеств, необходимых для жизни (Н.В. Гусева, Л.П. Буева); представляет целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик); окружает, приниживает, завлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А. Нечаев).

Психологи, изучая механизмы влияния среды на личность ребёнка, отводят важную роль «социальной ситуации развития» Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту неповторимое отношение между ребенком и окружающим его миром. Роль среды состоит в том, что она направляет. Он пытался понять связь развития ребенка с воздействиями окружающей среды, которые будут зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок, при этом необходимо учитывать изменения в самой среде и в развитии ребенка.

Л.И. Божович среду определяет как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования. Важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его отношения к среде.

По мнению А.И. Леонтьева, среда – это прежде всего то, что создано человеком. «Это человеческое творчество, это культура».

Исходя из определения среды как условия развития и становления личности (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, Л.С. Выготский, И.С. Кон, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский, Р.М. Чумичева, В.А. Ясвин и др.) можно говорить о проектировании среды, способствующей развитию творческой деятельности, то есть социокультурной среды дошкольной организации.

В условиях гуманизации образования главное в социокультурной среде - обеспечить личностно ориентированное сопровождение ребенка.

Личностно ориентированное образование основывается на признании за каждым ребенком права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения. Личностно ориентированное воспитание предоставляет каждому воспитаннику, опираясь на его способности, склонности, интересы и субъективный опыт, возможность реализовать себя в различных видах деятельности.

Основными ценностями гуманистического личностно ориентированного воспитания выступают человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая личность; творчество как способ развития человека в культуре.

Анализ научной литературы, мониторинговых исследований средовых факторов дошкольной организации выявил ряд недостатков в воспитании творческой личности ребёнка:

- занижение значимости социокультурной среды дошкольной организации в воспитании творческой личности ребёнка;
- недостаточно разработаны теоретические основы воспитания творческой личности средствами социокультурной среды дошкольной организации.

Недостатки стали причиной выявления противоречий между творческостью и технологичностью. С одной стороны социальный заказ – воспитание творческой личности, с другой – образование это всегда технология, за рамками которой находится творчество.

Недостатки и противоречия стали основой построения проблемы: «Каковы теоретические основы и организационно-педагогические условия воспитания творческой личности ребёнка в социокультурных условиях дошкольной организации».

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы и практическая значимость её решения определили тему исследования: «Воспитание творческой личности ребёнка средствами социокультурной среды дошкольной организации».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность социокультурной среды дошкольной организации при воспитании творческой личности дошкольника.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Волосовец Т.В. Разработка спецификаций развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС дошкольного образования [электронный ресурс] – <http://goo.gl/VhpiUr>.
2. Кудрявцев В.П. О «неожиданном» образовании и «ожиданиях» образовательного стандарта // Дошкольное воспитание. 2014 №2.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г.

**TO THE PRESSING PROBLEMS OF EDUCATION OF CREATIVE PERSONALITY  
OF THE CHILD IN KINDERGARTEN**

© 2015

*O.V. Shajhutdinova*, metodist

*School № 89 at Kindergarten «Raduzhka», Tolyatti (Russia), Sov-mbu89@yandex.ru*

УДК 37.01

**РАЗВЛЕЧЕНИЕ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ «ЗА ЗДОРОВЬЕМ В СКАЗКУ»**

© 2015

*Н.К. Шуткина*, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 201 «Волшебница»,  
Тольятти (Россия), snk197405@mail.ru*

*И.Е. Поленчик*, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 201 «Волшебница»,  
Тольятти (Россия), snk197405@mail.ru*

**Задачи:**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Формировать у детей представление о здоровом образе жизни.

Закрепить основные составляющие здоровья, вызвать желание заниматься физкультурой и закаливанием, выполнять правила гигиены.

Закрепить знания о культурно-гигиенических навыках и пользе здорового питания и витаминов.

Упражнять детей в беге с заданиями, в умении сохранять дистанцию во время бега, действовать по сигналу.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»**

Закрепить счет и названия цифр в пределах «5», умение соотносить количество человек с цифровым обозначением.

Развивать зрительное, слуховое, тактильное восприятие.

Закрепить виды спорта.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»**

Воспитывать дружеские отношения в игре, умение оказывать взаимопомощь.

Способствовать эмоциональному благополучию каждого ребенка и его успешности в коллективе детей.

Воспитывать морально – волевые качества: выдержку, организованность, умение работать в коллективе

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»**

Развивать мышление, речь детей.

Расширять словарный запас, ввести в активный словарь детей слова: витамины, здоровье, личная гигиена, название видов спорта.

**ХОД:** Дети вместе с воспитателем заходят в зал.

**Воспитатель:** Здравствуйте, уважаемые гости. А знаете, мы ведь не просто поздоровались, а подарили друг другу частичку здоровья, потому что сказали: Здравствуйте! Здоровья желаю! А что такое здоровье? ( Это сила, красота, ловкость, чистота, гибкость, хорошее настроение.) Русская народная поговорка говорит: “Здороваться не будешь, здоровья не получишь».

**Воспитатель:** Дети, вы любите сказки? А каких сказочных персонажей вы знаете? (ответы детей).

**Воспитатель:** Посмотрите, вы знаете этого сказочного героя? (На экране появляется изображение Маши).

**Маша:** А кто это ко мне тут пожаловал?! Знаю, знаю таких, наслышана о вас! У меня для вас есть сундучок, но он не простой. В нем лежит то, что очень полезно для здоровья. Но просто так я вам его не отдам. Сундучок спрятан в надежном месте, а найти его вы сможете, если пойдете по дорожке. А дорожка-то не простая, с заданиями (дорожка Здоровья)!

**Воспитатель:** Ну что ребята, будем искать сундучок? Готовы? Отправляемся... (Дети идут по дорожке Здоровья)

### **1 задание. «Витаминная перчатка»**

**Воспитатель:** Знаете ли Вы, какие витамины нужны для нашего здоровья?

Внимание, задание для девочек: соберите витаминную перчатку с витамином «А», а мальчики – с витамином «С»

Дети под музыку выполняют различные движения - прыгают, приседают, выполняют упражнения для рук. По окончании музыки и на сигнал «1, 2, 3 – витамины собери», дети проходят к столу, где лежат атрибуты д/и «Витаминная перчатка» и собирают ее, рассказывают, для чего нужны заданные витамины и в каких продуктах содержатся.

### **2 задание. Подвижная игра «Мы играем и решаем».**

Дети вспоминают правила игры. (Бегать, не наталкиваясь друг на друга, останавливаться по сигналу – окончание музыки).

- Давайте скажем хором, 1,2,3 беги.

Воспитатель включает музыку на 40 сек.

Дети в это время бегут по залу легко на носочках (парами, с высоким подниманием бедра, с выносом прямых ног).

Затем воспитатель останавливает музыку и поднимает карточку с цифрой 5 (числовые карточки с точками, мешочек с мелкими игрушками, для счета на слух (удары в бубен), воспитатель пишет на ладошке ребенка цифру). Дети видят цифру, и собираются в команды по 5 человек.

### **3 задание. Ловишка с заданием (виды спорта).**

**Воспитатель:** Если тебя замаял ловишка, ты должен поднять руку вверх и назвать любой вид спорта. Вспомните про себя виды спорта, чтобы были готовы быстро их назвать, когда вас замаяют.

Ловишка меняется в ходе игры.

### **4 задание. «Горячая картошка»**

**Воспитатель:** Ребята, а вы знаете, какие нужны предметы для того, чтобы ухаживать за своим внешним видом. (Ответы детей)

Дети по кругу передают массажный мячик, называя предметы гигиены.

**Воспитатель:** Смотрите, ребята, наша дорожка Здоровья привела нас к (в этот момент воспитатель показывает детям сундук, который был спрятан под тканью) сундуку Маши. Вы помните, что там находится? А что может быть полезным для здоровья? (ответы детей). Что это? Витамины.

**Маша:** Вижу, вижу, нашли мой сундук. Поиграли, укрепили мышцы, подняли настроение? Молодцы ребята! Обещаете всегда заботиться о своем здоровье, выполнять правила гигиены? Я хочу пожелать вам, что бы вы были здоровыми, веселыми, красивыми, слушали своих родителей и воспитателей, и никогда не болели!

**Дети:** Спасибо, Машенька!

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Науменко, Ю. В. Моделирование здоровьесформирующего образования // Вопросы образования, 2007. № 2.
2. Новикова И. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009.
3. Чумаков Б.Н. Валеология: Учеб. пособие. 2-е изд. испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2000. 407 с.

**KINDERGARTEN EVENT «HEALTHY ADVENTURE TO THE FAIRYTALE»**

© 2015

***N.K. Shutkina***, educator

*Kindergarten № 201 «Volshebica» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
snk197405@mail.ru*

***I.E. Polenchik***, educator

*Kindergarten № 201 «Volshebica» ANO DO «Planeta detstva «Lada», Tolyatti (Russia),  
snk197405@mail.ru*

## **СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

УДК 159.923.5

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

© 2015

**Р.Х. Багова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дополнительного профессионального образования  
ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», Нальчик (Россия), *bagovarimma@mail.ru*

Основной целью образования является формирование компетентной, физически и духовно здоровой личности, способной к самоопределению и самореализации в обществе. Самоопределение – сознательное и свободное выявление, выбор, обоснование и утверждение собственной позиции среди других людей. В рамках компетентностного подхода к образованию и требований ФГОС самоопределение входит в личностные универсальные учебные действия, которые необходимо формировать в процессе обучения [4]. Нами проведено эмпирическое исследование психологической готовности старшеклассников к личностному самоопределению на базе «МКОУ СОШ № 21 г. Нальчик». В нем участвовали 52 учащихся 10 и 11 классов. Использовались тест «Уровень субъективного контроля» и тест Кетелла. Для исследования самоопределения мы использовали тест «Уровень субъективного контроля». Локус контроля это качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своих действий внешним силам или собственным усилиям. Возможны два типа локализации контроля: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности.

Исходя из этого, мы считаем, что интернальный контроль является одним из критериев психологической готовности к личностному самоопределению. Проведенное нами исследование субъективного контроля испытуемых дало следующие результаты.

**Таблица 1 - Соотношение уровней интернальности у старшеклассников**

Интернальность	Количество	%
Высокая	2	4
Средняя	32	62
Низкая	18	34

Полученные результаты свидетельствуют о невысокой интернальности испытуемых, преобладает средний и низкий уровень. У старшеклассников преобладает смешанный локус контроля, в какой то ситуации они могут вести себя как интерналы, в другой как экстерналы. Достаточно много учащихся с низким показателем по шкале субъективного контроля. Их можно отнести к экстерналам. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями к значимым для них событиям их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие, не считают, что от их выбора что-то зависит. Проведенные нами ранее исследования выявили низкий уровень интернальности и следовательно, недостаточную психологическую готовность к выбору и среди юношей и девушек, обучающихся в вузе [1,2]

Тест Кеттелла разработан специально для юношей и девушек и предназначен для изучения степени развития у учащихся различных личностных свойств, таких как самоуверенность, смелость, нравственность, возбудимость, честность, самоуважение и др.

В таблице представлены средние значения полученных результатов по тесту Кеттелла.

**Таблица 2 - Средние значения по факторам теста Кеттелла у старшеклассников**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
11,77	5,46	10,54	8,77	11,96	11,12	10,42
<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>O</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>
11,34	7,93	7,96	8,86	6,92	9,81	10,27

Затем мы проанализировали соответствие полученных испытуемыми результатов по тесту Кеттелла возрастным тестовым нормам по каждому фактору.

**Таблица 3 - Фактор А (шизотемия-аффектомия)**

<b>A</b>	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	6	30	16
%	11	58	31

Превышение нормативов наблюдается у 6 членов группы. Такие показатели говорят о доброжелательности и открытости этих учащихся. Они склонны к сотрудничеству, внимательны к людям, мягкосердечны. Хорошо приспосабливаются. У таких людей хорошо развито чувство сопереживания. В мышлении им присущи реалистичные тенденции. В деятельности предпочитают социально значимые ситуации, которые связаны с людьми. Они легко включаются в активные группы и не боятся критики.

Учащиеся с низкими показателями сдержаны, обособлены, критичны, холодны, склонны к ригидности, скептицизму, отчужденности. Вещи и идеи привлекают их больше, чем люди. Они предпочитают работать в одиночку. Избегают компромиссов. Для них характерна жесткость.

**Таблица 4 - Фактор С (степень эмоциональной устойчивости)**

<b>C</b>	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	20	22	10
%	38	43	19

Высокие оценки по этому фактору получили 10 членов группы. Эти учащиеся имеют реалистическое отношение к жизни. Они невозмутимы и эмоционально устойчивы, хорошо ориентируются в стрессовых ситуациях, обладают способностью выбирать оптимальный вариант поведения.

Низкие показатели по этому фактору получили 20 человек. Такие люди чувствительны, эмоционально менее устойчивы, легко расстраиваются. Они раздражительны, эмоционально возбудимы, избегают требований окружающей действительности. Активно реагирует на удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей.

**Таблица 5 - Фактор D (флегматичность-возбудимость)**

<b>D</b>	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	36	14	2
%	69	27	4



Низкие показатели характеризуют испытуемых сдержанных, осторожных. Они спокойны, легко смущаются и склонны к самоунижению. Также очень постоянны в своих интересах, привязанностях, упорны в достижении цели.

Высокие оценки получили 2 человека. Эти показатели говорят о возбудимости, нетерпеливости, требовательности, сверхаktivности, несдержанности. Эти люди привлекают к себе внимание, склонны к ревности, самоуверенны, эгоцентричны.

**Таблица 6 - Фактор Е (пассивность-доминантность)**

Е	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	28	20	4
%	54	38	8

Низкие показатели говорят об уступчивости, навязчивости в поведении. Такие люди зависят от других, в поведении корректны. Низкие оценки часто встречаются у невротиков.

Повышенные нормативы показали 4 испытуемых. По отношению к другим людям они выступают как руководители. Обладают высоким упорством в борьбе против норм, установок в группе, склонны к самоутверждению. Они властны, авторитарны, ожидают самостоятельности от других.

**Таблица 7 - Фактор F (осторожность-легкомыслие)**

F	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	36	12	4
%	69	23	8

Как правило, люди с низкими показателями отличаются осторожностью, медлительностью и молчаливостью. Осторожность иногда выступает в комплексе с мрачностью и пессимизмом. Не обладают организаторскими способностями.

Высокие нормативы по этому фактору показали 4 учащихся. Такие люди характеризуются безалаберностью, импульсивностью. Они живые, веселые, полны энтузиазма, активны, разговорчивы. Легко переключаются с одной деятельности на другую. Им свойственна высокая производительность труда, присущи хорошие организаторские способности, но при этом деятельность может не иметь реального эффекта.

**Таблица 8 - Фактор G (степень принятия моральных норм)**

G	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	40	10	2
%	77	19	4

Низкие показатели (40 человек) говорят о неустойчивости в достижении цели, поверхности. Люди с такими оценками часто избегают правил, мало чувствуют обязанности, не прилагают усилий при решении групповых задач, выполнении социально-культурных требований. Они свободны от влияния группы. Эгоисты. Обладают большой устойчивостью при стрессах.

Люди, получившие высокие оценки (2 человек), характеризуются настойчивостью, сознательностью и требовательностью к себе. Они педантичны и ответственны, избегают помощи со стороны окружающих, довольствуются ресурсами собственной личности.

**Таблица 9 - Фактор H (робость, застенчивость - смелость, авантюризм)**

H	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	28	14	10
%	54	27	19

Низкие нормативы показали 54 % испытуемых. Как правило, люди с такими показателями застенчивы, сдержаны, боязливы, уклончивы. В них проявляются подсознательное чувство вины и собственной неполноценности. Они с трудом включаются в общие мероприятия.

Высокие оценки получили 10 членов группы. Такие люди авантюристичны, социально смелы, не заторможены. Они небрежны к деталям и не реагируют на сигналы опасности. Обычно, их академическая успеваемость невысока. В деятельности много времени тратят на разговоры.

**Таблица 10 - Фактор I (реализм – сензитивность)**

I	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	0	14	38
%	0	27	73

Практичность и самодовольство – основные черты характера человека, получающих низкие баллы по данному фактору. Такие люди способствуют сплочению группы, реалистичны, мужественны, независимы. Среди наших испытуемых таких не оказалось.

Высокие оценки получили 73 % испытуемых. Они отличаются высокой эмоциональной чувствительностью. Выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях. В жизни легко поддаются влиянию других, недостаточно самостоятельны.

**Таблица 11 - Фактор J (неврастения, фактор Гамлета)**

J	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	34	14	4
%	65	27	8

Низкие показатели получили 65 %. Эти люди предприимчивы, энергичны. Принимают общие нормы и оценки. Для них важна группа.

Высокие баллы по этому фактору набрали 8 %. Обычно, такие люди имеют свое мнение, интеллектуально развиты. Внутренне они сдержанны, интроспективны. В общем деле не эффективны. Имеют узкий круг друзей. Также характеризуются, как неврастеники.

**Таблица 12 - Фактор O (самоуверенность - склонность к чувству вины)**

O	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	18	6	2
%			

Низкие баллы получили 18 человек. Для этих людей характерна безмятежность, доверчивость, они спокойны и невозмутимы, уверены в себе и своих близких. Самоуверенны, зачастую вызывают явную неприязнь окружающих.

Превышенные нормативы показали 2 учащихся. Люди с такими показателями депрессивны. Им свойственны мрачные предчувствия, размышления, беспокойство, тревожность в трудных ситуациях, субъективное чувство, что его не признали группы.

**Таблица 13 - Фактор Q2 (степень групповой зависимости)**

Q2	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	46	6	0
%	88	12	0

Низкие оценки получили 88 % испытуемых. Это люди зависимые. Они предпочитают принимать решения вместе с другими людьми. Любят процесс общения. Часто им не хватает решительности и необходима поддержка группы.

Завышенных показателей не получил ни один испытуемый. Как правило, это люди независимые, склонные принимать собственные решения, действовать самостоятельно.

**Таблица 14 - Фактор Q3 (степень самоконтроля).**

Q3	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	42	10	0
%	81	19	0

Низкие показатели по этому фактору получили 81 % группы. В своем поведении они не руководствуются волевым контролем, не обращает внимания на социальные требования.

Высоких показателей в нашей выборке не получено. Поведение людей с завышенными показателями социально точное, соответствующее образу своего «Я». Для них характерно самоуважение, забота о собственной репутации.

**Таблица 15 - Фактор Q4 (степень внутреннего напряжения)**

Q4	Низкие оценки	Нормальные оценки	Высокие оценки
Количество	36	10	6
%	69	19	12

Низкие баллы набрали 69% из группы. Люди с такими показателями склонны к удовлетворенности. У них обычно снижена мотивация деятельности. Они легко адаптируются в новых условиях.

Высокие нормативы показали 12 % испытуемых. Это люди нетерпеливые, возбудимые, активные. Обычно они недовольны порядком, руководством.

В целом, по тесту Кеттелла больше всего негативных отклонений связано с факторами Q2 – высокая степень групповой зависимости, G - непринятие моральных норм, Q3 – низкая степень самоконтроля.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у испытуемых в основном средний и низкий уровень интернальности, что формирует пассивную жизненную позицию, когда молодой человек считает, что его решения и действия не влияют на жизненную ситуацию. Среди негативных личностных свойств - групповая зависимость, отрицание моральных норм, отсутствие самоконтроля. Такие результаты свидетельствуют о недостаточной психологической готовности испытуемых к личностному самоопределению и необходимости его формирования. Такое формирование возможно через развитие навыков рефлексии проблемной ситуации и конструирования вариантов возможных действий в ситуации личного выбора. Важную роль в процессе репрезентации в сознании субъективного пространства возможных действий играет диалектическое мышление. Н.Е. Веракса рассматривает диалектическое мышление как форму творческого мышления, оперирующее отношениями противоположности [3]. Оно позволяет субъекту преодолеть ограничения, связанные с мыслительными стереотипами за счет механизмов диалектических преобразований и построить более полное субъективное пространство возможного действия. Обучение старшеклассников мыслительным диалектическим операциям и навыкам рефлексии своего поведения в ситуации личного выбора позволит им расширить субъективное пространство возможного действия и повысить психологическую готовность к самоопределению.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багова Р.Х. Гендерные особенности поведения в ситуации личностного выбора // Акмеология. 2014. № S3-4. С. 36-37.
2. Багова Р.Х. Особенности прогнозирования своего будущего студентами вуза // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. Ульяновск, 2015. С. 282-292.
3. Веракса Н.Е. Структурные особенности диалектического мышления. // Филология и культура. 2013. № 3. С. 303 – 312.
4. Кагермазова Л.Ц., Михайленко О.И., Багова Р.Х., Хеймашева М.С., Баева Ю.А., Абидова А.А. Профессиональная подготовка будущего учителя в рамках компетентностного подхода // Казанская наука. 2015. № 2. С. 169-171.

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF SENIOR PUPILS TO PERSONAL SELF-DETERMINATION

© 2015

**R.H. Bagova**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Pedagogy and Psychology of additional vocational training» *Kabardino-Balkarian State University named H.M. Berbekov, Nalchik (Russia)*, *bagovarimma@mail.ru*

УДК 17.021.2-055.2:159.922.4

## РАЗВИТИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МОРДВЫ)

© 2015

**С.И. Бальяев**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва», Саранск (Россия), *balyaevsi@mail.ru*

**А.С. Филина**, студентка факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), *filinaas@mail.ru*

Этническое самоопределение как особое личностное новообразование старшеклассника, с точки зрения самосознания субъекта, характеризуется осознанием себя в качестве члена этнического сообщества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции. В позиции «Я в этническом сообществе» весь этнический мир как бы «пропускается» подростом через себя, @ через свое «Я», которое рассматривается как социально-значимый феномен. Этнические установки, закрепившиеся в юности, с большим трудом меняются в зрелом возрасте, сформировавшиеся в ходе социализации подростка этнические предубеждения, предпочтения, ориентации будут влиять на его сознание, поведение на протяжении всей его жизни [1; 2; 3; 4].

Объект эмпирического исследования: этническая толерантность подростков.

Предмет исследования: этническая толерантность городских и сельских подростков.

Цель исследования: изучение психологической специфики развития этнической толерантности подростков в различных социокультурных условиях.

Задачи:

- 1 Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
- 2 Эмпирически выявить психологические особенности этнических симпатий-антипатий подростков.

3 Экспериментально изучить взаимосвязь этнической толерантности подростков от социокультурных условий проживания.

Объектом нашего эмпирического исследования явились: 63 ученика 8–11 классов, из которых 33 ученика средней общеобразовательной школы № 31 г. Саранска, 30 – ученики СОШ сел Б. Маресьево, Сузгарье, Сабаево Республики Мордовия. Респонденты – в возрасте 13-16 лет. Возрастные особенности выборки обусловили наше особое внимание в подготовке стимульного материала исследования и интерпретации его результатов.

Использовались следующие методики: «Индекс толерантности», «Вопросник для измерения толерантности», «Шкала социальной дистанции», Диагностический тест отношений, Методика самооценки коммуникативной толерантности Бойко, опросник Басса-Дарки.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Под этнической толерантностью/интолерантностью понимается социально-психологическая характеристика, проявляющаяся в степени принятия/непринятия представителей других этнических групп. Этнические установки, закрепившиеся в юности, с большим трудом меняются в зрелом возрасте. Сформировавшиеся в ходе социализации подростка этнические стереотипы, предпочтения, ориентации будут влиять на его сознание, поведение на протяжении всей его жизни и на то, как он, в свою очередь, будет воспитывать своих детей.

В ходе эксперимента этническая толерантность-интолерантность городских и сельских подростков оценивалась комплексно с помощью ряда показателей: характеристики гетеростереотипов, степень приемлемости представителей иноэтнических групп (по шкале социальной дистанции), индекс толерантности по соответствующей методике, а также по результатам анализа интолерантных ответов на вопросы этнопсихологической анкеты. На основе анализа эмпирических данных нами определено, что подростки слабо осознают себя объектами и субъектами этнического мира. Более выраженное этническое самосознание характерно для старших школьников 15-16 лет. При этом они вполне определенно идентифицируют с себя со своим народом (причем около 90 % сельских подростков – с эрзей и мокшей и большинство городских опрошенных считают себя мордвой), а также дифференцируют народы России, Ближнего и Дальнего Зарубежья по шкале симпатии – антипатии.

Для всех опрошенных подростков характерно позитивное отношение к своему, мордовскому народу - по подавляющему большинству положительных качеств все другие народы (кроме, русского) во много раз уступают собственному, а по большинству отрицательных качеств все другие народы выглядят заметно хуже, чем собственный. Какие же черты в первую очередь приписывают собственному народу подростки? Из положительных качеств – это доброта, гостеприимство, ум, гордость, смелость (в порядке убывания от 55,1% до 39,8%). Причем эти качества практически не отмечались в качестве характерных особенностей других народов. Из отрицательных качеств подростками были отмечены лень (43,8%), завистливость, хитрость, наглость, жадность. Почти половина сельских подростков отметила доброту мордовского народа, лишь 10% - доброту русского, и совсем единичные ответы были в отношении доброты других народов России и мира. Психологическая близость к своему этносу-эрзе и мокше подтверждается ответами на специальный тестовый вопрос: «Хотелось бы тебе родиться человеком другой национальности, и если да, то какой именно?». Прежде всего, отметим, что утвердительный ответ дало абсолютное большинство сельских респондентов и значительное большинство – среди городских младшего возраста. Это говорит об очень сильной идентификации с собственным мордовским этносом. Среди приемлемых для городских подростков старшего возраста конкретных этнических ипостасей заметно чаще других упомянуты русские.

Анализ установок городских и сельских подростков по модифицированной шкале Богардуса позволил выявить объекты этнической симпатии и антипатии. Если в предпочтениях ситуации обучения не выявилось общей тенденции, то в установках на этничность самого близкого круга общения все исследованные подростки проявили единодушные. Подавляющее большинство считает, что, выбирая друзей, «национальности не нужно придавать значения». Хотя и большинство (56 %) составляют подростки, никак не определившиеся со своими взглядами в области межнациональных отношений. Однако, более важно то, что группа «толерантных» оказалась несколько больше группы «нетолерантных». То есть, для эрзянских и мокшанских школьников характерной может считаться хотя и очень умеренная, но все же толерантная позиция по отношению к другим народам. Среди народов, к которым подростки относятся хуже, чем к другим, лидируют «кавказцы», а также цыгане.

Толерантное утверждение, получившее максимум согласий в ходе исследования (83,4%) – «Нельзя делить народы на хорошие и плохие, так как в любом народе есть и хорошие, и плохие люди». Толерантное утверждение, с которым, напротив, согласилось меньше всего респондентов (28,0%) – «Россия – многонациональная страна, и ее президент не обязательно должен быть православным по национальности».

Установлено, что уровень толерантности обнаруживает связь с типом проживания (городской, сельский). Причем сельские подростки в целом характеризуются более высоким уровнем толерантности (прежде всего этнической) по сравнению с городскими подростками. Сельские подростки в целом характеризуются меньшей степенью агрессивности; более высокой степенью коммуникативной толерантности; более низким индексом социальной дистанции; позитивной выраженностью и эмоциональной направленностью этнических стереотипов. Для городских подростков в целом характерен более высокий уровень агрессивности, меньшая степень коммуникативной толерантности, негативная выраженность и эмоциональная направленность этнических стереотипов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Баляев С. И. Коммуникативное поведение и этнические установки у эрзян и мокшан // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 55. С. 77-78.
- 2 Баляев С. И. Этническое Я и этноаффилиативные установки // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 53. С. 120-122.
- 3 Баляев С.И., Горбунова О. М. Психологические факторы межкультурного взаимодействия // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 34. С. 140-141.
- 4 Баляев С.И. Основные направления социально-психологической работы по повышению уровня этнической толерантности у эрзян // Paradigmata poznani/ 2014. №1. С. 98-99.

### DEVELOPMENT OF ETHNIC TOLERANCE OF TEENAGERS (FOR EXAMPLE URBAN AND RURAL MORDOVIANS)

© 2015

*S.I. Balyaev*, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

*A.S. Filina*, student of psychology and defectology

*Mordovian state pedagogical institute named M.E. Evseyev, Saransk (Russia), filinaas@mail.ru*

УДК 373.1

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ ПОД ОС ANDROID

© 2015

*А.А. Болотина*, физико-математический факультет, профиль подготовки «Информатика. Математика», 5 курс

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), bolotina-alena@mail.ru*

*М.А. Кокорева*, физико-математический факультет, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники  
*ФГБОУ ВПО Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск (Россия), maria-kokoreva@yandex.ru*

На протяжении многих лет обучение программированию в общеобразовательных учреждениях ведётся под операционные системы стационарных компьютеров, например под ОС Windows. В основном учителя ограничиваются языками программирования, предложенными авторами учебников по информатике, такими как Pascal, Visual Basic, Delphi. Однако, наряду с персональными компьютерами, все более популярными становятся мобильные устройства (смартфоны и планшетные компьютеры), работающие под другими операционными системами. Наиболее популярными среди них являются Android, iOS, Windows Phone. Так, например, на долю рынка Windows Phone приходится – 2,5%, на долю iOS – 18,3%, на долю Android – 78% и остальной процент приходится на иные операционные системы [7]. Приведём график изменения долей рынка между операционными системами Android, iOS, Windows Phone, Blackberry (эта операционная система три года назад имела долю 6,35%, а сейчас лишь 0,3%) и прочими ОС за последние 4 года (рис.1).



Рисунок 1 – График изменения долей рынка между мобильными операционными системами за последние 4 года с разбиением на кварталы

Языки программирования, изучаемые в школе, не позволяют вести разработку под указанные мобильные операционные системы. В связи с этим, было бы полезным ввести в школьную программу обучение программированию под операционные системы подобных мобильных устройств. Как видно из графика изменения долей рынка (рис.1), наибольшая его часть принадлежит ОС Android и, следовательно, программирование именно под эту операционную систему является наиболее предпочтительным направлением развития преподавания программированию в школе. Разработчик операционной системы Android – компания Google, рекомендует использовать для создания мобильных приложений под вышеуказанную операционную систему интегрированную среду разработки

Eclipse IDE с плагином ADT. Разработка ведётся на объектно-ориентированном языке программирования Java. Это означает, что для реализации идеи обучения технологиям разработки мобильных приложений нужно учесть необходимость предварительного обучения языку программирования Java, а затем основам разработки мобильных приложений под Android.

В последнее время общеобразовательные учреждения содействуют воспитанию нового поколения, отвечающего по своему уровню развития и образу жизни условиям информационного общества[3, с. 68]. Все более актуальной и востребованной в школах является проектная деятельность. За участие в проектной деятельности хорошо поощряются учащиеся и учителя. Участия и победы в конкурсах проектов приносят абитуриентам дополнительные баллы при поступлении в ВУЗы. Одним из приоритетных направлений в этом виде деятельности является разработка приложений под мобильные устройства. В настоящее время разработчики мобильных приложений являются востребованными и высокооплачиваемыми на рынке труда. Но в рамках основной учебной программы учащиеся не могут изучить вышеуказанные темы, поэтому существует необходимость в разработке элективных курсов по данной тематике.

Выделим основные знания, умения и навыки, которыми должны владеть ученики для того, чтобы освоить основы технологии программирования под ОС Android в среде Eclipse на языке Java.

Учащиеся должны знать:

- типы данных и правила объявления переменных;
- правила записи арифметических, строковых, логических выражений на одном из языков программирования высокого уровня;
- основные алгоритмические структуры (синтаксис и семантика языка высокого уровня);
- систему понятий в области процедурного программирования, включающую типы данных, основные алгоритмические структуры, процедуры и функции;
- алгоритмы, описанные с использованием конструкций ветвления (условные операторы) и повторения (циклы), вспомогательных алгоритмов, простых и табличных величин;
- такие структуры как, массивы, записи.

Уметь:

- анализировать факторы, влияющие на выбор алгоритма (время кодирования; сложность);
- работать с объектами и рационально их располагать на форме в среде программирования;
- на основе проведенного анализа выбирать алгоритм, подходящий для решения данной задачи, или доказать, что такого алгоритма не существует;
- писать программы с использованием следующих структур: массивы, записи, строки.

Владеть:

- навыками создания процедур и функций исходя из конкретных условий и поставленных задач;
- приемами объектно-ориентированного программирования для решения типовых задач обработки информации.

Отметим, что знание классификации типов данных и правил объявления переменных на одном из алгоритмических языков программирования поможет учащимся провести аналогию с переменными и типами в языке программирования Java, а знание правил записи арифметических, строковых и логических выражений позволит учащимся правильно составлять и использовать выражения на языке Java. Знание алгоритмизации по-



зволит учащимся научиться правильно составлять алгоритмы работы приложений и методов. Навыки работы с записями позволят учащимся легче ориентироваться при составлении классов и экземпляров классов в Java [2, с. 74].

Знания об основных компонентах формы любой интегрированной среды разработки, например, ИРС Lazarus или Delphi, и их функционале поможет учащимся быстро ориентироваться в среде разработки Eclipse при работе с элементами окна приложения, а умение рационально располагать объекты на форме поможет успешно освоить свойства расположения элементов окна приложения относительно друг друга [5, с. 411].

Владение навыками создания процедур и функций на любом алгоритмическом языке программирования позволит учащимся правильно составлять методы в языке Java, как возвращающие, так и не возвращающие значения. Владение навыками работы с методами на одном из процедурных языков программирования высокого уровня позволит учащимся без особой трудности правильно организовать обращение к методам при разработке приложений Java.

Для выявления учебников и учебных пособий, обучение по которым формирует вышеуказанные знания, умения и навыки, проанализируем существующие учебные пособия по «Информатике» на предмет содержания разделов, посвященных алгоритмизации и программированию. На преподавание программирования ориентированы следующие учебные пособия:

1. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Информатика. 10 класс. 11 класс. Систематический курс. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2014.
2. Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Информатика-10. Информатика-11. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2014. Структурное программирование.
3. Гейн А.Г. Информатика. 10-11 кл. М.: Просвещение, 2009.
4. Угринович Н.Д. Информатика и информационные технологии 10-11. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2014. Лабораторный практикум (приложение к лабораторному практикуму на CD-ROM), 2002. Объектно-ориентированное программирование.
5. Информатика 10-11 / под ред. Н. В. Макаровой. СПб.: Питер, 2008.

Анализ представленных учебно-методических комплектов и практикумов для преподавания «Информатики и информационных технологий» показал, что преподавание объектно-ориентированного программирования представлено только у одного автора учебного пособия – Угриновича Н.Д. В нем представлен достаточный объем материала для изучения информатики на различных профилях [1, с. 185].

Отметим, что было проведено исследование уровня вышеуказанных знаний, умений и навыков у учащихся 10-11 классов, которые обучались по учебному пособию под авторством Н.Д. Угриновича. Было определено, что уровень обученности алгоритмизации составляет около 60 процентов, основам ООП на языке программирования Delphi превышает 60 процентов. Это позволяет сделать вывод о том, что у учащихся школ, в которых используется учебник под авторством Н.Д. Угриновича, на достаточном уровне сформированы вышеуказанные необходимые знания, умения и навыки, что определяет возможность введения в этих учебных учреждениях элективного курса «Технология разработки мобильных приложений», который будет изучаться учащимися в старших классах.

Остановимся на предлагаемой структуре курса. Анализ сформированных знаний и умений учащихся по разделу «Алгоритмизация и программирование» позволяет сделать вывод о том, что продолжительность курса необходимо сделать равной 80 часам, которые будут проводиться в течение учебного года по 4 часа в неделю. Из них 32 часа предполагается отвести на изучения языка программирования Java и 48 часов на изучение интегрированной среды разработки Eclipse ADT и создание мобильных приложений под ОС Android. Курс с учащимися, обучающимися на базовом и на профильном уровне по

учебникам Угриновича Н. Д., оптимальнее начать во втором полугодии 9 класса после изучения главы «Основы алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования». Такое изучение курса позволит учащимся проявить свои способности, подготовиться к осознанному выбору профессий, предусматривающих программирование.

Курс будет включать в себя практическое освоение языка программирования и интегрированных сред разработки, знакомство учащихся с ролью программного обеспечения и его видами; нацелен на развитие логического мышления и реализацию математических способностей учащихся в ходе составления программ на языке программирования.

В содержании программы курса предполагается 2 части:

- Теоретическая;
- Практическая.

В теоретической части будут рассмотрены основные понятия языка программирования Java, основные алгоритмические конструкции, основы программирования под ОС Android в интегрированной среде разработки Eclipse с плагином ADT. В качестве редактора для работы с программами на Java рекомендуется использовать NetBeans.

В практической части учащимся будут предложены практические работы, направленные на отработку умений и навыков программирования на объектно-ориентированном языке. Учащиеся научатся устанавливать, настраивать среду разработки Eclipse ADT, создавать простейшие приложения под ОС Android, а на их основе уже более сложные мобильные приложения [4, с. 10].

Знания, которые учащиеся получают при изучении курса «Технология разработки мобильных приложений», могут использоваться при создании собственных приложений по определенной тематике.

Подводя итог, отметим, что были выявлены методические особенности обучения объектно-ориентированному программированию на языке Java и определены условия, выполнение которых позволит ввести элективный курс по объектно-ориентированному программированию на языке Java в интегрированной среде разработки Eclipse. Предполагается, что полученные результаты помогут учителям в составлении и эффективной реализации элективного курса по технологии разработки мобильных приложений под ОС Android в общеобразовательных учреждениях. Курс полезен как детям, которые хотят себя попробовать в проектной деятельности, так и учащимся, которые считают необходимым начать формирование навыков будущей профессиональной деятельности во время обучения в средней школе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиглавый А. В. Изучение информатики в школе три дороги // Вопросы образования. 2005. № 3. С. 183-192.
2. Гудрич М.Т. Структуры данных и алгоритмы в Java / М.Т. Гудрич, Р. Тамассия. М.: «Новое издание», 2003. 672 с.
3. Ермолаева М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2008. 160 с.
4. Казарин С.А. Среда разработки Java-приложений Eclipse / С.А. Казарин, А.П. Клишин. М.: «Астрель», 2008. 77 с.
5. Медведев В.И. Особенности объектно-ориентированного программирования на C++/CLI, C# и Java / М.: «Школа», 2010. 620 с.
6. Предпрофильное и профильное образование учащихся: основные подходы: метод, пособие / Ф.А. Зуева. Челябинск: Взгляд, 2006. 143 с.
7. <http://topmira.com/tehnika/item/176-os-smartfony>

## ORGANIZATION OF TRAINING PROGRAMMING UNDER OS ANDROID

© 2015

**A.A. Bolotina**, Physics and Mathematics Faculty, profile training «Computer. Mathematics»  
*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), bolotina-alena@mail.ru*

**M.A. Kokoreva**, Physics and Mathematics Faculty, Candidate of Physical and Mathematical  
Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science  
*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), maria-kokoreva@yandex.ru*

УДК 37.018.523

## ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

© 2015

**Г.Н. Волкова**, учитель истории и обществознания  
*МОУ Верхнемазинская СОШ имени Д.В. Давыдова, с. Верхняя Маза,  
Ульяновская область (Россия), davidow1784@rambler.ru*

**Н.В. Жулькова**, кандидат педагогических наук, начальник  
отдела стандартизации образования  
*ОГБУ «Центр образования и системных инноваций Ульяновской области»,  
Ульяновск (Россия), nerakhtina@yandex.ru*

Сельские школы – самые многочисленные в России. В сельской местности, согласно данным Росстата, сегодня функционирует около 70 % общеобразовательных учреждений страны. В них обучается 30 % российских школьников. На селе работают примерно 40 процентов учителей, в сельских малокомплектных школах - 10 процентов. Портрет среднестатистического сельского учителя примерно такой: средний возраст - 50 лет, и в основном это женщины. Большинство из них имеют диплом о высшем профессиональном педагогическом образовании (свыше 80 процентов) [3].

Сельская школа на протяжении последних тринадцати лет была объектом экспериментов, проводимых в рамках «реструктуризации» и «оптимизации» и вследствие этих «реформ» становилась первой среди образовательных учреждений жертвой применения принципа «экономической целесообразности». В результате за 10 лет в России закрылась каждая третья сельская школа.

Исходя из драматической истории сельской школы как образовательного института на протяжении последних тринадцати лет становится очевидно, что путь Федерального государственного образовательного стандарта в образовательную практику городской и сельской школы будет существенно различаться. Сам Стандарт безразличен к территориальному статусу образовательного учреждения и конкретным условиям его жизнедеятельности. И это принципиально правильно с точки зрения принципов доступности образования и сохранения единого образовательного пространства России. Но реальность заключается в том, что образовательный процесс сельской школы испытывает на себе значительное влияние целого комплекса специфических объективных и субъективных условий и факторов.

Сельская школа – *уникальный социально-педагогический феномен. В ней учитель не просто работает, он здесь живет жизнью детей и их близких, воспринимает свою школу как родной дом*, в котором отдавать душевное тепло окружающим так же естественно, как в своей собственной семье. Учитель знает каждого ученика по имени, живет рядом с ним, по соседству; знает его родителей, братьев, сестер; он осведомлен о жизненной ситуации ребенка вне школы и помогает ему при каждом возможном случае. При сегодняшних масштабах семейного неблагополучия, в условиях ухудшения психическо-

го и физического здоровья детей сельский учитель выполняет, помимо своих «прямых» обязанностей, еще и функции психолога, социального работника. Таким образом, воспитательный потенциал сельской школы, определяемый ее особым положением и ролью в структуре сельского социума, намного выше воспитательных возможностей крупных общеобразовательных школ и может быть эффективно использован в рамках проектирования и реализации модели образовательного процесса, ориентированного на достижение метапредметных и личностных результатов.

Для урочной деятельности в сельской школе свойственны органичность и большая камерность. На уроке в сельском классе, особенно малочисленном, меньше заорганизованности, здесь легче решаются проблемы дисциплины. Возможно, здесь мы увидим меньше «методики» и технологий, но встретим больше человеческой непосредственности и теплоты. Сельская школа располагает большими возможностями для реализации личностного и индивидуально ориентированного подхода к организации воспитательного процесса. Казалось бы, что в таких условиях учебные успехи детей должны быть более значительными. Однако исследования психологов показывают, что *мотивация учения, познавательные интересы* у сельских школьников развиты в меньшей степени, чем у городских. Выпускники сельских школ труднее адаптируются к новым условиям, менее уверенно чувствуют себя на рынке труда и профессий.

Объясняется это многими причинами, в том числе и малочисленностью классов, что снижает влияние такого фактора, как *соревновательность учащихся*, ограничивает круг общения, препятствуя развитию коммуникативных умений. Но сельские школьники обладают и рядом неоспоримых достоинств: они более непосредственны, искренни в выражении своих чувств и привязанностей, им в большей степени свойственно чувство коллективизма, они более чутко улавливают и реагируют на мнение других.

Анализ особенностей образовательного процесса в сельской школе показывает, что реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к результатам образования, в том числе – метапредметным и личностным, требует поиска особой модели организации учебной и воспитательной работы.

В ситуации с общеобразовательным учреждением села Верхняя Маза Радищевского района ко всем уже известным особенностям образовательной среды и практики сельской школы следует добавить три, имеющих существенное значение с точки зрения реализации требований и принципов Стандарта.

Часть контингента обучающихся в средней школе села Верхняя Маза - это дети с задержкой психического развития и умственной отсталостью 7-8 видов. Это 15 учащихся (14% от общего числа обучающихся), рассредоточенные в общеобразовательных классах школы и обучающиеся по своему образовательному маршруту. В данной коммуникативной и педагогической ситуации учителя постоянно сталкиваются с проблемой: как дифференцировать подходы, содержание, приемы, методы и технологии работы в таких классах, чтобы обеспечить полноценную реализацию образовательной программы, целей и задач урока для различных категорий обучающихся?

Еще одну часть контингента учащихся школы составляют 11 детей таджикской национальности (10% от общего числа), обучающихся в начальной и основной школе. Это дети, которые включаются в образовательный процесс без знания русского языка и с неразвитыми базовыми учебными способностями. Для них и педагогов, работающих с данными детьми, проблема освоения основной образовательной программы и реализации требований стандарта принимает иной характер и может быть решена другими средствами.

Таким образом, 24 % обучающихся школы с. Верхняя Маза – это необычный контингент, требующий особого подхода при проектировании образовательной программы и особого отношения в процессе реализации требований и принципов Стандарта. Данное

обстоятельство должно учитываться при разработке модели образовательного процесса сельской школы, ориентированного на достижение обучающимися метапредметных результатов в освоении образовательной программы на основе принципов и требований ФГОС.

В качестве одного из серьезных ресурсов учебно-воспитательной работы школы с. Верхняя Маза следует назвать единственный в России историко-литературный музей Дениса Давыдова. С 2007 года школа функционировала как областная инновационная площадка по теме «Система патриотического воспитания школьников на основе историко-культурных традиций малой родины в условиях школьного музея», а с 2010 по 2013 гг. – уже как научно-методический центр по данной теме. В рамках развития инновационных процессов в школе разработаны, апробированы и широко распространены инновационные формы и методы работы по воспитанию патриотических чувств у подрастающего поколения. Разработана система реальных и виртуальных музейных часов, восемь лет подряд организуются «Давыдовские чтения», в которых принимают участие практически все школы Ульяновской области, большинство регионов нашей страны и представители стран Ближнего Зарубежья. Ежегодно проводятся межрайонная выставка музейных и семейных реликвий, лыжная эстафета на переходящий кубок Дениса Давыдова.

МОУ Верхнемазинская средняя общеобразовательная школа им. Д.В. Давыдова стала центром развития туристической инфраструктуры в Радищевском районе, в 2009 вошла в межрегиональную программу «Пилигрим». Ежегодно школу посещают от 800 до 1000 туристов из разных уголков нашей страны и других стран мира. Таким образом, школа обладает большим потенциалом и опытом музейной педагогики, литературной и историко-краеведческой работы, организации туристской деятельности, которые, безусловно, могут рассматриваться как некое содержательное и методическое ядро, определяющее общее направление и организующее всю систему работы школы, направленную на достижение личностных и метапредметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы.

Так педагоги школы активно используют краеведческий материал при составлении комплексных контрольных работ для учащихся как начальной, так и основной школы. Изучая культуру родного края, школьники учатся работать с информацией, формулировать и решать возникающие проблемы, что, безусловно, приводит к формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий (УУД). Включение учащихся в процесс проведения экскурсий способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Кроме того, создание различных проектов, в том числе и краеведческой направленности, способствует развитию регулятивных УУД (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция).

Таким образом, образовательный процесс в условиях сельской школы обладает большим потенциалом для достижения личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы, но требует формирования новых подходов к содержанию, формам организации, диагностике достижений школьников на основе методологии Стандарта.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснянская К.А., Логинова О.Б., Татур О.А. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ /www.standart.edu. ru/.

2. Описание показателей и методик сбора данных мониторинга оценки качества основного общего образования (метапредметные результаты образования) // XVII Научно-практическая конференция «Реализация ФГОС общего образования: учебная деятельность и современные образовательные результаты школьников» [Электронный ресурс] //

Открытый институт «Развивающее образование»: сайт - URL: <http://www.ouro.ru/iro/official/conference/> (дата обращения 15.05.2014).

3. RG.ru Российская газета // [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/02/12/uchitelya-site.html> (дата обращения 17.05.2014)

4. Словарь-справочник по педагогике. Автор-составитель В.А. Мижериков, под ред. П.И. Пидкасистого, М. 2004, 197 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.). - [Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> - Дата обращения 17.05.2014.

6. Федорова С.Ш. Технология присвоения метазнаний /<http://festival.1september.ru/articles/100689/>.

7. Фоменко И.А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности / [fomenko.edusite.ru/p35aa1.html](http://fomenko.edusite.ru/p35aa1.html).

8. Хуторской А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт - Хроника бытия; 27.11.2012 г. - <http://khutorskoj.ru/be/2012/1127/index.htm>.

## ACHIEVEMENT PERSONAL AND METASUBJECT LEARNING OUTCOMES CONDITIONS OF RURAL SCHOOL

© 2015

*G.N. Volkova*, teacher of history and social science

*Verhnemazinskaya school named D. Davydov, the village of Upper Maza,  
Ulyanovsk region (Russia), davidow1784@rambler.ru*

*N.V. Zhul'kova*, PhD, Head of Standardization Education

*Center of education and system innovation of the Ulyanovsk region,  
Ulyanovsk (Russia), nerakhtina@yandex.ru*

УДК 373.01

## ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

*Г.Ф. Глебова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», Смоленск (Россия),  
*likashev@yandex.ru*

**Постановка проблемы.** Создание системы образования детей старшего дошкольного возраста с целью обеспечения равных стартовых возможностей для последующего обучения в начальной школе определено в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы как одно из направлений деятельности по решению стратегической задачи приведения содержания образования в соответствие с требованиями современного общества [4]. Направленность ФГОС начального общего образования и ФГОС среднего (полного) общего образования на расширение возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, обучение по индивидуальным учебным планам и достижение учащимися метапредметных результатов актуализирует проблему преемственности в образовании [5, 6]. Значительно возрастает роль преемственной пропедевтической работы с детьми на са-

мых ранних этапах их развития, являющейся предметом особого внимания отечественной педагогики на всех этапах ее развития.

Значимость такой деятельности объясняется рядом причин. Именно в дошкольные годы у детей впервые появляется деятельность со сложной системой целей и социальной мотивации, развивается сознание, начинается формироваться личность. Каждое из этих масштабных новообразований имеет сложный состав и строение, а их основные составляющие возникают в определенной последовательности и взаимосвязи. Они обеспечивают условия и предпосылки появления более поздних элементов основных психических структур и тем самым влияют на последующее развитие человека. Именно в это время происходит формирование многих психических и личностных качеств ребенка, первых ценностных ориентаций в социальном мире, развитие интересов и способностей, что требует мудрого и своевременного педагогического сопровождения. К сожалению, эти широко известные в психологии и педагогике положения до сих пор не нашли должного преломления в практической педагогической деятельности. Очевидно и непонимание того, что квалифицированное содействие раннему развитию ребенка со стороны не только воспитателя детского сада, но и учителя школы значительно эффективнее и менее энергозатратно, чем запоздалые попытки наверстать упущенное.

Вместе с тем пропедевтическая работа на этапе дошкольного детства призвана выявить особенности познавательного и личностного развития детей и создать условия для их полноценного своевременного развития как основу дальнейшей индивидуализации обучения и социализации; обеспечить самопознание ребенком соответствующих возможностей, способностей, интересов, умение их реализовать в различных видах деятельности; формировать познавательный интерес детей, стремление к самостоятельному поиску знаний средствами активных форм и методов познания; выявить и развить творческие способности в интеллектуальной и коммуникативных сферах жизнедеятельности детей.

Решение таких задач способствует развитию внутренней готовности детей к школьному обучению, овладению ими средствами и эталонами познавательной деятельности, переходу от эгоцентризма к децентрации, способности видеть мир с точки зрения другого человека. Как следствие – понимание ребенком себя, своих возможностей и интересов, желание быть успешным в поощряемых обществом видах деятельности, прежде всего, учебной. В основном завершающееся развитие у детей дошкольного возраста таких психических процессов, как восприятие и память служат основой для развития воображения и мышления, особенно важных для начального образования.

В современной отечественной педагогике вопросы взаимосвязи теории и практики в дошкольном и школьном образовании, имеющие непосредственное отношение к проблеме преемственности между детским садом и начальной школой, начальной школой и основной школой, нашли отражение в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, и В.Т. Кудрявцева, Л.А. Парамоновой, С.Л. Новоселовой, исследовались сотрудниками Центра образования №109 (научный руководитель Е.А. Ямбург).

На практике сложность реализации идеи преемственности заключается в ее многоаспектности, что подтверждается рядом исследований, где преемственность рассматривается как дидактический принцип (Г.Г. Гранатов, Б. П. Есепов, Т.А. Плотникова, М.Х. Хайбулаева), как составная часть принципа систематичности и связи его с практикой (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин), как условие научности (Г.И. Щукина) и как компонент принципа доступности обучения (И.Т. Огородников).

В России создана уникальная система дошкольного образования, а старший дошкольный возраст рассматривается как возраст общей подготовки ребенка к следующей ступени образования – начальной школе [2, 3]. Но повышенное внимание к этой проблеме на протяжении длительного времени не привело к ощутимым позитивным изменениям на практике. Результаты проведенного нами исследования подтверждают выводы специалистов о том, что педагоги-практики дошкольного и школьного образования нередко осуществляют свою деятельность параллельно, вне заинтересованного диалога. По-прежнему, дошкольное звено и

начальная школа представляют собой две стороны, которые разделяет полоса отчуждения. Каждая сторона в одиночку, самостоятельно решает свои проблемы, предъявляя время от времени те или иные претензии другой стороне. Все чаще в многообразии этих претензий выделяется голос родительской общественности.

**Предмет рассмотрения в статье** - содержание и направления совместной деятельности вуза и общеобразовательной школы по обеспечению преемственности образовательного процесса полифункционального многопрофильного комплекса «Детский сад – школа».

Система образования старших дошкольников как первого звена непрерывного образования в условиях образовательного учреждения «Детский сад-школа» являлась предметом проектирования временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) Смоленского государственного университета, обеспечивающего научно-педагогическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений региона. Отметим, что отправной точкой для создания ВНИК стали результаты проводившегося нами эксперимента по переходу школ ряда муниципальных образований региона на обучение по индивидуальным учебным планам. Оставляя за рамками статьи общее содержание и результаты эксперимента, проведенного ВНИК, и представленные нами в ранних публикациях отметим выявленные у дошкольников на диагностическом этапе проблемы [5]. Среди них: низкий уровень внимания (34% детей средней и 27% старшей группы детского сада), мыслительных операций (36% 23% соответственно), умение работать по образцу (28% и 20%), развитие воображения (39% и 30%). Обратим внимание так же на то, что, как правило, прослеживалась явная связь обозначенных проблем со значительными затруднениями школьников 5-8 классов в адекватной оценке своих знаний по учебным дисциплинам, низким уровнем готовности девятиклассников к самостоятельному выбору профиля обучения, несоответствием уровня образовательных запросов учащихся старших классов и их родителей.

Концептуальной основой деятельности ВНИКа явились подходы к преемственности как к одному из условий непрерывного образования детей (Н.Ф. Виноградов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). В своем исследовании мы также опирались на концепцию дошкольного образования, базирующуюся на основных положениях Образовательной системы «Школа 2100» (А.А. Леонтьев и др.).

**Особенности проектирования преемственного образовательного процесса в комплексе «Детский сад – школа».** Обратим внимание на то, что сущностными характеристиками системы лично ориентированного образования, призванного обеспечить преемственность и непрерывность в обучении и воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, являются гибкость, открытость и адаптивность и, как следствие, значительная доля неопределенности в ее развитии. Такая особенность является одним из оснований для проектирования и самой системы, и ее компонентов, и процесса управления ею. Основными проблемами в проектной деятельности образовательной организации по созданию системы образования старших дошкольников, рассматриваемого как первое звено непрерывного образования, становится определение содержания проектной деятельности и ее основных направлений. Мы выделяем проектирование систем: формирования готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению; формирования готовности педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений и школ к деятельности в условиях полифункциональных многофункциональных образовательных учреждений; процесса обучения по индивидуальным учебным планам в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией; деятельности по психолого-педагогической поддержке детей и их родителей в условиях полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа»; взаимодействия традиционной (классно-предметно-урочной) и лично ориентированной систем обучения образовательной среды, обеспечивающей преемственность и непрерывность образования детей в условиях комплекса «Детский сад – школа»; совместной деятельности педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений, школ и ученых-педагогов базового вуза в рамках обозначаемой проблемы.



Очевидно, что условием оптимизации такой деятельности является взаимодействие учреждений дошкольного образования, общеобразовательной и высшей школы. Одно из направлений представляемого в статье проекта – разработка и апробация модели взаимодействия вуза и полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа» по созданию системы образования детей старшего дошкольного возраста с привлечением ресурсов образовательных учреждений муниципального образования всех ступеней, в том числе учреждений дошкольного и дополнительного образования. Согласно концептуальной идее проекта составляющими интегрированной модели такого взаимодействия являются:

- социальное партнерство вуза и администрации, общественных институтов муниципального образования, родителей воспитанников в вопросах организации системы образования старших дошкольников в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития и способностями детей;

- взаимодействие вуза и педагогических коллективов школ, дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования муниципалитета по разработке и апробации моделей образования детей 5-6,5 лет с учетом ресурсной базы муниципалитета и образовательных потребностей семей;

- формирование и развитие профессиональной компетенции педагогических работников в условиях инновационного развития образовательного учреждения;

- единая система диагностики для всех ступеней дошкольного и школьного образования, включающая в себя определение уровня развития психических качеств личности; уровня знаний, потенциальных возможностей и уровня развития самосознания, саморазвития, самореализации детей;

- научно-методическое сопровождение учеными-педагогами базового вуза инновационной деятельности педагогических коллективов по развитию системы образования дошкольников, содержательного и технического компонентов воспитательно-образовательного процесса на основе преемственности дошкольной, начальной ступеней образования и индивидуального образовательного маршрута на старшей ступени общего образования. Такое сопровождение предполагает программное обеспечение дошкольного образования с учетом уровня развития детей; методическое оснащение образовательного процесса; разработку и подготовку к изданию методических рекомендаций, методических пособий по отдельным направлениям дошкольного образования; установление обратной связи с образовательными учреждениями посредством различных форм обмена опытом по проектированию системы образования старших дошкольников и детей младшего школьного возраста (конференции, семинары, «Круглые столы», мастер-классы, педагогические мастерские и консилиумы, др.); мониторинг развития образовательной системы муниципального образования и развития детей (начальный, промежуточный и итоговый).

Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей на этапе дошкольного образования в условиях полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа» мы рассматриваем как условие сохранения и поддержки индивидуальности ребенка, его физического и психического развития, эффективности профильного обучения на старшей ступени общего образования. «Карты развития», составленные при участии ученых-педагогов на каждого воспитанника детского сада, используют учителя, психологи школы. Над их составлением работают педагоги начальной школы, воспитатели детского сада, педагог-психолог под руководством преподавателей кафедры педагогики базового вуза. Карта заполняется комплексно: воспитателем, медработником, психологом, логопедом и включает в себя разделы: «Индивидуально-психологические особенности личности», «Состояние здоровья», «Особенности сенсорного развития», «Особенности речи», «Особенности мышления», «Особенности памяти», «Особенности внимания», «Особенности трудовой деятельности». Результаты диагностики на различных этапах дошкольного обучения (младший дошкольный возраст, средний дошкольный возраст, старший дошкольный возраст) заносятся в карту психолога. «Карта развития», «Профориентационная кар-

та», «Личный профессиональный план» помогает отслеживать проблемы, возникающие в процессе развития детей разных возрастных групп, проектировать индивидуальные образовательные траектории и рассматриваются нами как инструмент создания системы непрерывного образования детей и управление его качеством. Образовательный процесс в условиях комплекса «Детский сад – школа», в котором начальной ступенью образования является организация обучения и развития дошкольников, наиболее полно обеспечивает возможность организации такой деятельности.

На первом этапе такой совместной деятельности в рамках интегрированной модели основными направлениями работы являются разработка концептуальных положений развития образовательного учреждения «Детский сад – школа» в условиях конкретных муниципальных образований; разработка диагностической базы состояния уровня профессиональной готовности педагогов к реализации целей проекта; проведение диагностики состояния уровня профессиональной готовности педагогов к реализации целей проекта; разработка диагностической базы и проведение диагностики ценностных ориентаций детей и их родителей в вопросах воспитания и образования; разработка программы подготовки педагогических кадров к работе в образовательном комплексе «Детский сад – школа»; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и консультативно-методическая помощь семье; создание оптимальной для условий конкретной образовательной среды комплекса «Детский сад – школа» программы развития.

**В заключение** отметим, что первые результаты реализации проекта показывают, что созданная модель взаимодействия вуза и педагогических коллективов образовательных учреждений обеспечивает условия для:

- формирования единого образовательного пространства в системе «Детский сад – школа – вуз»;
- определения структуры и содержания деятельности институциональных структур постдипломного образования педагогических кадров на базе вуза по проблеме обеспечения качественного образования детей старшего дошкольного возраста как первого звена единой системы непрерывного образования, а также научно-педагогического сопровождения данного направления инновационной деятельности педагогических коллективов школ;
- создания системы образования старших дошкольников в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией и учетом социального заказа, ресурсов муниципалитетов посредством разработки и апробации различных моделей образования детей 5-6,5 лет;
- улучшения социально-демографической ситуации в муниципальных образованиях путем обеспечения равных стартовых возможностей для обучения в начальной школе детям из разных социальных групп и слоев населения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глебова Г. Ф. Проектирование обучения по индивидуальным учебным планам в условиях общеобразовательной школы // Известия Смоленского государственного университета. 2013. №2. С. 346-360.
2. Преемственность в образовании. [Электронный ресурс] // <http://preemstvennost.ru> (Дата обращения 12.08.2015)
3. Сайт-программа «Детский сад – школа – семья: ФГОС» Информационный портал <http://ds-fst.ucoz.ru> (Дата обращения 18.05.2015)
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы [Электронный ресурс] // <http://xn--n1abdok.xn--p1ai> (Дата обращения 17.09.2015)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 22.09. 2012 г. [Электронный ресурс] // <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai> (Дата обращения 05.10.2015)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17.05.2012 [Электронный ресурс] // <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (Дата обращения 06.10.2015)

## **PROBLEMS AND EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS' INTERACTION IN PROVIDING CONTINUITY**

© 2015

*G.F. Glebova*, Ph.D. in pedagogy, docent of the department of pedagogy and psychology  
*Smolensk State University, Smolensk (Russia), likashev@yandex.ru*

УДК 373.3.015.31:316.62

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК БЛАГОПРИЯТНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АДЕКВАТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2015

*О.В. Грунская*, аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы  
*ДГПУ «Донбасский государственный педагогический университет»,  
Славянск (Украина), birke5@ukr.net*

Современная школа имеет многофункциональный характер, т. е. ориентирована на работу с учащимися, имеющими различные убеждения, на диалог, развитие межличностного и межгруппового общения. В школе преобладают тенденции к расширению и укреплению её взаимодействия с жизнью, всеми социальными институтами – семьёй, общественными организациями, культурно-просветительскими учреждениями, местными властями. А самое главное, социально-педагогическая среда школы создаёт все необходимые условия для личностного развития ребёнка.

В структуре школы появляются новые воспитатели – социальные педагоги, чья деятельность основывается на принципе причастности личности и семьи к любым общественным институтам. Социальный педагог обеспечивает допустимое и целесообразное вмешательство в процесс социализации детей, подростков и молодёжи, выполняет роль посредника, связующего звена между личностью и обществом.

Деятельность открытой гуманной школы строится на следующих принципах:

- обогащение детства;
- отсутствие всякого насилия и давления на ребёнка;
- партнёрство,
- демократический стиль человеческих отношений;
- свобода выбора детей;
- бесконфликтность отношений между учителем и учащимися;
- оптимистический настрой, радость, терпимость, взаимопомощь;
- тесные контакты с родителями и социальной средой;
- самоуправление учащихся, самовоспитание, воспитание в духе общности и социальной ответственности;
- большой выбор программ по профориентации и социальной адаптации [5].

По мнению многих украинских ученых (Ю. Богинская, О. Бурим, Л. Варяница, О. Джексон, О. Караман, С. Куриная, О. Малахова, И. Печенко, К. Савченко, О. Савченко), младший школьный возраст является определяющим в последующем развитии личности и формировании её базовой компетентности.

Согласно взглядам ученой О. Савченко, период первого десятилетия жизни человека является фундаментом, который определяет последующую конструкцию ее лично-

сти. Бесспорно, что все потенциалы ребенка формируются еще задолго до его поступления в школу, но уже в период учебы в начальной школе они приобретают определенные контуры взрослого человека. Поэтому сегодня современная школа ставит себе цель содействовать развитию жизненной компетентности ученика и формированию его жизненных навыков, необходимых для становления основ индивидуальной личности ребёнка, а именно: получение жизненного опыта, жизненное прогнозирование, принятие решений и планирование действий, решения типичных жизненных заданий, самоорганизация и самовоспитание [6].

Период младшего школьного возраста начинается приблизительно в 6 лет и продолжается до подросткового возраста. В этот период имеют место как биологические, так и социальные, показатели развития. По мнению многих известных психологов (М. Боришевский, Я. Коломинский, Л. Славина), младший школьный возраст играет исключительно важную роль в формировании и закреплении основных тенденций поведения детей, в том числе и социально-адекватного поведения.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной чувствительностью, восприимчивостью, развитием социальных эмоций: поступки приобретают определенный смысл, устанавливается эмоциональное единство с другими людьми, формируется способность сочувствовать, возникает потребность передавать свои переживания другим, ребенок начинает овладевать языком чувств. Изменения в эмоциональной сфере младшего школьника влияют на характер его поведения: ребенок становится сдержаннее в выражении своих эмоций, растет понимание характера переживаний других людей и способность к сопереживанию их эмоционального состояния. В этом возрасте происходит интенсивное развитие морально-этических чувств, которые приобретают более стойкий характер, чем в дошкольном возрасте [4].

В социально-педагогической литературе (О. Беспалько, М. Галагузова, А. Капская, А. Мудрик) главной особенностью данного возраста является изменение социальной позиции личности: вчерашний дошкольник становится учеником, членом школьного и классного коллективов, где следует придерживаться новых норм поведения, уметь согласовывать свои желания с новым распорядком и тому подобное. Все это ребенок воспринимает как определенный переломный момент в жизни, который сопровождается к тому же перестройкой системы взаимоотношений со взрослым, самой авторитетной фигурой среди которых становится учитель [3].

Анализ исследований, которые проводились в начальной школе (Н. Бибики, И. Кожевникова, О. Кочерга, Н. Кудыкина, Ю. Мельник, О. Савченко, Л. Спивак, З. Шилкунова) относительно формирования социально-адекватного поведения показали, что в межличностных отношениях младших школьников постоянно возникают ситуации, которые нуждаются в согласовании действий, выявления дружественных взаимоотношений со сверстниками, умению отказаться от личного желания ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения. Совместная и взаимная деятельность ребенка и социального педагога обеспечивает уверенность младших школьников в правильных действиях, которая необходима для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но и практически ими пользовался.

Таким образом, анализ психологической и социально-педагогической литературы, позволяет констатировать, что субъекты деятельности, придерживаясь социальных норм взаимодействия, требуют от других соответствующего социально-адекватного поведения. Нормальным считается поведение, которое адекватно отвечает потребностям и возможностям развития и социализации индивида в пределах его взаимодействия с микро-социумом. Адекватное поведение всегда проявляется в социальном окружении, поэтому мы определяем «социально-адекватное поведение» – как сложную систему взаимосвязанных действий и поступков личности, которые отображают умение вести себя адекват-

но в обществе, отвечать требованиям и ожиданиям этого окружения, владеть и усваивать социальные шаблоны поведения, какие присущие данной социальной среде.

В современном образовании основной акцент относится на гуманистической направленности педагогического процесса. Это предусматривает, в частности, отношение к школьнику не как к объекту учебы и воспитания, а как к субъекту общения и нуждается в развитии в учениках самостоятельности, самоорганизованности, способности вступать в диалог с другим человеком. В то же время, для более обстоятельного анализа социально-адекватного поведения младших школьников, нам нужно обратиться к трудам таких ученых, как Н. Голованова, Т. Гнедая, А. Захаров, К. Савченко, какие отмечают, для того, чтобы жить и действовать в учебно-трудовом коллективе, нужно овладеть более сложными правилами общественного поведения, более сложными нормами общественной морали, а эти последние должны быть связаны у детей с непосредственными моральными переживаниями[2].

По мнению О. Савченко [6], недостаточно, чтобы ребенок знал, как с точки зрения общественных требований следует сделать в том или ином случае, необходимо, чтобы он непосредственно чувствовал, что нужно действовать именно так, а не иначе, чтобы он переживал чувство неудобства и стыда, если он сделал нехорошо, и ощущение спокойной, чистой совести в том случае, если он сделал правильно. Моральные ощущения и моральные нормы поведения глубоко усваиваются ребенком, становятся для него внутренне своими лишь в том случае, если они основываются на содержании его жизни и деятельности, являются необходимым условием его бытия и таким образом приобретают конкретный жизненный смысл.

Аналогичную позицию занимает ученая Н. Басюк [1], которая считает, что если уже с первого класса начать систематическую целеустремленную работу по формированию морального сознания, моральных чувств и основанного на этических нормах социально-адекватного поведения. Ученая утверждает, что возникает качественно новый тип мотивации, которая предопределяет качественно новый тип поведения, создаются предпосылки формирования самосознания ребенка.

Обобщая вышеприведенные точки зрения относительно поведения младшего школьника, следует заметить, что в условиях социально-педагогической среды школы, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разные контакты, складывается детский коллектив, в котором ребенок приобретает определенные навыки поведения в коллективе, установление взаимоотношений с окружающим коллективом, который является не наставником, а ровным ему участником общей жизни и деятельности.

Наше исследование проблемы формирования социально-адекватного поведения ребенка показало, что в межличностных отношениях младших школьников постоянно возникают ситуации, которые нуждаются в согласовании действий, проявления дружеских взаимоотношений, к ровесникам, умению отказаться от личного желания ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не учитывая права других участников взаимодействия. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, учитель и социальный педагог учат младших школьников обдумывать свое поведение. Совместная и взаимная деятельность обеспечивает уверенность младших школьников в правильных действиях, которая необходима для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но и практически ими пользовался.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басюк Н.А. Орієнтири вчителя у моральному вихованні молодших школярів // Рідна школа. 2007. № 2. С. 30-34.

2. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Надія Михайлівна Бібік; АПН України. Ін-т педагогіки. К., 1998. 350 арк. Бібліогр.: арк. 351–380. Комп'ютер. друк.
3. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Логос, 2003. 134 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Основы курса: учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М. : издательство Юрайт, 2011. 376 с.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., К.: Богданова А.М., 2009. 226 с.

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF SCHOOL AS FAVORABLE  
CONDITION OF FORMATION OF SOCIAL AND ADEQUATE BEHAVIOUR  
OF YOUNGER SCHOOL PUPILS**

© 2015

*O.V. Grunskaya*, graduate student of department of social pedagogics and social work  
*Donbass State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine), birke5@ukr.net*

УДК.372.881.161.1

**МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

© 2015

*Н.Ю. Гузева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Филология и журналистика»

*ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный педагогический университет  
имени Шолом-Алейхема», Биробиджан (Россия), nilsona@mail.ru*

Введение ФГОС ООО требует совершенствования методического сопровождения педагогической деятельности учителей-практиков по всем образовательным областям, в том числе и школьного филологического образования, когда аксиологические основания русского языка как государственного, как родного или как неродного в полиэтничной Российской Федерации выступают условием совершенствования качества образования в целом.

Нововведения ФГОС ООО - это и требования к результатам освоения ООП ООО (предметные, личностные, метапредметные), и расширение содержания ООП ООО через введение в педагогическую практику основной ступени общего образования учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, технологий системно-деятельностного подхода.

Современная образовательная практика реализуется посредством эффективных педагогических и метапредметных технологий, среди которых коучинговые технологии, ценностно-ориентированные технологии, информационно-коммуникационные технологии и пр. Ментальные карты - актуальная технология, которая активно используется во многих сферах лингвистики, психо и социолингвистики, методики преподавания современного русского языка, русского языка как иностранного. Положительным является то, что данная методика (технология) открывает возможность реализации подхода смысловой творческой коммуникации, позволяет перейти от классической образовательной парадигмы «знания» к когнитивной концепции «понимания». Особая актуальность проявляется в контексте применения результатов исследования в сфере образования, где комму-

никации между студентом и преподавателем, учителем и обучающимся может принимать опосредованные и отсроченные формы.

Данная технология способствует формированию ценностно-смысловых сфер ментальности личности (Е.Ю. Артемьева, О.В. Митина), регулированию лексического запаса, обогащению словаря личности, пониманию явления действительности, текста.

Аксиоматично, что ментальные карты (*Mind maps*) – это эффективный инструмент структурирования, анализа и эффективного запоминания информации. Они позволяют ускорить процесс изучения учебных материалов, повысить степень запоминания информации.

Термин «ментальная карта» (с английского – «карта ума, мысли») был введен английским психологом Т.Бьюзаном в 1974 г.. Общепринято, что это инструмент визуального представления и записи информации, упорядоченный план в виде интересных схем и рисунков.

Применяемые в вузовском и школьном обучении графические объекты:схемы, таблицы, диаграммы, в ряде случаев, имеют ряд недостатков:

- трудности в выявлении ключевых идей проблемы, явления;
- чаще всего, использование творческого подхода исключается при моделировании таблиц, диаграмм;
- традиционный способ записи и воспроизведения информации больших объемов не всегда дает положительные результаты.

Человек легче запоминает информацию, поданную посредством ментальной карты, так как она соответствует свойствам человеческого **восприятия**: целостность, законченность образа, эмоциональная выразительность образа, ассоциативность

В практике средней школы условно выделяются следующие типы и виды ментальных карт: **словесные; знаковые (рисуночные), цифровые, комбинированные.**

В обучении русскому языку ментальные карты применяются как самостоятельная технология или как элемент инновационной технологии. Независимо от того, как используется ментальная карта, она помогает усвоить содержание, усилить понимание слова (словосочетания), запомнить новые понятия и явления, дифференцировать значимые и второстепенные явления, данное и новое при изучении предметного содержания.

Ментальная карта может применяться не только на отдельных этапах учебного занятия. На основе моделирования ментальной карты эффективно можно организовать различные виды учебной деятельности, лекционные и практические занятия, а также

- 1) конспектирование лекций;
- 2) конспектирование текстовых фрагментов;
- 3) подготовку материала по определенной теме, разделу;
- 4) решение творческих задач;
- 5) метод мозгового штурма;
- 6) планирование и разработку проектов разной сложности.

Методическими особенностями использования ментальных карт является следующее:

- 1) карта памяти включает большое количество материала, что значимо при изучении, повторении большой темы или раздела;
- 2) эффективна возможность последовательного представления карты, что позволяет дифференцировать материал на новый и изученный ранее, значимый и второстепенный;
- 3) дозированность иллюстративного материала.

При моделировании необходимо помнить, что в любой ментальной карте интегрируются личностное восприятие явления действительности, текста и реальной языковой картиной.

Для практического применения методики необходимо использовать основные правила создания ментальной карты:

- 1) рабочий лист должен быть белым, нелинованным, формата А4, расположен вертикально;
- 2) в процессе рисования нужно использовать цветные карандаши или фломастеры;
- 3) все слова записываются только печатными буквами;
- 4) главная тема (проблема, предмет) находится в центре;
- 5) от центра листа в разные стороны отходят линии-ветви (от двух до десяти) к основным идеям, которые раскрывают смысл центральной темы;
- 6) линии-ветки выделяются разными цветами;
- 7) на линиях-ветвях (только сверху) записываются ключевые слова, которые несут основную смысловую нагрузку;

К основным линиям добавляются картинки, знаки.

В обучении русскому языку данная технология универсальна. Целевые ориентиры могут быть самые разнообразные: изучение лексики по определённой тематике (характер человека, цвета радуги, природные явления и пр.); изучение лексического значения слов, вызывающих затруднения; знакомство с многозначными словами (золотой, ключ и пр.); толкование грамматико-орфографического правила; составление плана или алгоритма речевой деятельности (изложения или сочинения, рассказа на основе жизненного опыта и пр.).

Применение ментальных карт на занятиях по русскому языку как иностранному развивает творческие и умственные способности студентов, способствует запоминанию учебного материала.

Так, в рамках изучения темы «Имя прилагательное» возможно создание таких ментальных карт, которые расширяют ассоциативные представления о цветообозначении, функциях и разнообразии средств выразительности в речи и т.д.

При изучении текста также возможно введение в урок работы с ментальной картой. В данном случае, центром ментальной карты является небольшой текст, который распространяется теми или иными частями речи, продолжается автором ментальной карты.

Для того, чтобы пользоваться этой техникой необходимо подготовить текст небольшого объема; правила создания ментальной карты, словарь (банк электронных словарей).

- Применение ментальных карт в школьной практике обучения русскому языку актуально. Реализации ФГОС ООО, формированию универсальных учебных действий способствует система работы, включающая метод ментальных карт.

- Соотнесем характерологические особенности данного метода с результатами урока, формируемыми универсальными учебными действиями (см. Таблицу 1).

**Таблица 1 - Реализация ментальной карты в учебном процессе**

Особенности ментальной карты	Формируемые УУД	Тема урока русского языка/ литературы
<b>Информационный менеджмент</b> , предполагающий сохранение, воспроизведение информации большого объема	Познавательные, коммуникативные	Соотношение звуков и букв в разных языках / «Энциклопедия войны» по произведению А.Твардовского «Василий Теркин»
<b>Креативность</b> , позволяющая генерировать идеи по различным проблемам языка и литературы	Регулятивные личностные	«Осмнадцатое столетие» (по творчеству А.Н.Радищева) / Маленькая страна Натиков (сказка -



		продолжение)
<b>Планирование</b> , позволяющее соотнести основные компоненты учебной деятельности: цель, ресурсы, содержание	Регулятивные	Лингвистический проект «Символика цвета в произведениях А.Ахматовой»/ исследовательский кейс по проблеме «Взаимоотношения человека и природы в творчестве русских писателей и поэтов»
<b>Визуализация</b> , позволяющая наглядно представить исчерпывающую информацию о соотношении, иерархии какого-либо понятия или явления	Познавательные, личностные	Фольклорные мотивы в повести Ф. Абрамова «Деревянные кони»/ Типы сложных предложений в русском языке
<b>Обучение</b> , способствующее четкой дифференциации значимой и второстепенной информации	Познавательные, коммуникативные	Нравственные основы произведения Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»/Приемы цитирования в русском языке

Формированию коммуникативной компетенции, обогащению словарного запаса способствует работа с текстом. Система работы может включать ряд аспектов: характеристика героя, динамика развития событий, описание места события, роль пейзажа и пр.

В практике средней школы используется инструкция для моделирования карты на основе текста:

1. Разбейте текст на абзацы, пронумеруйте их и с каждым абзацем сделайте следующее.
2. Поместите в центре карты порядковый номер абзаца (либо ключевое слово).
3. Нарисуйте расходящиеся из центра главные ветви - порядковые номера предложений в абзаце (короткие предложения объединяйте с ближайшими по смыслу).
- 4.Теперь от каждой ветви, обозначающей предложение, рисуйте подветви - слова предложения. Закончив рисовать ветвь с предложением, организуйте в ней слова по смыслу - например, главными ветвями могут быть подлежащее или сказуемое, а от них уже отходить связанные с ними слова.

Ментальная карта является одним из средств развития основных качеств внимания: концентрации, объема, переключения, распределения, устойчивости – наряду с другими методами и приемами, используемыми на уроках русского языка. Кроме того, когнитивная дифференцированность ментальных стереотипов восприятия участников образовательного процесса напрямую взаимосвязана с вектором роста и вектором переживаний в коммуникативном мире.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузева Н.Ю. Аксиологичность как основная характеристика лингвистических знаний <http://www.online-science.ru/userfiles/file/qmpcazwqniqhserjvnj3krjaaq7nrnum.pdf>.
2. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбург, 1998 <http://elibrary.ru/item.asp?id=15703734>.
3. Гузева Н.Ю. Технологии и содержание школьного филологического образования. Режим доступа. [http://net-edu.ru/sites/default/files/file/Guzeva\\_sec3\\_final.pdf](http://net-edu.ru/sites/default/files/file/Guzeva_sec3_final.pdf).
4. Карнаухов Д.А. Коммуникативные аспекты ментальных карт участников образовательного процесса : диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 Томск, 2004. 166 с.

5. Сидоров С.В. Разработка лекции на основе ментальной карты. Сайт педагога-исследователя. Режим доступа <http://si-sv.com/blog/2013-03-09-37>.

6. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - технология развивающего обучения школьников // Теория и практика развивающегося образования школьников: коллективная научная монография / отв. Ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 42-54.

## THE MENTAL MAP IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

© 2015

*N.Ju. Guzeva*, Ph.D., associate professor of «Literature and Journalism»  
*Priamursky State University of Sholem Aleichem Birobidjan (Russia)*, *nilsona@mail.ru*

УДК 37.033

## РЕФЛЕКСИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2015

*Э.В. Гущина*, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека  
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,  
Санкт-Петербург (Россия), *elvira.eco@gmail.com*

Рефлексивные способности являются высшими интеллектуальными общими способностями, обуславливающими успешность человека в самых различных областях деятельности.

Р.С. Немов, известный советский и российский психолог

Чем больше человек знает о том, что уже сделано, тем больше в его силах понять, что нужно делать дальше.  
Б. Дизраэли, английский государственный деятель XIX в.

Человечество накопило немало экологических знаний, необходимых для прогрессивного развития общества, науки, техники, но оказалось, что одних знаний сегодня явно не достаточно. Человек, усвоивший необходимые знания, еще не обязательно проявляет себя как экологически культурный человек. Поступать гораздо труднее, чем знать. Поэтому все более актуальной становится задача формирования экологической культуры, как духовно-нравственной основы общей культуры человека, определяющей его отношение к миру и людям, красоте, ценности природы и жизни человека, добру и правде, и, главное, – его поведения в окружающей среде.

Становление основ экологической культуры как базового духовно-нравственного качества личности происходит именно в младшем школьном возрасте (В.Н. Наконечных, Н.И. Непомнящая, И.В. Цветкова, Е.В. Яковлева и др.). Дети обладают эмоциональной восприимчивостью, непосредственностью, нестандартным мышлением. У них активно развиваются интеллектуальные способности, формируются нравственные установки, закладываются основы социально направленной деятельности. Поэтому работа по формированию экологической культуры младших школьников в урочной и внеурочной деятельности имеет особое значение для дальнейшего становления и развития культурной личности.

Анализ программ внеурочной деятельности (В.И. Брюхов, В.А. Самкова, Г.И. Солдатова, А.А. Плешаков, А.А. Резникова А. А. и др.) дополнительного образования детей

(Ю.Н. Александрова, Л.Д. Ласкина, Н.В. Николаева и др.) показал, что авторы чаще всего дают общее определение экологической культуры школьников, что не всегда позволяет педагогу в достижении планируемых результатов ориентироваться на ее составляющие, которые затрагивают разные стороны личности ребенка.

Существует множество определений экологической культуры (С.В. Алексеев, С.Н. Глазычев, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина и др. Проблемы формирования экологической культуры и отдельных ее компонентов у учащихся начальной школы занимались Е.В. Арефьева, С.А. Карпеев С.А. Бабенкова, О.К. Олихвер, А.А. Плешаков, Л.П. Симонова-Салева, Н.Л. Пашевич, Д.А. Стогова, И.В. Цветкова, Е.В. Яковлева и др. Экологическая культура представляет собой сложный многоаспектный феномен. Она включает разнообразные компоненты и элементы, среди которых указываются: ценностно-смысловой, мотивационный, эмоциональный, психологический, этический, когнитивный, научно-познавательный, содержательный, деятельностный, практический, нормативный и др. [1, 7, 8, 10].

На основе изучения научной и методической литературы, анализа практической работы в области экологического образования в рамках опытно-экспериментальной работы ГБОУ СОШ № 71 Санкт-Петербурга были выделены пять основных компонентов экологически культурной личности младшего школьника.

Ценностно-мотивационный компонент включает понимание таких ценностей как жизнь, природа, родная земля, заповедная природа, здоровье человека, милосердие и забота о живом, а также интересы, потребности, мотивы, желания, побуждающие осуществлять экологическую деятельность и поведение.

Эмоционально-эстетический компонент включает эмоциональную отзывчивость личности к природе, другим людям, позитивное восприятие окружающей действительности.

Познавательный компонент включает систему общих и экологических знаний и представлений о природно-социальном окружении, свойствах предметов и явлений, их многообразии, связях между ними.

Деятельностный компонент включает систему экологически обусловленных и направленных умений личности, практических навыков, привычек, поступков, видов деятельности в социально-природной среде.

Рефлексивный компонент определяет умение адекватно оценивать свое поведение и поведение других людей с позиции экологической культурности.

Остановимся более подробно на рефлексивной составляющей экологической культуры младших школьников – экологической рефлексии.

«Рефлексия» в переводе с латинского обозначает «обращение назад», «отражение». Рефлексия – это процесс осознания субъектом своей деятельности. Цели рефлексии – вспомнить, зафиксировать, осознать смысл, назначение, а также результаты своей деятельности и взаимодействия с другими людьми. Рефлексия способствует оценочному, критичному отношению человека к себе, своей деятельности, взаимодействию с другими людьми [4].

Анализ рефлексивной деятельности участников экологического образования в разных аспектах, на разных ступенях проводился О.С. Анисимовым, С.С. Кашлевым, С.Д. Дерябо, И.В. Цветковой, В.А. Ясвиным и др.

*Экологическая рефлексия* – это процесс осмысления детьми событий, способов и следствий взаимодействия с природой и окружающей средой в целом, оценка своих действий и поступков, направленных на мир природы, окружающих людей, повседневную жизнь с точки зрения их экологической целесообразности.

Именно рефлексивная деятельность обеспечивает осознание ребенком себя и своих возможностей, формирует установку на уверенность в собственных силах в решении раз-

личных жизненных, образовательных проблем, а также проблем взаимодействия с природой.

Экологическая рефлексия способствует формированию осознанной позиции детей по отношению к природе, другим людям, проявлению самостоятельности, творчества в экологической деятельности. Экологическая рефлексия осуществляет обратную связь, показывающую результативность эколого-педагогического взаимодействия и способствующую его совершенствованию.

Формирование индивидуально-личностной позиции младших школьников через рефлексию мотивов, своего состояния, социальных чувств, результатов экологически ориентированной деятельности, взаимодействия с одноклассниками, педагогами, родителями – важнейший личностный результат экологического образования.

Развитие рефлексивной оценки как наиболее значимых и полезных общих интеллектуальных способностей, которые отражают активность познания, способствуют уяснению сущности, взаимосвязей, закономерностей явлений природы, и приводят к убеждению в необходимости охраны природы, является необходимым метапредметным результатом экологического образования.

Таким образом, экологическая рефлексия как компонент теоретического мышления и показатель формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций, безопасных социальных моделей поведения в реальной социально-культурной ситуации – это важнейшая составляющая экологической культуры личности.

За основу представленных ниже характеристик экологической рефлексии взяты исследования С.С. Кашлева [2, 3].

Среди функций экологической рефлексии для младших школьников целесообразно выделить следующие:

- повышение активности и самостоятельности ребенка в образовании, в повседневной жизнедеятельности, во взаимодействии с природой;
- формирование положительного отношения человека к миру природы путем осознания личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает;
- диагностика уровня развития экологической культуры обучающихся, эффективности эколого-педагогического взаимодействия, отдельных педагогических средств и условий процесса экологического образования;
- проектирование (моделирование) эколого-образовательной деятельности, взаимодействия участников процесса экологического образования, целеполагание в этом процессе;
- коммуникативная функция рефлексии является важным условием выстраивания общения детей между собой, с педагогом, с другими людьми

Процедура рефлексии в процессе экологического образования складывается из трех ведущих компонентов, которым соответствуют три уровня экологической рефлексии.

1. Обучающийся способен фиксировать состояние своего развития – этот уровень является базовым для экологической рефлексии. Однако если ребенок не способен или не стремится определить причины этого состояния, то можно говорить о первом уровне рефлексии – уровне фиксации.

2. Обучающийся способен определить причины состояния своего развития, соотносить отдельные его компоненты с нормой, эталоном.

Среди причин зафиксированного состояния могут быть: личная успешность деятельности, успешное взаимодействие; смена видов деятельности; интересное содержание; благоприятная атмосфера общения, организация диалога, полилога; возможность творчества; личностная ценность, значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; инновационные педагогические методы, технологии и др.

Эталон – идеальный объект, обладающий определенным набором качеств. Реальная личность или продукт всегда чем-то отличаются от эталона.

Роль педагога заключается не в том, чтобы навязать свои представления об эталоне или перечислить ученикам качества эталона и добиться того, чтобы они все запомнили и повторили, а в том, чтобы вызвать у детей интерес и желание самим сформулировать эти признаки, сравнить себя и свои действия с эталоном и во всем стремиться к совершенству, идеалу.

В качестве эталона могут выступать «идеальные качества» разных социальных ролей, которые дети исполняют в эколого-образовательной деятельности. Важно дать ребенку возможность попробовать себя в самых разных социальных ролях – чтеца-декламатора, исследователя, защитника природы, экспериментатора, докладчика, друга, сына (дочери), пешехода и т.д. Необходимо учитывать, что представления об идеале у взрослых и детей могут отличаться друг от друга. Например, представления о том, каким должен быть идеальный сад, различаются у японцев и англичан, но и те, и другие сады прекрасны.

Способность ребенка определить отдельные причины состояния развития экологической культуры, дать оценку состоявшегося эколого-педагогического взаимодействия, состояния своего развития позволяет говорить о втором – нормативном уровне экологической рефлексии.

3. Обучающийся может определить способы устранения отличий от «идеала» и сформулировать задачи саморазвития (освоение знаний и видов деятельности, лежащих в зоне ближайшего развития).

Третий уровень экологической рефлексии – аналитический – позволяет не только зафиксировать состояние своего развития и соотнести его с эталоном, но и определить проблемы личностного развития, дать оценку отдельных компонентов эколого-образовательного события.

Экологическая рефлексия личности направлена на формирование и развитие всех составляющих экологической культуры личности младшего школьника, но формы рефлексивного отражения детьми событий, своих действий и поступков, взаимодействия с другими людьми могут быть разными. Среди них целесообразно отметить следующие: графическая, вербальная (устная, или письменная), пластическая (двигательная) и др. [2, 5 б, 9, 10].

Среди графических методов экологической рефлексии назовем следующие: методики рефлексии настроения и эмоционального состояния, фиксирующие уровень эмоционального состояния детей и его изменения (выбор веселых и грустных лиц (Смайлики), «Букет настроения», «Дерево настроения», Методика «Экологический светофор», Методика «Острова» и др.).

Основной формой рефлексивной деятельности учащихся является вербальная, выражающаяся в рефлексивном высказывании, в котором отражаются все аспекты процедуры рефлексии в педагогическом процессе, в процессе экологического образования. Однако, формирование полноценного рефлексивного высказывания – длительный процесс.

Приведем примеры вербальных методик экологической рефлексии: методика «Что ты чувствуешь сейчас?», направленная на формирование рефлексивных умений выражать вербально свое настроение, и эмоциональное состояние; методика «Письмо зелёному другу», направленная на определение готовности учащихся начальных классов помогать природе и заботиться о ней, а также развитие у них чувства сострадания, сопереживания представителям животного и растительного мира; методика «Секретный разговор», характеризующая развитие эмоционально-чувственной сферы личности младшего школьника в процессе общения его с природой, а также выявление имеющегося у детей опыта такого общения; методика «Лес благодарит и сердится», направленная на выявление от-

ношения младших школьников к природе и развитие представления детей о правилах, нормах взаимодействия с нею; методика «Выбор афоризма или пословицы», которые соответствуют данной теме, обосновывая свой выбор; стихотворная методика «Синквейн (пятистишие)» и др.

Пластическая (двигательная) рефлексия направлена на формирование умения детей выразить свое отношение к мероприятию (или отдельным его составляющим – игре, работе в группах и пр.) методом выбора и выполнения определенных физических упражнений.

Современный учитель, которому доступны различные технические средства, может использовать и другие формы рефлексии, например, фоторефлексию. Во время эколого-образовательного мероприятия в классе, в рекреации, на улице, в парке и пр. делаются фотографии (их количество зависит от занятости учителя на конкретном мероприятии и возможности привлечь кого-нибудь для фотографирования). В конце мероприятия фотографии просматриваются. Просмотр может быть организован на фоне музыкального сопровождения, или в тишине, может сопровождаться вопросами, беседой, смехом, комментариями и пр. В ходе просмотра у детей включаются процессы непроизвольной самооценки, таким образом, развиваются навыки рефлексивной деятельности.

Таким образом, рефлексия – важнейшая составляющая экологической культуры личности младшего школьника, а также личностный и метапредметный результат экологически ориентированной образовательной деятельности. Разнообразие форм и методов рефлексии, соответствующих сложившейся эколого-педагогической ситуации, половозрастным и индивидуальным особенностям учащихся, способствует большей эффективности организуемой рефлексивной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенкова С.А. Формирование экологической культуры младших школьников во внеучебной деятельности: дисс. канд. пед. Наук. Саратов, 2001. 190 с.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000. 95 с.
3. Кашлев С.С. Педагогическая диагностика в процессе экологического образования: сущность и методика проведения // Вестник МГГУ: СЭТ. 2012. № 2. С. 126-134.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
5. Мастер-класс «Педагогическая рефлексия» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/user/339383/page/master-klass-pedagogicheskaya-refleksiya>.
6. Методы проведения рефлексии в начальных классах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527951/>
7. Наконечных В.Н. Формирование экологического самосознания младших школьников: дисс... канд. пед. наук. Чита, 2008. 173 с.
8. Олихвер О.К. Формирование экологической культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства: дис. ...магистра пед. наук. Гродно, 2008. 106 с.
9. Приемы рефлексии на уроках в начальной школе. Фоторефлексия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/06/03/priemy-refleksii-na-urokakh-v>.
10. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников. М.: Педагогическое общество Россия, 2000. 176 с.

**REFLECTION AS A COMPONENT OF ENVIRONMENTAL CULTURE  
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

© 2015

*E.V. Gushchina*, candidate of Biology, associate professor, professor of department  
of pedagogics of environment, safety and health of the person  
*Saint-Petersburg academy of post-degree pedagogical education, Saint-Petersburg (Russia),  
elvira.eco@gmail.com*

УДК 323

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КУЛЬТУРНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ**

© 2015

*М.А. Дудко*, студент 3 курса факультета  
«Государственное управление и финансовый контроль»  
*ФГОБУ «Финансовый университета при правительстве РФ», Москва (Россия),  
Marko086@yandex.ru*

Россия всегда находилась между двух мировых культур, миропонимании - Востока и Запада, вбирая в себя влияние того и другого, одновременно переплавляя в себе традиции, культуры, религии многочисленных народов, входящих в ее состав<sup>1</sup>. Таким образом, российской цивилизации удалось соединить православно-христианскую Европу и тюрко-мусульманский Восток. Именно евразийский путь - естественный для России. Вот он, «особый путь» - диалог культур в рамках единой цивилизации<sup>2</sup>. Но при этом мы не теряли своей идентичности, в процессе переваривания этих культур мы находили своё своеобразие. Все мы понимаем, что сейчас происходит в мире. Западная культура с диктатурой меньшинства, навязывает социальные нормы всему миру. Подавляет национальную культуру (это происходит не только в России). Именно от этого возникает много разговоров о национальной идее. Не меньше вопросов и о фундаменте этой идеи. Н.М. Карамзин в своей «Записке о Древней и Новой России» говорил: «Дух народный составляет нравственное могущество государств, подобно физическому, нужное для их твердости. Сей дух и вера спасли Россию во времена самозванцев; он есть не что иное, как привязанность нашему особенному, не что иное, как уважение к своему народному достоинству...».

В своей работе мы хотим раскрыть некоторые идеологические проблемы современной России и предложить осуществимые меры их решения.

Фундаментом идеологии, по нашему мнению, должны стать три фактора: духовность, толерантность, порядочность.

Духовность. Речь тут идет не о какой-то религии. Речь идет о моральных ценностях. Детям следует разъяснять, что такое семья, какое должно быть отношение к старшим, к родителям. Дети XXI века мало читают классику, редко посещают музеи, театры и выставки. Все это потому, что школы недостаточно эффективно справляются с воспитательной функцией. Заключается эта функция в том, чтобы в процессе обучения сформировать нравственные и эстетические представления, систему взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдая принятые законы. Кроме этого закладываются предпосылки для формирования эмоционально-ценностного отношения к

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М., 2010. 131 с.

<sup>2</sup> Бутова Т.В. Государственная идеология, актуальность, необходимость, важность // Теоретические и практические вопросы науки XXI века 28.02.2014. С. 235-239.

человеку, его жизни и здоровью, Родине, природе, труду, знаниям. Обязательным условием восприятия является воздействие на эмоционально-волевую сферу ребенка, для этого необходимо эстетическое воспитание. Одной из задач морально-эстетического воспитания, например, является развитие чуткости к красоте природы.

В системе педагогических взглядов многих педагогов, таких как: Я.А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, В.А Сухомлинский, природа выступает как сильнейший фактор воспитательного воздействия. Но ей в системе образования уделяется очень мало времени. После курса экономической географии у детей окончательно сформировывается потребительское отношение к ней, что допускать опасно. Наряду с глобальными и региональными экологическими причинами необходимо показывать и эстетическую красоту природы, и необходимость заботы о ней.

Потребительское отношение, которое сегодня закладывается в школах, можно исправить там же, с помощью ряда простых мер:

- Расширить курс такого предмета как МХК, добавить элективные часы по Экологии и расширить курс литературы, включая в него больше произведений о красоте природы.

- Проводить классные часы на свежем воздухе, в парках или музеях.

- Сопровождать каждое занятие аудио-визуальными материалами.

Все это существует и сейчас, но лишь на уровне инициативы нескольких учителей. Нужно сделать это обязательным, для того чтобы перед глазами детей создавался образ яркого, многокрасочного мира во всем его великолепии, чтобы природа воспринималась как объект красоты. Успех этих мер зависит в первую очередь от педагога, важно его собственное отношение к окружающему миру. Только в таком случае будет развиваться воображение, фантазия учащихся, без которых не возможно научное мышление.

И тут очень важно не навязывать, а создать благоприятные условия. Сейчас пропадают очень полезные развивающие передачи по телевизору, в школьных библиотеках нет настольных интеллектуальных игр, нет их и в сети интернет. Проблема недостатка образовательного контента и его недоступность – основные вызовы которые стоят перед Российским образованием в информационном веке.

Патриотизм проявляется не только в любви к красоте родных мест, но и в заботе о будущем страны, в сохранении памяти о прошлом своей земли. Чтобы воспитать чувство любви к Родине, необходимо знать историю, её трагедии и триумфы. А ведь известно, что любовь к большой Родине начинается с любви к малой родине. Поэтому нужно уделять много внимания традициям и культуре суперэтноса в целом и этносов в частности, проживающих на ее территории.

Президент Российской Федерации В.В. Путин считает, что «для граждан России особенно важны моральные устои, именно они составляют стержень патриотизма». И мы, конечно, согласимся с этим. В целом, образованные люди более активны в социально-политическом плане. Именно такие люди смогут сформировать настоящее крепкое гражданское общество. Вместе с тем на плечи государства ложиться еще одна задача, сочетать научное образование с морально-эстетическим. Найдя золотую середину, баланс, можно будет воспитать поколение людей, которые будут фундаментом благосостояние нашей страны в будущем.

Особое место в российской идеологии соборности, единства, занимает место толерантность. Терпимость должна быть ко всему, что не противоречит моральным принципам. Особенно, к культурам народов, населяющих нашу необъятную родину во всем их многообразии. На элективных курсах или классных часах будут вестись лекции о культуре разных народов России, а также уроки в формате диалога между ребятами, представителями разных культур (если таковые имеются). Чтобы дети с детства воспринимали



Россию, как многонациональную страну, и с уважением относились к представителям всех народов.

Вот какие меры, на мой взгляд, помогут осуществить патриотическое воспитание:

- Использовать краеведческий материал, рассказывать об истории края в контексте развития России.

- Уделять особое место изучению истории России, акцентировать внимание на особом пути, по которому идет наша цивилизация.

- Поощрять различные движения реконструкторов боев (различных войн) и знакомить с традициями Русской культуры и Русской военной славы.

- Сделать историю России обязательным экзаменом в школе (как минимум ГИА).

- Проводить лекционные часы толерантности и диалог культур между учениками.

- Обязательно проводить дни культуры народов России, чтобы знакомить с традициями малых народов.

Многие меры, о которых мы говорим, в той или иной степени уже нашли поддержку у профессионального сообщества, представителей власти, общественных деятелей. Стране необходимы граждане воспитанные в «Русском духе». Этот шаг станет первым на пути к ответственному и гуманному правовому обществу, важность которого для нашей державы сложно переоценить.

Еще одним аспектом воспитания подрастающего поколения должна стать порядочность. Порядочность – это честность. Дети в старшем возрасте 9-11 классы, должны изучать конституцию, для того чтобы сформировалось уважение к закону, и для того чтобы у каждого школьника был набор компетенций полезных для повседневной жизни. Нужно проводить профилактику преступлений, сочетая её с борьбой с последствиями мелкого хулиганства, эта борьба должна быть оперативной и эффективной. Потому как пока существует одна разрисованная стена, одно выбитое окно, будут существовать и другие. Для решения этой проблемы подойдет создание школьных патрулей порядка.

Школьных предметов очень много, а часов слишком мало, помимо этого у учителей полно бумажной волокиты, которая не позволяет им творчески подходить к каждому занятию. С первым препятствием легко бороться путем сокращения разных необязательных предметов, таких как: ИЗО и музыка (которые могут влиться в программу МХК либо через школы искусств и музыкальные школы), а также черчение (преподавание которого будет проводиться в университетах по профильным специальностям). И путем перераспределения часов по предметам. «Бумажную» работу можно делегировать на обслуживающих специалистов, стажеров и практикантов из педагогических вузов.

Хорошим решением, которое помогло бы учителям повысить производительность труда, стала бы унификация учебников в МБОУ. Поскольку зачастую, для нормального изучения предмета разные темы приходится брать из разных учебников. Подобную инициативу уже предложил Владимир Путин, но только касательно учебника по истории России, однако, на наш взгляд, с другими следует поступить также. Для этого можно создать трансрегиональную комиссию, которая будет «сшивать» разные учебники в один единый. Вобрав в себя все самое лучшее, он повысит стандарт качества. Частные школы могут выбирать себе учебник самостоятельно. Таким образом, все это поможет закладывать прочный фундамент из знаний, культуры, духовности в нашу молодежь.

Подводя итог вышесказанному, хочу заметить, образование играет важнейшую роль в формировании личности человека. И только от государства зависит, каким будет будущее нашей Родины. Нам следует беречь традиции, но не отвергать инноваций им не противоречащих. Ведь консерватизм вреден в технике, в науке, но не может быть прогресса в понятии добра и зла, сострадания и жалости, любви и ненависти. Вечные ценности на то и вечные.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М., 2010. 131 с.
2. Васильев Ю.В. Теория управления. М.: Финансы и статистика, 2012. 362 с.
3. Кондаков И. В. Культура России. М., 2013. 239 с.
4. Кравченко А.И. Общая психология: учеб.пособие. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2014. 432 с.
5. Бутова Т.В. Государственная идеология, актуальность, необходимость, важность // Теоретические и практические вопросы науки XXI века 28.02.2014. С. 235-239.

## INNOVATIVE METHODS OF CULTURAL AND PATRIOTIC EDUCATION IN SCHOOLS

© 2015

*М.А. Dudko*, 3rd year student of the Faculty of «Public Administration and financial control»  
*Financial University under the Government of the Russian Federation, Moskva (Russia),*  
*Marko086@yandex.ru*

УДК 159.922

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2015

*О.А. Идобаева*, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник  
*ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа*  
*жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей*  
*и молодежи», Москва (Россия), oai@list.ru*

Подростковый возраст – особый этап развития личности, в ходе которого происходят качественные изменения в самосознании подростка, являющиеся определяющим условием для формирования ценностей [А.С. Арсеньев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, О.А. Карабанова, Н.А. Кирилова, М.Ю. Кондратьев, И.С. Кон, А.В. Кулешова, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, А.А. Реан, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон, J.C. Coleman, J.R. Hopkins, E. Greenberger, L. Steinberg и др.]. Ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, являясь её внутренними регуляторами поведения.

Социально-экономические процессы, происходящие в современной России, сопровождаются изменением моделей поведения и сознания людей. Эти явления привели к значительному изменению ценностно-моральной сферы личности, прежде всего, подрастающего поколения. Современные подростки, живущие в сложном по своему содержанию и строению мире, возможно, больше других возрастных категорий зависят от культивируемых в обществе норм и ценностей. К сожалению, наше общество, «зараженное» консьюмеризмом и гедонизмом, имеет серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение, что не может не сказаться на формировании ценностно-смысловой сферы современных российских подростков, являющейся внутренним регулятором их поведения и одним из значимых факторов склонности несовершеннолетних к совершению противоправных действий.

В настоящее время процессы реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся подростки-правонарушители, направлены на совершенствование их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления [3]. Соответственно, это предполагает совершенствование системы психолого-

педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях.

Понятно, что для категории делинквентных подростков среди ведущих психологических проблем являются проблемы морали.

Часто в практике обучения и воспитания понятие «мораль» выступает в качестве философской категории, понимаемой как соблюдение совокупности норм поведения, принятых в обществе. В методологии профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками, необходимо основываться на психологической категории – моральном сознании, которое в силу сложившихся социальных обстоятельств у делинквентных подростков не получило развития, соответствующего нормативно развивающейся личности.

В подростковом возрасте формируются необходимые предпосылки (понятийный, формально-логический интеллект, рефлексия, самосознание, воля и произвольность) для осуществления ценностно-смыслового самоопределения и формирования моральной позиции личности, соответствующей общественным требованиям.

Отечественные ученые дают различные трактовки феномену самосознания [Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др.]. Обобщив все определения, можно говорить о самосознании как осознании индивидом самого себя, себя – как субъекта деятельности и поведения, мотивов и интересов, выявляющих свою социальную ценность и смысл бытия, через интеграцию образов, формирующих представления о прошлом, настоящем и будущем. В этой связи особое место занимает феномен ценностных ориентаций, лежащий в основе формирования иерархии перспективных жизненных целей и мотивов, потребностей личности, планов, программ поведения и деятельности человека. Ценности определяют не только цель и стремления человека, но и выступают в качестве механизма социального контроля для поддержания порядка в обществе [Б.Г. Ананьев, А.И. Донцов, Н.А. Журавлева, У.П. Колб, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Б. Ольшанский, В.А. Ядов и др.].

Система образования должна выступать пространством развития подростка с делинквентным поведением. В связи с этим актуален поиск новых субъект-субъектно-ориентированных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие личности подростка, формирование рефлексивного отношения к собственной личности, самосознания, предпосылок самоактуализации. В то же время разработка новых стратегий воспитательного воздействия на подростков и педагогических технологий требует постоянного уточнения содержания процессов нормального и аномального психического развития на каждом возрастном этапе. Несмотря на достаточно широкую представленность исследований различных аспектов делинквентности подростков, возрастнопсихологический подход не занимает достойного места в их методологической основе.

Ведущее место в психологии морального развития по праву занимает концепция когнитивного конструктивизма морального сознания, разработанная в трудах Ж. Пиаже и Л. Кольберга, где в фокусе внимания оказываются моральные суждения и моральное мышление, выступающие критериями уровня развития морального сознания.

Концепция Пиаже-Кольберга получила широкое признание и, несмотря на критику ряда положений, по-прежнему остается теоретической основой разработки и внедрения программ морального воспитания и образования.

Идеи Ж. Пиаже, получившие развитие в концепции Л. Кольберга, позволяют на практике ориентироваться на стадийность в развитии морального сознания в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и подростков и их социального опыта [6]. Благополучное прохождение всех стадий развития морального сознания в итоге должно привести к развитию такой ориентировки в системе отношений «личность–общество», которая бы учитывала и права личности, и универсальные этические

принципы и способствовала заключению социального контракта, направленного на обеспечение неотъемлемых прав человека (на жизнь, свободу, достоинство). Такая позиция обеспечивает высшую степень социального равновесия.

Дж. Рест, ученик Л. Кольберга, разработал четырехкомпонентную теорию морального развития личности, интегрирующую различные теории развития морального сознания. Согласно его теории, структура морального поведения включает четыре компонента: моральную чувствительность, моральное мышление и моральные суждения, моральную мотивацию, моральный характер. Изучение морального развития личности должно основываться на целостном рассмотрении генетических и функциональных связей всех этих компонентов. Несовершенство когнитивных схем может привести к искажению восприятия моральной ситуации. Моральная мотивация, определяемая иерархией ценностей и моральными идеалами личности, предполагает осуществление морального выбора и принятие человеком личной ответственности за свое решение [7].

Современные концепции морального развития позволяют выделить два основных принципа, лежащих в основе моральной ориентации: принцип заботы, основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку, и принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания. Исследования показывают, что с возрастом снижается количество решений, ориентированных на принцип заботы, увеличивается процент решений, ориентированных на принцип справедливости [4].

В концепции Н. Айзенберг возрастная динамика развития просоциального поведения выступает как переход от эгоизма и гедонизма при моральном выборе в раннем и дошкольном возрасте к ориентации на социальное одобрение и принятие социальных норм в младшем школьном возрасте, ориентации на ценности долга и ответственности за благополучие общества – в подростковом.

В отечественной психологии проблема морального развития ребенка рассматривается как процесс присвоения ребенком моральных социальных норм, образцов, эталонов, способов поведения [Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Г. Якобсон и др.]. Такое присвоение осуществляется в деятельности ребенка через их осознание, сознательное принятие, переживание, обретение ими личностных смыслов для самого ребенка.

Несмотря на то, что исследование ценностей современных подростков нашло достаточно широкое отражение в научной литературе, проблема возрастной динамики ценностных ориентаций делинквентных подростков исследована недостаточно.

**Цель** нашего исследования – выявить различия в ценностно-мотивационной сфере личности подростков 8-х и 10-х классов, воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений (делинквентные подростки), и подростков, обучающихся в общеобразовательных школах (правопослушные подростки).

В своем исследовании мы применили **методику** Ш. Шварца для исследования ценностей личности в адаптации В.Н. Карандашева [1,2].

Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности проявляются на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как следует поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

Шварц выявил 57 универсальных ценностей личности и сгруппировал их в десять мотивационно отличающихся типов [8]:

- *Власть* – социальный статус и престиж, контроль или доминирование над людьми и ресурсами;

- *Достижение* – личный успех, проявление компетентности соответствующей социальным стандартам;
- *Гедонизм* – удовольствие и чувственное наслаждение;
- *Возбуждение (стимуляция)* – волнение, новизна и смелость в жизни;
- *Самостоятельность* – самостоятельность в мыслях и действиях, творческий подход;
- *Универсализм* – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- *Доброта* – сохранение и улучшение благополучия людей, с которыми часто контактируешь;
- *Традиция* – уважение, ответственное отношение и признание обычаев и идей традиционной культуры или религии;
- *Конформность* – соблюдение социальных норм и ожиданий, воздержание от действий и желаний, которые могут расстроить других или нанести им вред;
- *Безопасность* – безопасность, гармония и стабильность общества, социальных отношений и самого себя.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие 120 подростков, воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений из различных регионов РФ и 120 правопослушных подростков, обучающихся в общеобразовательных организациях. Всего в исследовании приняли участие 240 человек в возрасте 14 и 16-17 лет, обучающихся в 8-х и 10-х классах. Гендерное распределение: 160 подростков мужского, 80 – женского пола.

#### **Результаты исследования.**

При сравнении ценностных ориентаций правопослушных и делинквентных подростков (без распределения на возрастные группы) с использованием критерия Манна-Уитни выявлено, что делинквентные подростки значимо выше, чем правопослушные подростки ценят «традиции», «возбуждение», «гедонизм», «достижения» и «безопасность».

Так как целью нашего исследования было выявление различия в ценностно-мотивационной сфере личности подростков 8-х и 10-х классов, воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений (делинквентные подростки), и подростков, обучающихся в общеобразовательных школах (правопослушные подростки), мы провели сравнение ценностей делинквентных и правопослушных подростков отдельно по 8-и 10-м классам.

При сравнении ценностных ориентаций правопослушных и делинквентных подростков 8-х классов значимые различия (по критерию Манна-Уитни) получены только по ценности «традиция». Делинквентные подростки выше правопослушных оценивают ответственное отношение и признание обычаев и идей традиционной культуры или религии.

Делинквентные подростки 10-х классов значимо выше (по критерию Манна-Уитни) оценивают такие ценности, как «конформность», «традиции», «универсализм», «возбуждение», «гедонизм», «достижения» и «безопасность».

Если проследить динамику ценностных ориентаций делинквентных подростков от 8-го к 10-му классу, то можно видеть, что делинквентные десятиклассники значимо выше, чем делинквентные восьмиклассники ценят «традиции», «универсализм», «возбуждение», «гедонизм» и «безопасность».

При сравнении ценностных ориентаций правопослушных подростков 8-х и 10-х классов оказалось, что подростки 8-х классов значимо выше, чем подростки 10-х классов ценят «конформность», «традиции», «универсализм», «гедонизм» и «безопасность», а

десятиклассники значимо выше, чем восьмиклассники ценят «самостоятельность», «возбуждение», «достижение» и «власть».

Таким образом, рассмотрение возрастной динамики мотивационных типов ценностей делинквентных и правопослушных подростков позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Делинквентные и правопослушные подростки 10-х классов имеют больше различий в ценностно-мотивационной сфере личности, чем делинквентные и правопослушные подростки 8-х классов.

2. Согласно теоретической модели отношений между десятью мотивационными типами ценностей по Ш. Шварцу [1, с. 31] правопослушные и делинквентные подростки 10-х классов имеют в основном, конкурирующие ценностные типы: открытость изменениям (ценности «самостоятельность» и «возбуждение») – у правопослушных и консерватизм (ценности «традиции» и «безопасность») – у делинквентных подростков; самовозвышение (ценности «достижения» и «власть») – у правопослушных и самотрансцендентность («универсализм») при наличии гедонизма, включающего элементы как открытости к изменениям, так и самовозвышения – у делинквентных подростков.

3. Учитывая, что самотрансцендентность понимается как ощущение себя неотъемлемым от всеобщего мироздания, в котором человеческая индивидуальность есть только часть чего-то более общего, нет отдельного Я, поскольку нет различия между Я и Другим, можно говорить о проблеме формирования самосознания у делинквентных подростков 10-го класса, в отличие от нормативно развивающихся правопослушных подростков.

4. Присутствие гедонизма в иерархии ценностей делинквентных подростков 10-х классов наряду с проблемами формирования самосознания свидетельствует о недостаточной сформированности или отсутствии тех психологических новообразований, которые должны быть приобретены подростками на предыдущих стадиях психического развития, затрудняя процесс целеполагания и придания смысла своей жизни.

*Рекомендации по использованию результатов исследования в педагогической практике*

1. Выявленные факты подтверждают необходимость применения возрастнопсихологического подхода в реабилитационной работе с несовершеннолетними правонарушителями и проведение ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних путем своевременной психологической диагностики сформированности необходимых для каждой стадии онтогенетического развития психологических структур и построение в связи с этим адекватных формирующих процедур.

2. Методологическая база учебно-воспитательной работы с делинквентными подростками должна опираться на современные научно обоснованные методы формирования высокого уровня самосознания, образа «Я», морального сознания.

3. Положительное влияние на развитие функции самосознания оказывает воспитание, направленное на стимуляцию эмпатических свойств личности, способности к сопереживанию. Большую роль при этом играет приобщение подростков к искусству и литературе с акцентом в процессе обучения на раскрытие личности героев художественных произведений и сопереживанию с ними.

4. В воспитательных мероприятиях необходимо учесть, что наибольший эффект достигается непосредственным общением с окружающими, в результате которого подросток переносит знания о других на собственную личность.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

2. Карандашев В.Н. О некоторых методологических аспектах использования методики Шварца для исследования ценностей личности и культуры // Психологическая диагностика. 2014. №1. С.57-73.

3. Концепция развития уголовно-исполнительной системы России до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24.10.2010 г. № 1772-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2010. № 43. Ст. 5544.

4. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2. С. 59-72.

5. Молчанов С.В., Маркина О.С. Динамика моральной ориентации в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov\\_Markina.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov_Markina.phtml).

6. Kohlberg L. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.

7. Rest J.R. Background: Theory and research. In: J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions. Psychology and applied ethics. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 1-26.

8. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // In M.P. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. Orlando, FL: Academic. Vol.25, 1992. P. 1-65.

## FORMATION OF ADOLESCENT CONSCIOUSNESS AS A BASIS FOR PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR

© 2015

**О.А. Идобаева**, doctor of psychological sciences, associate professor, Leading researcher  
*Federal State Government–financed Scientific Institution «Research Centre for Upbringing Problems, Healthy Way of Life Formation, Drug Addiction Preventing and Children and Youth Social and Pedagogical Support», Moscow (Russia),*  
*oai@list.ru*

УДК 373

## ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

© 2015

**Н.О. Карнаухова**, магистрант

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,  
Стерлитамак (Россия)*

**Е.Е. Сидорова**, магистрант

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,  
Стерлитамак (Россия)*

**А.Л. Фатыхова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры

*«Теория и методика начального образования»*

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,  
Стерлитамак (Россия), fatykhova\_a@mail.ru*

Реальностью наших дней становится поликультурное образование. В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования не только толерантности, но и уважения друг к другу, понимания многообразия нашего духовного и материального

мира. Поэтому учитель должен помнить, что для успешного осуществления диалога культур в современной школе обучение необходимо строить с учетом этнокультурных традиций народов.

Реальностью наших дней становится поликультурное образование. Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и включает в себя ту или иную часть содержания образования, в которой отражается национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, родная литература, история, география, культура района).

Представители разных этнических групп живут в мире своих правил и норм, обычаев и традиций, которые выражаются в особом языке, манере поведения, системе этнических взглядов. Лишь в диалоге, во взаимодействии с другим человеком проявляется сущность человека. Но в силу индивидуального восприятия окружающего мира, каждая личность по своему понимает особенности культурной среды представителя другой группы, к которой данная личность не принадлежит. В этих условиях необходима интеграция народов в деле гармонизации межэтнических отношений.

«В диалоге культур «встречаются» русская культура и культура других народов. Каждая культура открывает свои новые стороны и в то же время раскрывает то общее, что объединяет культуры разных народов и людей, говорящих на разных языках» [1, с. 66]. Нельзя не согласиться с четким и ясным определением диалога культур, данным известным философом В.В. Мироновым в его книге «Философия и метаморфозы культуры»: «Диалог культур – это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я необходимо адаптирую (перевожу) смыслы другой культуры. Сопоставляя же иную и свою культуры, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры...» [2, с. 150].

Термин диалог в преподавании русского языка употребляется в двух значениях. Во-первых, он обозначает объективно существующий реальный процесс встречи двух культур, национальных картин мира, который протекает в сознании обучающихся между собой носителей этих культур. Второе его значение – дидактический термин. Этот термин обозначает направленно моделируемый в учебных целях процесс взаимодействия двух культур и на ее основе процесс осознания их общности и своеобразия, глубокого познания своей культуры и проникновения в инациональную. Этот диалог, моделируемый в учебных целях, обеспечивает изучение языка и национальной культуры и может готовить учащихся к реальному диалогу в межкультурной коммуникации. При характеристике культуроведческого подхода термин диалог культур нами употребляется во втором значении: моделируемой встречи культур в процессе изучения языка.

Проблема диалога культур в преподавании языков не нова, но она приобретает особую значимость в современной школе.

В культуроведческом подходе к обучению языку в многоязычной Республике Башкортостан отмечаются тенденции ее формирования не в монологическом режиме (русский язык и русская культура), а в диалогическом (русский язык – родной язык, русская культура – родная культура), что, во-первых, позволит осуществлять сопоставительный-типологический план (соотнесенность двух языков и культур), помогая выявить общечеловеческое в культурах, их общие черты и национально-специфические, способствует более глубокому осознанию как чужой, так и своей культуры и языка; во-вторых, это позволит более глубоко вникнуть в языковую «картину мира» двух народов, понять их психологию, характер, обычаи, обряды, историю, нашедшую в этой картине мира своеобразное воплощение.



Обучение русскому, башкирскому и иностранным языкам должно осуществляться в едином лингвистическом пространстве, во взаимосвязи языков и культур, их универсальных и специфических признаков, «с применением сопоставительно-типологического метода на уровне языковых картин мира» [3, с. 129].

Д.С. Лихачев писал: «Язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности. Язык нации является сам по себе сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей культуры нации» [4, с. 4].

В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования не только толерантности, но и уважения друг к другу, понимания многообразия нашего духовного и материального мира, в конечном счете, средство формирования умения жить и общаться в многонациональной стране [5, с. 50]. Диалог культур – не только средство познания другой, инонациональной культуры, но и способ более глубокого проникновения в свою. Диалог культур способствует социализации личности как носителя языка с его этническими особенностями.

В условиях межкультурного диалога личность может сталкиваться с иными ценностями, культурными установками и стереотипами поведения, что требует, с одной стороны, знаний о другой культуре и формах ее выражения, а с другой - толерантного отношения к иным поведенческим нормам, способности адаптации к инокультурной среде. Следовательно, личность должна владеть межкультурной компетенцией, понимаемой как «совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного культурного контекста на основе сравнения двух и более культур» [6, с. 44].

Поэтому мы считаем, что «сверхзадача», отсроченный результат вхождения в мир языков и мир культур – человек будущего, человек духовный, способный и готовый:

- вступать в межкультурный диалог, преодолевая границы, разделяющие родную (национальную) и русскую культуру, находя точки соприкосновения культур;
- постигать и понимать суть иной культуры;
- принимать полифоничность (многоголосие) мирового культурного наследия;
- овладевать духовной культурой цивилизации и постигать гармонию мира;
- ориентироваться в системе национальных, нравственных ценностей, признавая приоритетность общечеловеческих ценностей по отношению к национальным как главенство целого над частью;
- самосовершенствоваться, обращая в средство совершенствования себя, других и мира.

В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования умения жить в многонациональной республике и многонациональной России, терпимости и уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений. Диалог культур – это не только средство познания национальной культуры, но и более глубокого проникновения в свою. Осознание родной языковой картины мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа. Знание неродного языка помогает лучше понять устройство родного языка, как бы посмотреть на привычный родной язык с другой стороны, иными глазами. На фоне встречи культур учащиеся более глубоко осознают своеобразие родной культуры и то общее, что объединяет эти культуры, начинают глубже чувствовать особенности и своеобразие своего родного языка, уже осознанно любить его.

В конечном счете, диалог культур – один из путей осознания своей ментальности, в которой отражены смыслы и ценности личности, мирозерцания в категориях и фор-

мах родного языка, соединяющие в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Диалог культур способствует социализации личности как носителя языка с ее этническими особенностями.

Сравнительно-сопоставительное рассмотрение народно-педагогических знаний разных народов, исключает навязывание тех или иных ценностей, межнациональную нетолерантность, способствует не только выявлению общности духовных истоков разных этносов, но и наглядно иллюстрирует, что именно в диалоге культур проявляется духовность этноса, его гуманистические ценности. Такие знания позволяют привести учащихся к пониманию взаимосвязи национальных духовных культур, умению мыслить аналитически, сопоставляя категории «частного» и «общего», взаимосвязи «национального» и «межнационального», что способствует принятию общегуманистической позиции.

Исторический опыт развития школы, воспитания, педагогического знания, выраженного в теоретической форме, может и должен стать базисом современной модели образования и новых педагогических концепций. Этот опыт способствует лучшему выявлению содержания образования, определению основных направлений его развития, средств и методов непрерывного духовного совершенствования и обновления общества. Модель современного образования не может быть создана без учета региональных особенностей, без опоры на историческую память народов, на национальный опыт обучения и семейного воспитания.

Внедрение инновационных технологий в поликультурные образовательные учреждения с полиэтничным составом учащихся обеспечит каждой личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры; создаст условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечет студентов в глобальные процессы современности по усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, основанных на принципах равенства и значимости культур.

Применительно к нашей республике диалог культур осуществляется путем знакомства обучающихся, например:

- с русским и башкирским фольклором (пословицы, поговорки, загадки, сказки, песни, былины, их тематика, национальный колорит);
- русским и башкирским бытом (жилище, хозяйственные строения, домашние животные и птицы, домашняя утварь, предметы домашнего обихода);
- русской и башкирской кухней (национальные блюда, продукты, способы приготовления еды, посуда для еды, сервировка стола, ритуал угощения и т.д.);
- русским и башкирским декоративно-прикладным искусством (деревянная роспись, расписные подносы, кружева, платки, деревянные игрушки и др.);
- русскими и башкирскими обрядами, обычаями, традициями, праздниками;
- русскими и башкирскими играми, развлечениями, одеждой и украшениями;
- русской и башкирской литературой (писатели, поэты, их произведения);
- изобразительным искусством (живопись, скульптура, художники и их картины);
- русской и башкирской музыкой, песней, оперой, искусством танца, балетом (композиторы, их произведения, исполнители);
- русским и башкирским театром (спектакли, актеры и роли; цирковое искусство);
- славными страницами истории Российского государства и Республики Башкортостан (судьбоносные этапы истории); великими русскими и башкирскими полководцами.

«Национально-региональные компоненты обеспечивают особые потребности и интересы каждого субъекта России и индивидуальный характер развития учащихся, определяют нормативы, которые относятся к компетенции регионов и учреждений образования, утверждают интересы регионов и этносов, обеспечивают регионально-культурную

(для русских регионов) и этнокультурную (для национальных субъектов образовательного пространства) идентичность» [7, с. 17]. Включение в систему обучения информации о культуре, истории, традициях народов, населяющих Республику Башкортостан, о местных достопримечательностях, об окружающей природе обеспечивает единство обучения, восприятия и развития личности, активизирует познавательный интерес обучающихся к истории, культуре, становлению и развитию региона.

В многонациональном и поликультурном обществе мир и согласие могут быть достигнуты и сохранены не с помощью силы и оружия, а путем налаживания взаимоотношений между людьми на основе этнических, нравственных, религиозных и других норм. Человечество сегодня ищет новые стратегии в социализации человека и воспитание его в духе толерантности, уважения к достижениям различных культур. Потребность развития культуры толерантных отношений, способствующих формированию у молодого поколения целостной картины окружающего мира, духовных, культурных, нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании выдвигается сегодня на первый план. И образование должно сыграть в этом процессе важную роль.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова Е.А. Культуроведческий аспект в преподавании русского языка в национальной школе // Русская словесность. 2001. № 8. С. 66-74.
2. Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры. М., 2005. 424 с.
3. Саяхова Л.Г. Язык и культура // Углубленное изучение русского языка как родного. Уфа, 2001. 230 с.
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия ОЛЯ. Серия литературы и языка. М., 1993. Т. 52. № 1. С. 4.
5. Быстрова Е.А. Диалог культур в преподавании русского языка в национальной школе // Межкультурная коммуникация: к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть I. Уфа: Изд-е БашГУ, 2001. С. 50.
6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 124 с.
7. Национально-региональный компонент в образовании. Образовательная система «Школа 2100». М.: «Баласс», 2001. С. 17.

### DIALOGUE OF CULTURES IN LANGUAGE TEACHING

© 2015

*N.O. Karnauhova*, undergraduate

*Sterlitamak Branch, Bashkir State University, Sterlitamak (Russia)*

*E.E. Sidorova*, undergraduate

*Sterlitamak Branch, Bashkir State University, Sterlitamak (Russia)*

*A.L. Fatykhova*, doctor of education, professor of «Theory and methods of primary education»

*Sterlitamak Branch, Bashkir State University, Sterlitamak (Russia), fatykhova\_a@mail.ru*

УДК 371.321.5

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОСТРОЕНИЮ УРОКА  
ИНФОРМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОСОБИЙ**

© 2015

**О.А. Кочеткова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Алгебра и методика обучения математике и информатике»  
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),  
gorelovaoo@mail.ru

**Ю.Н. Пудовкина**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Алгебра и методика обучения математике и информатике»  
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),  
Yulia\_Pudowkina@mail.ru

В настоящее время существует множество электронных образовательных ресурсов по разным предметам и классам, которые можно использовать для изучения нового материала, актуализации знаний, практической работы учащихся, но все они имеют ряд существенных недостатков.

1. Материалы предлагаются в готовом виде, без возможности внесения изменений, обычно они составлены для определенного УМК, и по этой причине использование их с другим УМК затруднительно.

2. Не всегда готовые материалы соответствуют индивидуальным особенностям учащихся, структуре конкретного урока, поэтому у многих учителей возникает желание создавать собственные интерактивные материалы, которые легко бы вписывались в учебный процесс [3].

Разработка собственных интерактивных материалов занимает довольно много времени и иногда достаточно сложна в техническом плане.

Степень использования средств наглядности при интерактивном обучении должна быть обусловлена возрастом учащихся, спецификой учебного предмета и конкретным материалом обучения. С помощью разработанных интерактивных наглядных пособий учитель может создать учебную ситуацию для коллективного обсуждения на уроке, организовать поисковую и исследовательскую деятельность учащихся, контроль полученных ими знаний, реализовать технологию проектного обучения [1].

Структура урока, проведенного в интерактивном режиме, включает 8 этапов.

*Мотивация.* Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями используются следующие приемы: обращение к жизненному опыту учащихся (при изучении нового материала учитель опирается на жизненный опыт самих учащихся. Например, изучая тему «Классификация. Основание классификации» в качестве примера можно использовать деление учащихся в школе по классам. Учащимся нетрудно понять, как распределяются все учащиеся по классам в школе; что берется за основание такого распределения объектов. При изучении темы «База данных. СУБД» можно в качестве практической работы взять создание телефонной книги. Учащимся это знакомо – у всех есть мобильные телефоны). Использование на уроках игр, головоломок, кроссвордов, ребусов способствует развитию познавательного интереса к предмету и формирует устойчивую мотивацию. Так при изучении темы «Кодирование информации» знакомим детей с шифрованием и с различными шифрами. Для домашней или самостоятельной работы учащимся дать задание: придумать самим свой шифр.

Организуя этот этап, необходимо помнить, то, что одного учащегося побуждает к активным действиям, вызывает бурную реакцию, другого оставляет равнодушным либо приводит к незначительному эффекту, поэтому от урока к уроку необходимо менять способ мотивации, разнообразить их.

*Сообщение целей (целеполагание).* Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями учащихся: назовите способы кодирования различного рода информации - текстовой, графической, числовой; определите количество информации с помощью разных подходов. Затем ставятся цели, связанные с формируемыми умениями: определить, как кодируются различные цвета в двоичной системе счисления. На третьем месте стоят цели, называющие ценности: с помощью табличного процессора определите, какая именно кодовая страница используется на вашем компьютере, сделать вывод о практической значимости полученных знаний. Этот этап имеет большое значение: во-первых, позволяет всю дальнейшую деятельность учащихся сделать целенаправленной, т.е. каждый учащийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться; во-вторых, на этом этапе преподаватель учит учащихся формулированию целей урока - одному из профессиональных умений учителя.

*Предоставление новой информации.* Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендуется начинать этот этап с мозгового штурма: «Кто жужжит в дисководе?», «Сколько битов информации необходимо человеку, который понимает все с полуслова?» Представленные стержневые мысли я записываю на доске в столбик и нумерую. Этот вид работы помогает отобрать то, что уже известно учащимся, а что действительно непонятно, незнакомо. Эту же работу можно провести иначе: на обратной стороне доски заранее записываю ключевое слово, например, количество информации, а вокруг него располагаю слова: единицы измерения количества информации, байт, бит, мощность алфавита, информационный объем и т.д. Затем предлагаю учащимся выбрать те понятия, которые, по их мнению, связаны с ключевым словом. Этот вариант работы эффективен тогда, когда у учащихся недостаточно представлений об изучаемом понятии.

Новая информация предоставляется преимущественно на Рабочих листах, где сверху записаны вопросы и задания, а ниже помещена информация. Для предоставления информации также использую учебники, словари, ПК.

*Интерактивные упражнения.* Проведение этого этапа вызывает наибольшее число трудностей. Состав группы должен включать не более 5-6 человек, т.к. в группах большего количественного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает «спрятаться» за спины других, что снижает активность учащихся, гасит интерес к занятию. Лучше, если в каждой группе объединяются учащиеся разного уровня подготовки по информатике, это позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Для этого можно раздать карточки с буквами, которые составляют ключевое слово и предложить объединиться всем, кому достались одинаковые буквы. Размещение рабочих мест тоже нужно продумывать заранее. На перемене можно поставить столы по 2 или по 3, а стулья расположить напротив друг друга. Такая планировка не мешает слушать, учащиеся могут видеть лица друг друга, что помогает совместному общению. Большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности, внешняя регламентация деятельности участников групп. При организации первого занятия сообщаю учащимся, что при подготовке выступления следует выслушать всех участников группы, совместно попытаться разобраться в проблеме, в случае необходимости можно обратиться за помощью к преподавателю, затем выбрать выступающего. Во время работы групп необходимо следить, насколько продуктивно организуется совместная работа, помогать некоторым учащимся включиться в общение, оказывать необходимую помощь в решении проблемы. На подготовку выступления разным группам требуется разное время. Если не все группы подготовились одновременно, то выделяю для них дополнительное время. При озвучивании проблемы ис-

пользуются такие варианты работы: выступает один человек (по выбору группы или по желанию); выступают последовательно все члены группы. Но в том и другом случае учащиеся должны помнить, что выступать необходимо кратко и информативно.

*Новый продукт.* Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объем информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта выполнить новое, ранее не выполнявшееся задание. Например, «Блок-схема. Команда ветвления». В задании требуется объяснить назначение блоков блок-схемы.

*Рефлексия.* Этот этап предполагает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы: - Что особенно понравилось? Чему научились? Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по сегодняшнему уроку? Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

*Оценивание.* Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих занятиях. В первый раз, если все работали активно, с желанием, выставляю всем участникам группы высший балл. В дальнейшем оценивание поручаю руководителю группы. Такой способ организации оценивания имеет профессиональную направленность - приучает учащихся оценивать работу других. Можно использовать такой подход: каждый участник группы оценивает каждого, т.е. выставляет отметку каждому товарищу в листок оценивания. Учитель собирает листки и выводит средний балл. Наконец, можно воспользоваться самооценкой работы учащихся.

*Домашнее задание.* После проведения уроков с использованием интерактивных пособий в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: составьте кроссворд по теме, выполните упражнение на закрепление полученных знаний по теме «Виды информации» (установить соответствие).

Занятия, построенные в интерактивном режиме, вызывают заметный интерес у учащихся, прежде всего, потому, что нарушают привычный и несколько надоевший порядок работы на уроке, позволяют каждому побыть не в роли пассивного слушателя, а в роли активного участника, организатора учебного процесса [2].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 2003. 259 с.
2. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. М.: Академия, 2005. 624 с.
3. Кочеткова О.А. Использование сервиса Learningapps.org на уроках информатики и ИКТ. Проблемы современной науки и образования. 2015. № 4 (34). С. 126-128.

## GUIDELINES ON CONSTRUCTION SCIENCE LESSONS USING INTERACTIVE GRANTS

© 2015

*O.A. Kochetkova*, candidate of pedagogical sciences «Algebra and methods of teaching mathematics and computer science»

*Penza State University, Penza (Russia), gorelovaoa@mail.ru*

*J.N. Pudovkina*, candidate of pedagogical sciences «Algebra and methods of teaching mathematics and computer science»

*Penza State University, Penza (Russia), Yulia\_Pudovkina@mail.ru*

УДК 371.72

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАХОДКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ СОШ № 20 г.о. САМАРА)**

© 2015

*Е.Д. Лесникова*, педагог-психолог

*Региональный социопсихологический центр в МБОУ СОШ № 20,  
Самара (Россия), lesnik\_0@pochta.ru*

*Т.В. Тренина*, учитель физической культуры

*МБОУ СОШ № 20, Самара (Россия), school20@inbox.ru*

В нынешних социально-экономических условиях остро и актуально встал вопрос об обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети требуют к себе повышенного внимания [3, с. 21].

Осуществление профилактических и оздоровительных технологий в МБОУ СОШ № 20 г.о. Самара – это совместная деятельность медиков, педагогов, психолога, логопеда, обучающихся и родителей, которая позволяет дать детям заряд творческой энергии, запас положительных эмоций, знаний, умений и навыков, необходимых в их дальнейшей жизни.

Работа с детьми ОВЗ в нашей школе ведется с 1995 года в рамках авторской программы «Здоровье», разработанной коллективом нашей школы, программа имеет рецензию «Регионального социопсихологического центра» и рекомендована к применению в образовательных учреждениях. Специфика учебно-воспитательного процесса заключается в нестандартном подходе к обучению. Ребенку представляется максимум возможностей для развития его способностей с учетом интересов и состояния здоровья.

Одним из основополагающих условий, обеспечивающих здоровое развитие, является рациональная двигательная активность. Двигательные действия являются мощными факторами, повышающими адаптационные возможности организма, расширяющими функциональные резервы. Положительное влияние двигательных действий обеспечивается выполнением следующих требований: всестороннее воздействие на организм, доступность, безопасность, постепенное повышение нагрузки, положительное эмоциональное состояние [2, с. 3].

Задачами системы реабилитационных физкультурно-оздоровительных мероприятий являются: снижение негативных последствий учебной нагрузки, увеличение уровня ежедневной двигательной активности, формирование «школы движений» – обучение учащихся основам двигательной деятельности, обучение основам знаний по методике самостоятельного проведения физкультурно-реабилитационных мероприятий. Особое место в работе с детьми ОВЗ занимает адаптивная гимнастика, которая рекомендована к применению с целью профилактики и лечения нарушений осанки, искривлений позвоночника, плоскостопия, улучшения пищеварения, развития координации движений, нормализации нервно-психической сферы, укрепления дыхательной мускулатуры и защитных сил организма [4, с. 9].

Осуществление профилактических и оздоровительных мероприятий в нашей школе предполагает совместную деятельность Клиники Бранчевского, городской поликлиники Октябрьского района № 9, администрации школы, педагогов, психолога, логопеда, родителей и обучающихся. Основными принципами проведения системы профилактических и оздоровительных мероприятий являются: комплексность использования профилактических и оздоровительных технологий с учетом состояния здоровья учащихся, непрерывность проведения мероприятий, максимальный охват всех учащихся, нуждающихся в оздоровлении, использование простых и доступных технологий, формирование у обучающихся положительной мотивации.

В рамках работы по программе «Здоровье» реализуются следующие мероприятия:

- обследование детей по определению уровня физического здоровья с применением комплекса физиологических тестов;
- выявление нарушений опорно-двигательного аппарата;
- введения комплекса адаптивной физической культуры третьим часом;
- проведение контрольных срезов уровня утомляемости и уровня физической подготовленности обучающихся;
- регулярное ведение малых форм физического воспитания: утренняя общешкольная зарядка, динамические паузы для первоклассников, физкультурные минутки, динамические перемены, тренировочно-разгрузочные комплексы для органов зрения.

В работе с детьми ОВЗ используется всё многообразие физических упражнений, которые оказывают положительное воздействие на организм. В основном это естественные движения человека, такие, как ходьба, бег, прыжки, а кроме этого ещё и элементы гимнастики, ходьба на лыжах и различные спортивные игры. Такой привычный, обычный вид движений, как бег, оказывает большое тренирующее воздействие на сердечно-сосудистую, дыхательную и эндокринную системы, опорно-двигательный аппарат. Велико значение гимнастики для развития и укрепления организма. Специфика гимнастических упражнений позволяет локально воздействовать на развитие и укрепление не только организма в целом, но и отдельных мышечных групп [3, с. 54]. Большую группу упражнений составляют спортивные и подвижные игры: баскетбол, волейбол, бадминтон и другие. Перечисленные выше двигательные действия оказывают неодинаковое влияние на органы и физиологические системы организма.

Оздоровительное воздействие физических упражнений обеспечивается правильным выбором двигательных действий с учётом многих факторов. Таких, в частности, как состояние здоровья, уровень развития двигательных-координационных качеств, склонности, интересы и социально-экономические условия жизни [1, с. 11].

Описанный подход к работе с детьми ОВЗ в течение уже ряда лет позволяет реализовывать принцип «Спорт для всех» путём последовательного внедрения дозированных физических нагрузок с учетом характера заболевания.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дерклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1-5 класс. М.: ВАКО, 2004. 153 с.
2. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. М.: Изд. ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 240 с.
3. Петлякова Э.Н. Уроки здоровья в начальной школе: стандарты второго поколения. Ростов н/Д ФЕНИКС, 2011. 222 с.
4. Чайцев В.Г., Пронина И.В. Новые технологии физического воспитания школьников: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2007. 128 с.
5. Психология развития и адаптации. Развивающие психолого-педагогические программы: Сборник материалов по итогам областного конкурса психолого-педагогических программ. Самара: Региональный социопсихологический центр, 2013. 66 с.



**PEDAGOGICAL FINDS IN TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES  
(FROM EXPERIENCE OF SCHOOL № 20 OF SAMARA)**

© 2015

*E.D. Lesnikova*, educational psychologist

*Regional social psychological center in school № 20 of Samara (Russia), lesnik\_0@pochta.ru*

*T.V. Trenina*, teacher of physical culture

*School № 20 of Samara (Russia), school20@inbox.ru*

УДК 159.922.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СОСТОЯНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

© 2015

*О.В. Лупунова*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой

«Дошкольная и коррекционная педагогика и психология»

*ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре гуманитарно-педагогический государственный университет», Комсомольск-на-Амуре (Россия), belousowa29@mail.ru*

Необходимым шагом на пути к реабилитационной и коррекционной работе с подростками с отклонениями в поведении является диагностика степени выраженности у них состояния дезадаптации [2; 3; 4; 5; 6].

В основу настоящего исследования была положена модель по выявлению нарушений психической деятельности у дезадаптированных девиантных подростков, юношей и их социально адаптированных сверстников, которая обладает критериями комплексной оценки, отражающей уровень состояния дезадаптации, а также включающая анализ депривирующих факторов внешней и внутренней среды (Л.В. Яссман). Данная модель исследования состояния психической дезадаптации позволяет конструировать комплексный критерий оценки, отражающий уровень дезадаптации личности в целом (низкий, средний, высокий), а также по отдельным подсистемам психики. Кроме того, данная модель отражает системный характер взаимообусловленности факторов социальной и биологической среды. Нами данная модель использовалась для выявления уровня и характера дезадаптации несовершеннолетних с девиантным поведением. Оценка клинико-неврологического статуса осуществлялась нами в содействии с невропатологами, психиатрами и была направлена на изучение анамнеза исследуемых, имеющих у них органических нарушений ЦНС, характера вегетативных расстройств [9].

Под адаптивным или эффективным поведением современные исследователи понимают социально-адекватное поведение, позволяющее личности успешно решать стоящие перед ней задачи. Поэтому выбор в качестве исследуемой категории подростков и юношей, успешно обучающихся в школе, – с одной стороны, и трудновоспитуемых и асоциальных подростков и юношей – с другой, на наш взгляд, отвечает задачам исследования и позволяет выявить специфические личностные особенности, способствующие формированию адаптивного и дезадаптивного поведения. Мы исходим из того, что неэффективное поведение, дезадаптация – есть прямое следствие нарушения или неправильного осуществления системного взаимодействия эмоциональной, перцептивной, когнитивной и моторной подсистем на уровне личности. Понимание поведения личности возможно только при условии, что мы учитываем как роль социальной среды в развитии личности, так и ее жизненный путь, структуру личности, характер и способности личности. Иными словами, по определению А.Н. Леонтьева, рассматриваем личность как «системное качество» [1; 7; 8].

Проведенный нами анализ с позиций системного подхода позволяет говорить о наличии существенных отличий в профиле адаптированных и дезадаптированных испытуемых. Модель исследования и выявления уровня состояния адаптации, отражающая способность к эффективному поведению личности, показала, что подростки и юноши, демонстрирующие способность к эффективному поведению (экспериментальная группа) в социуме имеют низкий дезадаптивный уровень (6-11 баллов из 80 возможных).

По мере нарастания состояния дезадаптации для испытуемых с дезадаптивными формами поведения характерно появление или усиление имеющихся трудностей в обучении, общении со сверстниками, появление жалоб на соматическую ослабленность, снижение уровня мотивации к учебной деятельности, односторонняя увлечённость каким-либо видом деятельности. Снижение адаптивности сопровождается характерными нарушениями в подсистемах эндокринно-гуморальной регуляции, социально-психологических контактов и личностного реагирования.

Исследование убедительно демонстрирует рост негативной симптоматики на уровне всех подсистем по мере нарастания состояния дезадаптации. Однако нарушения в подсистеме эмоционального реагирования явно указывают на преимущественную роль эмоционального фактора в структуре дезадаптивного поведения испытуемых, что отражено на рисунке 1.

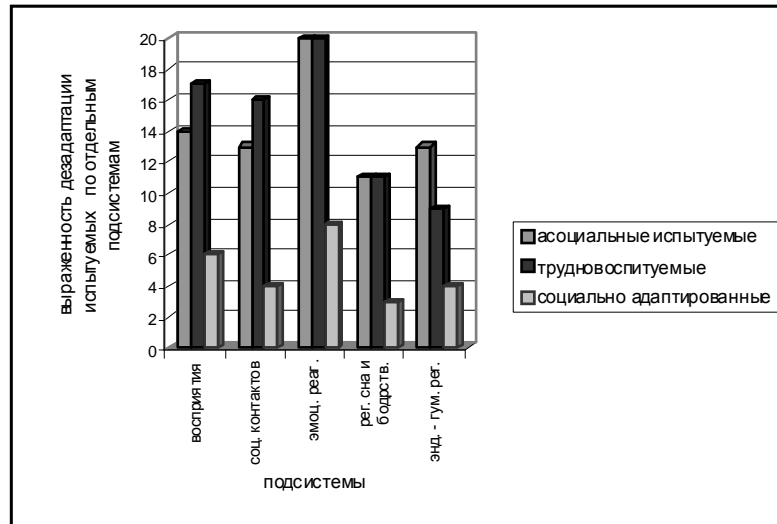


Рисунок 1 - Рост негативной симптоматики состояния дезадаптации у испытуемых на уровне отдельных подсистем

Однако, состояние психической дезадаптации в подростковом возрасте отнюдь не фатально. В экспериментальной группе выраженных нарушений на уровне подсистем психической адаптации (например, таких, как навязчивые страхи, выраженные сомнения, нарушения памяти, замедленное и неполное восприятие, снижение активного интереса к окружающему, трудности длительного сосредоточения внимания, недостаточность абстрактного мышления, избыточная эмоциональная возбудимость, пессимистическое отношение к настоящему и будущему, повышенная агрессивность, суицидальные мысли) обнаружено не было. Система психической адаптации таких подростков и юношей с возрастом не претерпевает существенных изменений. Наблюдается некоторый всплеск негативной симптоматики в возрасте примерно 16-17 лет, однако она никогда не достигает выраженности, которая разрушает способности личности к эффективному поведению. И, наоборот, для испытуемых контрольных групп в зависимости от выраженности поведенческой патологии (контрольная группа 1 – трудновоспитуемые и контрольная группа 2 –

асоциальные подростки и юноши) характерно наличие самой различной симптоматики, указывающее на первичные нарушения на уровне организации личности.

Определенные возрастные изменения в поведении у адаптированных испытуемых выражены минимально и, как правило, обусловлены ситуативными факторами внешней и внутренней среды. Отдельные проявления дезорганизации личности выражены незначительно. Имеет место ситуативное снижение работоспособности, некоторая тревожность, лабильность настроения, напряжённость, неуверенность, другие, связанные с определённой ситуацией эндокринно-гуморальные отклонения. Выраженные конфликтность, агрессивность, снижение критичности, активного интереса к окружающему, нарушения в подсистеме восприятия и переработки информации у адаптированных испытуемых нами не выявлены, так же как и выраженные критерии дезадаптации на уровне других подсистем.

Исследование уровня и структуры дезадаптации у несовершеннолетних с девиантным поведением – выраженная форма неэффективного поведения, дезадаптация – (контрольная группа 2) показало сходство параметров у данной категории испытуемых и трудновоспитуемых исследуемых (контрольной группы 1). Для них характерен более высокий или средний с тенденцией к высокому уровень дезадаптации. Структура состояния дезадаптации этих групп отличается нарастанием продуктивной симптоматики, и сложным выраженным комплексом негативных психопатологических новообразований. При этом критерии дезадаптации выражены на уровне всех подсистем системы психической адаптации, но особенно – на уровне подсистемы эмоционального реагирования.

Так, выявлены повышенная эмоциональная возбудимость и аффективная насыщенность переживаний обследуемых, раздражительность, высокая тревожность, несдержанность, внутренняя и внешняя психоэмоциональная напряженность, эмоциональная неустойчивость, неадекватность эмоциональных реакций. Выявленные особенности у асоциальных и трудновоспитуемых подростков и юношей сочетаются с повышенной конфликтностью, выраженной готовностью к агрессии, аффективной насыщенностью переживаний испытуемых, сопровождаются вегетативными дисфункциями. В определенных ситуациях у испытуемых проявляются не отмечавшиеся ранее навязчивые страхи, выраженные сомнения, теряется связь между реальными и мнимыми опасениями. Пессимистическое отношение к настоящему и будущему сопровождается у ряда подростков и юношей с дезадаптивным поведением суицидальными мыслями и поступками. Также их отличает вспыльчивость по малейшему, даже несущественному, поводу, при этом вспышки гнева очень продолжительны, контроль своего поведения низкий.

Испытуемым контрольных групп присуще заострение характерологических черт личности, заострение гипо- или гиперстенических черт характера, усиление эгоцентрических устремлений. Все это снижает возможность прогнозирования результатов своих поступков, снижает возможность установления позитивных контактов с окружающими. Снижение интереса к учебной деятельности, привычных контактов с окружающими сопровождается внешней напряженностью, легко возникающей раздражительностью, конфликтностью, ощущением собственной неполноценности, неуверенностью, застенчивостью, робостью.

Снижение способности к эффективному поведению сочетается с тревожной настроенностью, лабильностью настроения, повышенной эмоциональной возбудимостью, аффективной насыщенностью переживаний. Использование коэффициента Kendall Tau Correlations свидетельствует о наличии статистически достоверной взаимосвязи между такими параметрами, как дезадаптация и эмоциональные нарушения:  $(\tau)=0,881$  при  $p=0,00001$ .

Анализ результатов исследования уровня дезадаптивного состояния в зависимости от возраста отражает повышение уровня дезадаптации у подростков и юношей контроль-

ных групп. Выявлено, что у социально адаптированных подростков и юношей с эффективной моделью поведения, отличающихся устойчивой эмоциональной сферой с возрастом не происходит повышения уровня дезадаптации. Связь между параметрами дезадаптации и возрастом проверялась с использованием коэффициента Kendall Tau Correlations. Значение данного коэффициента составляет  $(\tau)=0,56$  при  $p=0,027$ .

Подавляющее большинство испытуемых с девиантным поведением (контрольная группа 2) отличается снижением интеллектуальной продуктивности, что является важнейшим критерием дезадаптации на уровне подсистемы восприятия и переработки информации. Результаты исследования свидетельствуют о недостаточности абстрактного мышления испытуемых, трудностях обобщения, неумении выделить главное, трудностях длительного сосредоточения внимания, нарушениях памяти в виде частичного выпадения многих приобретенных ранее сведений, школьных знаний, замедленном и неполном восприятии, снижении познавательного интереса испытуемых. В анамнезе подростков с отклоняющимся поведением представлены сведения о нервно-психических, соматических заболеваниях испытуемых, которые являются факторами риска дезадаптации. В структуре дезадаптивного состояния выявлены нарушения эндокринно-гуморальной регуляции, регуляции тонуса сна и бодрствования: выраженные вегетативные и вестибулярные расстройства, пароксизмальные нарушения генерализованного характера, быстрая утомляемость, приступы слабости, не связанные с ситуацией колебания артериального давления, нарушения сна в виде внезапных ночных пробуждений, запаздывания наступления сна, бессонницы, ночных страхов, сопровождающиеся вегетативными нарушениями, различными невротическими, невротоподобными, а также пресомническими и интросомническими нарушениями.

Анализ социальной ситуации развития несовершеннолетних с девиантным, дезадаптивным поведением показал, что в подавляющем большинстве они воспитывались или воспитываются по типу эмоционального отвержения, гипоопеки, в условиях полной или частичной безнадзорности в структурно деформированных семьях, в условиях полной или частичной безнадзорности; родители испытуемых имеют низкий образовательный уровень, материальный уровень семьи низкий. Среди несовершеннолетних с девиантным поведением достаточно много испытуемых, родственники которых имели или имеют непогашенную судимость, или находятся в условиях социальной изоляции. Ряд испытуемых признаются в оказываемом на них влиянии со стороны лиц с криминальной направленностью, участия в асоциальных группировках. Многие асоциальные подростки имели условные судимости, состояли на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних. Как правило, у таких испытуемых доминируют конфликтные взаимоотношения в семье, по месту учебы, в основе которых могут лежать как трудности в учебной деятельности, так и личностные особенности – агрессивность, неуживчивость в коллективе, эмоциональная несдержанность, раздражительность, вспыльчивость и т.п. Исследуемую категорию подростков отличает стойкая школьная неуспеваемость, нежелание учиться, отсутствие профессиональной направленности, четких жизненных планов.

Таким образом, можно говорить о том, что отчуждение подростка, юноши от деятельности, внутри которой обеспечивается его нормальная социализация и психическое развитие, является одним из ведущих провоцирующих факторов, который выступает как условие и как фрустрирующее обстоятельство. При этом психические аномалии еще более искажают эмоционально-личностное развитие испытуемых. Нарастающее отставание в учебной деятельности, нарушение межличностных контактов со сверстниками, отсутствие общих с ними интересов, обострение конфликтных отношений с педагогами, связанное с пренебрежением учебной деятельностью и отклонениями в поведении с каждым годом все более и более усугубляют разрыв между таким подростком, юношей и формальным коллективом. Общение, контакты осуществляются преимущественно с соци-

ально дезадаптированными лицами. Так как в таких группах социально-психологические условия крайне неблагоприятны, насыщены криминогенными факторами, то создается высокий уровень риска совершения несовершеннолетними девиантных действий, в том числе и преступного характера. Именно в таких группах дезадаптированный подросток, юноша находит возможность проявить присущие ему индивидуальные особенности, из-за которых он отвергается формальным коллективом. В такой группе еще трудновоспитуемый подросток, юноша ощущая эмоциональный комфорт, попадает под влияние ее участников, что влияет на формирование мировоззрения, выбор жизненной позиции и, конечно, усугубляет имеющиеся патохарактерологические особенности. Далее, как показывают результаты исследования, неэффективное, девиантное поведение само способствует возникновению психических отклонений – алкоголизации, эмоциональных нарушений, патологическому развитию личности, преобладанию аффективности и склонности к возникновению длительных периодов дисфорического настроения, изменению настроения по дисфорическому типу, эмоциональной неустойчивости, склонности к истерическим формам реагирования. Также нужно учитывать и тот факт, что среди подростков и юношей, попадающих под влияние неформальных групп и впоследствии совершающих правонарушения, как показывает опыт нашей практики, много лиц со сниженной интеллектуальной продуктивностью. В этих случаях проявляется повышенная внушаемость испытуемых при активном вовлечении их в определенную деятельность.

Таким образом, на наш взгляд, устанавливается достаточно тесная взаимосвязь между эмоционально-личностными особенностями и дезадаптивными, неэффективными формами поведения несовершеннолетних.

Адекватность реагирования личности на воздействие социума зависит как от внутренних факторов (адекватность ответной реакции на уровне всех подсистем психики), так и от особенностей социального взаимодействия. Если подростки с адаптивной моделью поведения как правило воспитываются в благоприятной, эмоционально позитивной семейной атмосфере, то подростки с девиантным, дезадаптивным поведением воспитываются в условиях нарушенных социальных контактов, выраженной гипоопеки, эмоционального отвержения, что бесспорно, негативно отражается на процессе формирования их личности, способствует заострению отрицательных черт характера, формированию неадекватной эмоциональности, влияет на становление мотивационной и волевой сфер.

Таким образом, мы видим, что при нормальном личностном развитии происходит гармоническое формирование системы организации личности, что способствует усложнению социального поведения, его эффективности. И наоборот, если имеет место нарушение в становлении личности, это всегда сопровождается дезорганизацией системы личности, приводит к более или менее выраженной дезадаптации, неэффективности поведения, вплоть до ее дезорганизации при асоциальном варианте развития личности.

Критерии дезорганизации на уровне подсистем психической деятельности, и в особенности, эмоционального реагирования, как показывают результаты нашего исследования, выступают в роли факторов риска психического развития личности, и при отсутствии целенаправленной реабилитационной и коррекционной работы усугубляют имеющееся состояние дезадаптации. Кроме того, необходимо учитывать также и влияние такого фактора, как отчуждение подростка, юноши от учебной, трудовой деятельности, который выступает в качестве одной из ведущих предпосылок асоциализации и в свою очередь также способствует формированию девиантного поведения, усилению состояния дезадаптации. Согласно результатам исследования, подростки с девиантным поведением с раннего детства испытывают дефицит общения с родителями, недостаток положительных контактов с ними, особенно с матерью, что, как известно, является непосредственной причиной задержки психического и физического развития ребенка, обуславливает

раннее формирование негативных личностных образований (страхов, неврозов, психопатий, коммуникативных барьеров), отрицательно влияет на социальную адаптацию индивида.

Таким образом, мы видим, что изначально несовершеннолетние с неэффективными, девиантными формами поведения отличаются наличием большого числа факторов риска, способствующих развитию состояния дезадаптации. Это и нервно-психические отклонения различного генеза, и нарушения формирования школьных навыков, и эмоциональные отклонения, и проблемы взаимоотношений в семье. Начальное состояние дезадаптации вызывает изменения в поведении ребенка, отражающие дефекты его личностного развития – неадекватное реагирование, неэффективное в данной ситуации, которое, однако, можно рассматривать как неадекватную адаптацию.

Как следствие происходит отчуждение личности от деятельности, нарушаются процессы социализации и развитие личности, усложняется состояние дезадаптации. Усиление состояния дезадаптации приводит к возникновению негативных новообразований, затрудняющих возможность эффективного поведения. Эмоциональные отклонения при этом, как показывают результаты нашего исследования, выступают и как фактор риска, провоцирующий дезадаптивное состояние и нарушения поведения, и как новообразование в структуре состояния дезадаптации, усиливающее последнюю и отклонения поведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М.: Наука, 1976. 272 с.
2. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. Свердловск: УрГУ, 1986. 150 с.
3. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / Под ред. А.Л. Гройсмана. М.: Магистр, 1999. 96 с.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
5. Беличева, С.А. Характеристика современного состояния проблем девиантного поведения несовершеннолетних и пути ее решения // Проблемы социальной работы в России: Матер. 1-й нац. конф. М., 1995. С. 91-95.
6. Беличева С.А., Фокин В.М. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. 62 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. М.: Педагогика, 1977. 565 с.
8. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: РОУ, 1992. 224 с.
9. Ясман Л.В. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних: соч. в 3 т. Комсомольск-на-Амуре, 1996. Т. 3. С. 32-67.

#### RESEARCH OF STRUCTURE OF THE STATE OF DEZADAPTACII MINOR WITH DEVIANTNYM CONDUCT

© 2015

*O.V. Lipunova*, candidate of psychological sciences, associate professor, zav. by a department «Preschool and correction pedagogics and psychology»  
*Amursk State Humanitarian Pedagogical University, Komsomolsk-on-Amur (Russia),  
 belousova29@mail.ru*

УДК 37.02

**«ШАБЛОНЫ» ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЦВЕТООБРАЗОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

© 2015

*К.А. Литвинов*, преподаватель

*АНО ВО «Московский институт современного академического образования»,  
Москва (Россия), kir90@bk.ru*

Понятие «цветообраз» используется преимущественно в рамках гуманитарного познания, в частности при исследовании специфики литературного творчества поэтов и писателей; в художественном образовании при обучении сочетанию цвета и образа; в психологии как способ самовыражения личности. Между тем цветообразы, используемые учащимися в учебном процессе, обладают различным смыслообразующим потенциалом, который, однако, не раскрывается. Причины этого состоят, во-первых, в том, что учителя по-прежнему используют преимущественно шаблонные схемы построения процесса обучения и, во-вторых, в их работе отсутствуют технологии, «включающие» смыслообразование обучающихся.

В рамках проведения эксперимента на предмет выявления способности учителей к использованию технологий сопровождения процессов саморазвития личности обучающихся средствами цветообразов нами была разработана анкета, в содержании которой понятие было заменено на средства обучения, в частности структурно-логические схемы. Это было сделано по той причине, что в современной общеобразовательной школе активно используются наглядные средства обучения, среди которых ведущее место отводится структурно-логическим схемам. Структурно-логические схемы обладают целостностью. В понятие целостности входят как необходимые элементы использование цветообразов и геометрических линий.

Анкета для учителей содержала 16 вопросов. Проведем анализ ответов учителей по каждому вопросу, затем сформулируем зафиксированные противоречия в их ответах и сгруппируем типичные шаблоны, которые, к сожалению, не преодолеваются в педагогической практике при построении процесса обучения с использованием цветообразов.

На вопрос «Как вы считаете, на своих уроках вы используете в большей степени музыкальные, художественные, прикладные средства обучения, чем рассказ, беседу, объяснение?» ответы распределились следующим образом:

**Таблица 1 - Предпочитаемые средства обучения**

№	Предпочитаемые средства обучения	Кол-во ответов, в %
1	художественные	20
2	рассказ	24
3	беседа	54
4	объяснение	32

На вопрос «Как вы считаете, хватает ли вам времени на уроках для изучения содержания обучения по предмету?» утвердительно ответили 5 человек, 4 не хватает времени. На вопрос «Хотели бы, чтобы времени было выделено больше на изучение учебного предмета?» практически все ответили, что желали бы. На вопрос «Четко ли Вы придерживаетесь плана урока?» 100% учителей ответили «да». На вопрос «Часто ли вы оканчиваете урок не уложившись во времени?» два человека ответили «часто». Остальные укладываются во времени.

На вопрос «Приветствуете ли вы уроки, в которых много наглядного материала, подготовленного самими учащимися или учителем?» 75% учителей ответили утверди-

тельно. На вопрос «Как вы думаете, нужно ли учащемуся высказывать свои мысли, только что пришедшие ему в голову?» 90% полагают, что, если в рамках учебной темы, то спонтанные мысли учащихся необходимы. На вопрос «Если учащиеся на уроке пришли неподготовленными практически все и это означает, что урок сорван, будете ли вы изучать новый материал или будете изучать повторно то, что ими не было выучено дома?» 95% респондентов ответили, что переходить к изучению новой темы нецелесообразно и следует изучить то, что не изучено учащимися.

На вопрос «Какую часть урока Вы посвящаете проверке домашнего задания?» все учителя ответили «начало урока». На вопрос «Какие дидактические средства обучения Вы в большей степени предпочитаете использовать на уроке?» указали на аудиовизуальные средства 60%; структурно-логические схемы 70% респондентов. Музыкальные, театрализованные эмоциональные диалоги ни разу не были упомянуты.

На вопрос «Считаете ли вы методической ошибкой, если учитель не подводит итоги урока?» 100% учителей ответили утвердительно. На вопрос «Как вы думаете, вас как учителя при объяснении нового материала вы одобряете мысли учащихся, пришедшие им неожиданно?» 100% учителей одобряют спонтанные мысли учащихся.

На вопрос Как вы считаете, какую основную развивающую (воспитательную) цель вы преследуете на уроках? Ответы распределились следующим образом:

**Таблица 2 - Цели обучения**

№	Цели обучения	Кол-во ответов, в %
1	Уверенность, быстрота реакции, интерес к предмету	12
2	Логичность мышления, осмысленность	12
3	Познавательная	16
4	Воспитательная	20
5	Самостоятельность в работе	20
6	Логика речи, монологичность речи	20
7	Обучение	4
8	Объяснение	4
9	Интернационализм	4

На вопрос «Вы добиваетесь того, чтобы после изучения учебной темы все учащиеся могли повторить практически слово в слово то, что вы объяснили?» ответы распределились одинаково. На вопрос «Вы часто используете на своих уроках структурно-логические схемы, таблицы, что вы самостоятельно составили?» ответы были утвердительные. В одном ответе учитель отметил использование «чужих» СЛС. Остальные не уточнили, используют ли собственной разработки или заимствуют из опыта других учителей.

На вопрос «Знаете ли вы, что такое задачи на смысл?» все учителя ответили утвердительно: разумеется, конечно. При этом ни один из респондентов не сформулировал определение понятия.

Анализ ответов учителей позволяет зафиксировать и описать следующие противоречия в ответах учителей.

1. Учителя используют при построении процесса обучения по учебному предмету в качестве основного метода обучения – беседу. Вместе с тем пишут об активном введении СЛС и аудиовизуальных средствах.

2. Учителя утверждают, что знают, что такое смысловые задачи, однако не могут четко и полно поставить и сформулировать цели обучения ни ко всему процессу обучения, ни к отдельной учебной теме.



3. Учителя приветствуют спонтанные мысли учащихся, однако в работе руководствуются исключительно дословным повтором учебной темы и повторяют то, что не выучено учащимися.

4. Учителя утверждают, что работают по плану и им хватает времени на изучение учебных тем, однако при этом желали бы увеличения количества часов на изучение.

5. Учителя полагают, что работают по плану в процессе обучения, однако неясен итог этой работы. Из содержания целей обучения это не следует.

6. Учителя пишут об активном использовании СЛС на уроках, включая авторские разработки, и одновременно отмечают нехватку учебных часов на изучение тем.

В ходе анализа зафиксированных противоречий были выделены следующие «шаблоны» построения процесса обучения с использованием цветовых образов в виде структурно-логических схем, таблиц, рисунков:

1. По-прежнему преобладает использование традиционной схемы построения процесса обучения, выраженное в проверке домашнего задания в начале урока.

2. Используется преимущественно опора на логический компонент процесса обучения. Образный компонент используется эпизодически, без осмысления места и роли в структуре урока.

3. Цветообразы используются, как правило, при объяснении нового материала как составляющая образного компонента процесса обучения.

4. Отсутствует представление о расположении нового материала с использованием СЛС по отношению к предыдущему.

СЛС и аудиовизуальные схемы используются стихийно, без обоснования их роли в процессе обучения. В исследовании отмечено, что структурно-логические схемы есть визуальное выражение сущности изучаемого материала, результат определенного способа мышления. Кроме этого, заключая в себе инвариантное знание, структурно-логические схемы содержат увеличенный объем поступающей информации.

Содержание СЛС, разработанное самим учителем, не подлежит анализу с позиций гармонии цвета и образа, выражения личностно-значимого отношения к учебному содержанию.

Из сказанного следует общий вывод о том, что «шаблонное» построение процесса обучения с использованием цветообразом не позволяет раскрыть дидактические возможности категории в плане «включения» механизмов смыслообразования учащихся в учебном процессе.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1 Рудакова И.А. Структурный анализ как метод обучения: автореф. дис. канд. пед. н. Ростов н/Д., 1997.

2 Рудакова И.А. Дидактика. Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 256 с.

### **«TEMPLATE» CONSTRUCTION PROCESS OF LEARNING USING COUPLER TEACHING PRACTICE.**

© 2015

*K.A. Litvinov*, teacher

*Moscow institute of modern academic education, Moscow (Russia), kir90@bk.ru*

УДК 378 : 37.02

## КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2015

*Е.А. Лодатко*, доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента  
*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого,*  
*Черкассы (Украина), lodatko@ukr.net*

О логическом мышлении учителя говорится достаточно часто и небезосновательно. Развитость логического мышления, несомненно, является необходимым профессиональным качеством учителя, который в процессе обучения обязан формировать у учащихся элементарные логические умения, область применения которых не ограничивается построением правильных рассуждений и умозаключений при решении учебных задач, а охватывает и сферу коммуникаций.

Помимо сферы коммуникаций учитель и учащиеся вовлечены в мир социокультурных отношений, где логическое мышление весьма часто оказывается недостаточным для осознания как самой сущности явлений (событий), так и смысловых модальностей тех или иных действий (оценок). Мир социокультурных отношений, – в отличие от многих предметных миров (математики, естествознания, технологий и других), – оказывается наполненным смыслами, причем *смыслы* в нем *имеют гораздо большее значение, чем порождающее их содержание*.

«Смыслы ведут за собой человечество, потому что они формируют систему видения мира. В зависимости от картины мира человека возникают мотивации тех или иных действий. Картины мира существуют не только на уровне страны, но и на уровне семьи <и, разумеется, школьного класса>. И именно отсюда мы берем свои цели <и> ... движемся туда, куда нас зовут ... смыслы» [1].

Осознание смыслов, порождаемых тем или иным содержанием, является одной из наиболее сложных интеллектуальных задач, на что в разное время обращали внимание методологи (Г.А. Нуждин, Г.П. Щедровицкий и др.), психологи (В.В. Апухтин, Б.М. Величковский, Л.С. Выготский, Е.К. Войшвилло, В.В. Знаков, Н.В. Чепелева и др.), лингвисты и филологи (Э. Бенвенист, Х.-Г. Гадамер, А. Гардинер, В.З. Демьянков, В.Е. Чернявская и др.), а также другие исследователи.

Так, Г.П. Щедровицкий обращал внимание на «обыденное употребление слов «понимает» и «смысл». Он отмечал попытку определить «смысл» как то, что понимается нами при прочтении текста и сожалел, что многие исследователи «прямо переносят это представление из обихода в науку; ... тогда оно мыслится в ряду подобных же определений: «то, что воспринимается», «то, что преобразуется», «то, что получается» и т.д., и «смысл» в силу этого выступает либо как предмет понимания, либо как его продукт.

Однако такое определение «смысла», совершенно естественное, само собой разумеющееся и, как представляется, схватывающее суть, на деле оказывается мнимым: оно не имеет ни операционального, ни онтологического содержания. Это становится совершенно очевидным, как только мы задаем вопрос: что же понято нами в том или ином тексте? Когда пытаются ответить на него, то строят новый текст или какое-либо изображение, которые должны выразить «то же самое», что было выражено в исходном тексте. И нам остается одно из двух: либо объявить эти вторичные тексты и изображения самим смыслом ..., либо же признать «смысл» такой сущностью, которая может только пониматься и никогда не может быть представлена в специальных, моделирующих и понятийно фиксирующих ее знаниях ... » [2, с. 93].

Г.А. Нуждин, как бы обобщая последний тезис, обращает внимание на то, что «знание направлено на мир, а понимание на текст, мысль ... Понимание как деятельность

возникает лишь когда что-то непонятно ..., если не предположить, что «вообще-то могло бы быть иначе» ... Смысл теоремы Пифагора пропадает, если мы не догадываемся о том, что, скажем, в остроугольном треугольнике сумма квадратов любых двух сторон больше квадрата третьей» [3].

Поэтому *догадка о существовании альтернатив является предпосылкой понимания субъектом смысла* той информации, с которой он имеет дело. Очевидно, осознание реальных альтернатив и выбор из них подходящей для дальнейшего использования позволяет не только пополнять запас знаний, но и дает возможность интерпретации информации в терминах и знаках той предметной области, к которой она относится. Например, при решении текстовых математических задач для младшего школьника ключевым моментом является понимание сущности взаимосвязей данных (т.е. *осознание смысла зависимостей*). Как только (в ходе анализа) такое понимание будет достигнуто, учащиеся могут приступать к построению математической модели, отражающей охарактеризованные в задаче зависимости, а впоследствии – применять эту модель в иных областях знаний, наполняя ее новыми смыслами.

Учитель, организуя и направляя учебную деятельность младших школьников, должен беспокоиться как об усвоении учебного содержания и овладении логическими операциями, так и *о развитии мышления*, в том числе и собственного. В этой связи Э.В. Ильенков, оценивая существующий школьный опыт развития мышления учащихся, отмечал: «Педагог реально воспитывает мышление у детей, но нередко бывает так, что сознательного отчета в применяемых им для этого средствах не отдает или даже ложно интерпретирует то, что он сам же делает. Бывает и наоборот: в плане общетеоретических представлений педагог придерживается самых прогрессивных взглядов на мышление и на пути его воспитания, но практически реализует совсем иные, далеко не столь совершенные, а то и просто косные» [4, с. 75].

Проблемы в развитии мышления, на которые обращал внимание Э.В. Ильенков еще в начале 70-х годов, к сожалению, оказались устойчивыми к множественным образовательным трансформациям и модернизационным тенденциям в программах подготовки учителей начальной школы. Эти проблемы не устранены до сих пор, что свидетельствует об отсутствии действенных педагогических инструментов и психологических методик, позволяющих эффективно *формировать у будущего учителя профессиональный стиль мышления, основанный на исследовании смысловых альтернатив содержания* и предполагающий владение умениями:

- *анализа* информационной целостности и полноты содержания, в том числе и с учетом данных иных источников;
- *определения* контекстного соответствия содержания той предметной области, в которой осуществляется мыслительная деятельность;
- *исследования* контекстно возможных смысловых альтернатив содержания;
- *поиска* контекстно адекватного смыслового толкования содержания и доводов в его обоснование;
- *аргументации* выбора варианта смыслового толкования содержания;
- *уяснения* сущности влияния специфицированного смысла на профессиональную деятельность.

Стиль мышления будущего учителя, которому присущи названные выше интеллектуальные умения, является показателем развитости его логической культуры и ассоциируется с *критическим мышлением*, «основным назначением ... <которого является> развитие способности ... <будущего учителя> самостоятельно оценивать информацию и формулировать рациональные аргументы» [5, с. 23], принимая во внимание допустимые альтернативные варианты смыслового наполнения содержания информации.

Как справедливо отмечает В.И. Бондарь, сегодня «мощным вызовом профессии педагога стала необходимость ... в переосмыслении содержания учебных дисциплин и методов их обучения, привнесение в профессиональное мышление признаков креативности и критичности с тем, чтобы помочь ... <будущим специалистам> выработать в себе инновационность и критичность как свойства современного мышления. Стать критически мыслящей личностью – задача каждого, кто занимается обучением и воспитанием других» [6, с. 13], что даст возможность приобщать их к богатству мира смыслов в поликультурном социуме, формировать у них свободное от влияния идеологием, научное мировосприятие и миропонимание, адекватное отношение к окружающему миру и самому себе.

Анализируя сложившиеся в психологии, философии, педагогике подходы к толкованию понятия критическое мышление, следует обратить внимание на мнение Д. Халперн [7], полагающей, что «критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, увеличивающих вероятность получения желаемого конечного результата». Оно характеризуется «контролируемостью, обоснованностью, целенаправленностью и используется при решении задач, формулировании выводов, вероятностных оценках, принятии решений» и коммуникациях».

Касаясь состава критического мышления, Д. Халперн указывает на «запоминание, связь между мышлением и языком <речью<sup>3</sup>>; логические рассуждения; анализ аргументации, проверку гипотез, понимание вероятностной сущности законов, принятие решений, навыки решения задач и творческое мышление» [там же, с. 23–24], что имеет исключительно важное значение не только для интеллектуального развития субъекта, но и преодоления им эго- и социоцентризма<sup>4</sup>.

Такая позиция в понимании сущности критического мышления, – по сравнению с видением этого феномена другими исследователями (Н. Дауд & З. Хусин, Дж. Дьюи, Д. Клустер, М. Липман, Р. Пауль, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченг и др.), – является более предпочтительной для проекции в образовательную среду.

Это следует из того, что выделенный состав критического мышления охватывает практически все элементы, которые обеспечивают высокий уровень умственного развития субъекта [8] и наполняют содержанием и социокультурным смыслом цели образования, способствуя формированию целостного восприятия современного мира (через познание сущности взаимодействия различных его сторон), открытости личности по отношению к новому, умения видеть альтернативные пути решения проблемы, преодоления стереотипов.

Не менее продуктивным является мнение С.А. Терно, который вслед за И.Я. Лернером, рассматривавшим содержательную сторону мышления (знания), отмечает, что «*осознанность знаний* личностью воплощается в понимании их связей и путей получения, в умении доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления ..., – здесь и далее курсив мой, Е.А. Следовательно, *осознанность составляет фундамент критического мышления*, она позволяет проследить связи и основания знаний, пути их получения; основой осознанности являются методологические знания (знания о знаниях)» [5, с. 32].

Следует заметить, что для практических целей немаловажное значение имеют *критерии*, дающие возможность устанавливать *проявление и раскрытие* понятийной

<sup>3</sup> Еще Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн обращали внимание на взаимообусловленность мышления и речи, являющейся той основой, на которой формируются результаты умственной и коммуникативной деятельности учителя (см.: Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.; Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2. С. 42-48).

<sup>4</sup> *Социоцентризм* – концепция, согласно которой во взаимоотношении общества и личности приоритет принадлежит обществу.

сущности *осознанности* знаний в процессе учебной деятельности. Такие критерии могут представляться следующим образом:

«*Осознанность* проявляется в: 1) понимании характера ... связей между знаниями; 2) различении существенных и несущественных связей; 3) осмыслении механизма формирования и проявления этих связей; 4) постижении основ усвоенных знаний ...; 5) смысле способов получения знаний; 6) усвоении сферы и способов применения знаний; 7) уяснении принципов, лежащих в основе этих способов.

*Осознанность* раскрывается через <владение умениями>:

1) интерпретации знаний – изменения порядка изложения при сохранении связей между отдельными его фрагментами, перестройку изложения в зависимости от его цели, выделения необходимой части целостного знания для ответа на некоторые вопросы;

2) группировки и систематизации знаний – приведения в систему разрозненных фактов, установление связей между ними, получение заключений;

3) самостоятельного применения знаний в вариативных (репродуктивная деятельность) или нестандартных ситуациях (творческая деятельность)» [там же, с. 32–33];

4) адекватного объяснения своих действий (аргументированное объяснение избранному способу действий означает сознательность сформированного действия).

Критичность мышления как феномен, «имеющий место быть», в профессиональной деятельности учителя не возникает и не появляется сам по себе. «Критичному мышлению можно и нужно учить, начиная с начальной школы, развивая ... навыки в высших учебных заведениях, совершенствуя в различных организационных формах обучения в системе последилового образования, применяя в управленческой и профессиональной деятельности, в жизненных ситуациях. ... Обучение критическому мышлению необходимо воспринимать как одну из базовых форм подготовки ... <учителя> к успешной жизнедеятельности в информационном и пост-информационном обществе» [6, с. 12–13], в котором *поликультурная составляющая*, – основывающаяся на взаимодействии и взаимовлиянии *множества ментальностей*, – способствует возникновению предпосылок развития критического мышления, позволяющего из множества смыслов вычлени тот, который соответствует содержательному контексту.

Необходимость адекватного *понимания смысла* транслируемой информации с учетом ее источника, с чем учитель имеет дело на всех этапах учебной деятельности и коммуникаций, требует владения теми умственными действиями, которые характеризуют «способность эффективно формировать коммуникативную стратегию» [9] в контексте критичности мышления.

В основной и старшей школе смысловое наполнение коммуникаций в пределах одного и того же семантического пространства имеет больше степеней свободы<sup>5</sup>. Для начальной школы исключительно важным является использование учителем таких коммуникативных стратегий, которые основываются на простейших языковых средствах и приемах, активизирующих ассоциативное мышление и позволяющих учащимся осознавать подлинный смысл учебной информации<sup>6</sup>.

Поскольку состав критического мышления (о чем речь шла выше), охватывает интеллектуальные умения, необходимые для разработки коммуникативных стратегий при оперировании информацией в различных предметных средах, то можно говорить о *прикладной направленности критического мышления*, связывая с ним дуалистичность эффектов (результатов) учебной деятельности – достижений учащихся и успехов учителя.

<sup>5</sup> Т.е. учитель располагает большим разнообразием языковых средств, которые могут использоваться для смысловой интерпретации учебной информации.

<sup>6</sup> Необходимость применения простейших языковых средств и приемов существенно усложняет работу учителя, поскольку требует задействования более изощренных технологических решений для усвоения учащимися смысла предметной информации.

«Критическое мышление происходит способом взаимосвязывания противоположностей – анализа (расчленения целого) и синтеза (соединения, составления частей в целое) с целью раскрытия существенного, составляющего основу понимания связи между элементами структуры определяемого целого» [6, с. 62].

Исходя из теории асимметрии познавательных механизмов, С.Ю. Маслов говорил о том, что критическое мышление базируется на взаимосвязывании левополушарных и правополушарных познавательных механизмов, поскольку анализ предполагает «расщепление субъекта и объекта», а синтез – «вживание» в объект» при «степени осознанности <информации> «почти полной» и «заведомо неполной» [10, с. 20] соответственно.

Поскольку у детей в младшем школьном возрасте преобладают правополушарные познавательные механизмы в комплексе с различными видами образного мышления [11], учитель обязан учитывать эти особенности при разработке стратегий учебной деятельности и смысловом наполнении коммуникаций в пределах различных семантических пространств.

Возникновению и развитию критического мышления способствует ряд факторов, каждый из которых имеет дидактическую природу и допускает функциональную ориентацию, способствующую полноценному протеканию процесса:

- 1) цели обучения (мотивация), предусматривающие *создание проблемных ситуаций*;
- 2) средства обучения, предусматривающие использование *правил рассуждений*;
- 3) содержание обучения, основывающееся на системе *проблемных*, постепенно усложняющихся *задач*;
- 4) методы обучения, предусматривающие систематическое *создание* для учащихся *ситуаций выбора*;
- 5) формы обучения, обеспечивающие диалог в процессе поиска решений в ситуациях, требующих выбора (*интерактивные занятия*);
- 6) методы контроля, предусматривающие письменное решение задач и последующую групповую и индивидуальную *рефлексию* (анализ и критику, самоанализ и самокритику);
- 7) стиль обучения, предоставляющий учащимся *право на ошибку* с последующим моделированием ситуации ее исправления [12].

Как справедливо отмечает С.А. Терно, «основополагающим условием для развития критического мышления <является *проблемность*>: она обеспечивает внутреннюю мотивацию учебной деятельности учащихся; побуждает учителя ознакомить школьников с правилами критического мышления; требует использования проблемных методов обучения и интерактивных занятий; а также ориентирует на письменное изложение решений задач и организацию осмысления этих решений. Все эти условия в комплексе обеспечивают развитие критического мышления в процессе обучения ... [13, с. 31].

Для критически мыслящего индивида характерны «открытость для сомнений (поиск и осознание противоречий), самостоятельность и гибкость (поиск новой информации, новых приемов познания и деятельности), поиск доказательств и проверка обоснованности любых знаний; ...стремление к творческому поиску» [там же, с. 30], потребность в знаниях и профессиональном развитии. Комплекс таких качеств личности задает «интеллектуальный стандарт», характерный для индивида, способного к самоуправлению, самообучению, самоконтролю и самосовершенствованию, что в комплексе порождает синергетический эффект в интеллектуальном развитии индивида.

Принимая во внимание ускорение социального времени, требующее от общества более быстрого движения к новым социокультурным ориентирам, необходимо отметить следующее.

Переход к новой образовательной культуросообразной парадигме, определяющей социокультурные ориентиры обучения и воспитания, *актуализирует проектирование образовательных стратегий*, способных обеспечивать познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, их приобщение к *принятию решений* в условиях недостаточной определенности, *использованию* для решения различных задач эффективных интеллектуальных инструментов. К числу таких инструментов, безусловно, следует относить и критическое мышление, являющееся ключом к *пониманию* проявлений «необычности», «нестандартности» в известных фактах, явлениях, событиях и *возникновению* на этой основе позитивных эмоций и мотивации познавательной деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Почепцов Г. Управління смислами // MEDIA SAPIENS : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/upravlinnya\\_smislami/](http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/upravlinnya_smislami/). – Дата звернення: 13.04.2015.
2. Щедровицкий Г.П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974. С. 81-112.
3. Нуждин Г.А. Знание и понимание // Библиотека RIN.RU: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/42573p.html>. – Дата обращения : 11.02.2015.
4. Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика // Вопросы философии, 1974. № 2. С. 75-79.
5. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 105 с.
6. Бондар В.І. Критичне мислення в психології і педагогіці: сутність, розвиток, формування : посібник. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 107 с.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
8. Критичне мислення // Вчитель.info: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vchytel.info/krytychne-myslennya/>. – Дата звернення : 09.08.2015.
9. Національна рамка кваліфікацій [Затв. постановою КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1341] // ЛІГА ЗАКОН: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP111341.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html). – Дата звернення : 12.07.2015.
10. Маслов С.Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия // Семиотика и информатика. М., 1982. Вып. 20. С. 3–34 // philosophy.ru : Философский портал : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/logic/maslov/01.html>. – Дата обращения : 04.06.2015.
11. Лодатко Е.А. Образное мышление в дискурсивном измерении // RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. 2010. № 20[218]. – 15.12.2010: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2808&level1=main&level2=articles>. – Дата обращения : 09.08.2015.
12. Теорія розвитку критичного мислення // Wikipedia : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія\\_розвитку\\_критичного\\_мислення](https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія_розвитку_критичного_мислення).
13. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія // Історія в сучасній школі. 2012. № 7-8. С. 27-39.

## CRITICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

© 2015

*E.A. Lodatko*, doctor of pedagogical sciences, professor,  
professor of the Department of Pedagogy of Higher School and Educational Management  
*Bohdan Khmelnytsky National University named at Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)*,  
*lodatko@ukr.net*

УДК 37.013.42

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2015

*Е.С. Лытова*, преподаватель кафедры иностранных языков, педагогики и психологии  
МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия),  
*Lytovaes@yandex.ru*

К шести годам ребенок в основном готов к систематическому школьному обучению. Он осознает себя и свое поведение, способен сравнивать себя с другими. К концу дошкольного периода у ребенка формируются новые уровни социально-психологических качеств; интенсивно идет накопление жизненного опыта. Усиливается осознание себя, своего Я. Ребенок стремится к новым открытиям, начинает понимать, как много неизвестного во взрослой жизни, которую он начинает постепенно познавать. Формируется реальная предпосылка осуществления целенаправленной учебной деятельности: ребенок в основном овладел речью, научился делать некоторые выводы и простые обобщения. Если он посещал дошкольное учреждение, то имеет некоторый опыт выстраивания отношений с другими детьми.

Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими. Ведущим делом становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся его отношения с окружающими. Поступая в школу, многие не умеют сдерживать себя, произвольно регулировать свои действия в соответствии с нормами школьной жизни. Выросшие в условиях обострения социальных противоречий, тотального телевидения, падения нравов, вседозволенности, дети впитали в себя все хорошее и плохое, что несут с собой эти процессы. Дети стали более развитыми и свободными в выражении своих чувств. Произошло существенное сословное расслоение людей, и дети это хорошо понимают. Школе все труднее удовлетворять их возросшие запросы, успевать за переменами в жизни и вовремя перестраиваться [4].

Когда ребенок растет, он проявляет *больше интереса к взрослым вне семьи*, например, к учителям или друзьям родителей. Дружба и другие социальные отношения становятся все более сложными и несут в себе больше смысла, потому что дети становятся более осведомленными о мире вокруг них и своей роли в нем [3].

За внешними проявлениями поведения скрываются внутренние изменения. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим. Он начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок в зависимости от результата. Поведение становится менее импульсивным, более управляемым [1].

Социальное развитие младшего школьника является необходимым условием грамотного выбора, построения и развития взаимодействия с окружающим миром и людьми, с учётом индивидуальных особенностей человека. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде [2, с.42].



В нашем исследовании мы опираемся на определение Мардахаева Л. В., который определяет социальное развитие личности как количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде.

Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека. Социальное в личности обогащается, приобретает или утрачивает что-либо, сохраняет определенный уровень возможного в чем-либо и т. д. Неравномерность социального развития выражается в том, что оно не имеет линейного и постоянного характера. Этот процесс меняется в зависимости от многих факторов, в том числе от возраста, типа темперамента, предрасположенности, состояния человека, условий среды, самоактивности и пр. [2, с.42]

В нашем исследовании приняли участие 20 обучающихся третьего класса МБОУ СОШ № 19 г. Волжского. Нами был использован метод коллективной экспертной оценки.

На начальном этапе нами были подготовлены специальные беседы о тех качествах, которые являются предметом диагностики: патриотизм, товарищество, вежливое уважение к старшим, дисциплинированность и поведение в школе, доброта и отзывчивость, честность и порядочность; бережливость, любознательность, трудолюбие, соблюдение режима дня.

В содержание беседы были включены следующие моменты: значение данного качества для человека (школьника); как оно проявляется и в чем выражается это проявление; как практически можно оценить это качество.

В конце каждой беседы учащиеся получали задание оценить это качество у своих товарищей по классу. Результаты отмечались в оценочном листе, записывая против фамилии каждого ученика класса условно принятые буквы: в, с, н (высокий, средний, низкий).

Окончательная экспертная оценка данного социального качества определялась как среднее арифметическое значение оценок всех обучающихся класса (кроме одного, на которого подсчитывается). Среднее арифметическое значение подсчитывалось, приравнивая каждый уровень к количественному выражению: высокий – 3 балла, средний – 2 балла и низкий – 1 балл. Количественная отметка округлялась до одной десятой и заносилась в диагностическую карту.

В диагностической карте развития социальных качеств обучающихся (таблица 1) показаны средние значения развития каждого качества на каждого ребенка, общий индекс на каждого ребенка, средние значения развития каждого качества в классе, а так же среднее значение развития всех качеств.

**Таблица 1 - Диагностическая карта развития социальных качеств обучающихся**

Учащиеся	Патриотизм	Товарищество	Вежливое отношение к старшим	Дисциплинированность и поведение в школе	Доброта и отзывчивость	Честность и порядочность	Бережливость	Любознательность	Трудолюбие	Соблюдение режима дня	Общий индекс
1.	2,6	2,2	2,5	2,4	2,6	2,4	3,0	2,5	2,6	2,4	<b>2,5</b>
2.	2,4	2,7	3,0	2,7	2,6	2,7	2,6	2,6	2,6	2,6	<b>2,7</b>
3.	2,7	2,6	2,6	2,5	3,0	2,2	2,4	2,5	2,4	2,2	<b>2,5</b>
4.	3,0	2,4	2,5	2,6	3,0	2,5	2,6	2,6	2,7	2,6	<b>2,7</b>
5.	2,2	2,5	2,4	3,0	2,5	2,6	2,6	2,4	2,2	2,4	<b>2,5</b>
6.	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7	3,0	<b>2,7</b>
7.	2,6	2,5	2,4	2,6	2,6	2,4	3,0	2,6	2,4	2,5	<b>2,6</b>
8.	2,6	2,7	2,6	2,7	2,4	2,6	2,6	2,4	2,5	2,6	<b>2,6</b>
9.	2,7	2,4	2,6	2,7	2,7	2,5	2,6	2,6	2,7	2,7	<b>2,6</b>
10.	2,5	3,0	2,6	2,2	2,6	2,6	2,7	2,6	2,2	2,6	<b>2,6</b>
11.	2,7	2,2	2,6	2,6	2,6	2,4	2,5	2,6	2,4	2,7	<b>2,5</b>
12.	3,0	2,6	2,4	2,6	2,6	2,6	2,6	2,4	3,0	2,4	<b>2,6</b>
13.	2,6	2,6	2,6	2,4	2,7	2,7	2,6	2,6	2,6	2,6	<b>2,6</b>
14.	3,0	2,6	2,5	2,6	2,2	3,0	2,7	3,0	2,5	3,0	<b>2,7</b>
15.	2,4	2,6	2,6	2,6	2,6	2,4	2,6	2,6	2,6	2,2	<b>2,5</b>
16.	3,0	2,5	2,6	2,4	2,6	2,5	2,2	3,0	2,7	2,6	<b>2,6</b>
17.	2,5	2,7	2,4	2,6	2,4	2,7	3,0	2,6	2,6	2,7	<b>2,6</b>
18.	2,6	2,6	2,6	2,2	2,6	2,6	2,6	2,5	2,6	2,7	<b>2,6</b>
19.	2,6	2,4	2,6	2,7	2,6	2,4	2,6	2,6	2,4	2,6	<b>2,6</b>
20.	2,6	2,6	2,2	2,6	2,7	2,6	3,0	2,6	2,6	3,0	<b>2,7</b>
среднее значение	<b>2,7</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,7</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>

На рисунке 1 наглядно показаны средние значения развития каждого качества. Мы видим, что все качества в классе, с точки зрения обучающихся, развиты выше среднего. Наиболее высокое значение (2,7) получено по параметрам патриотизма и бережливости.

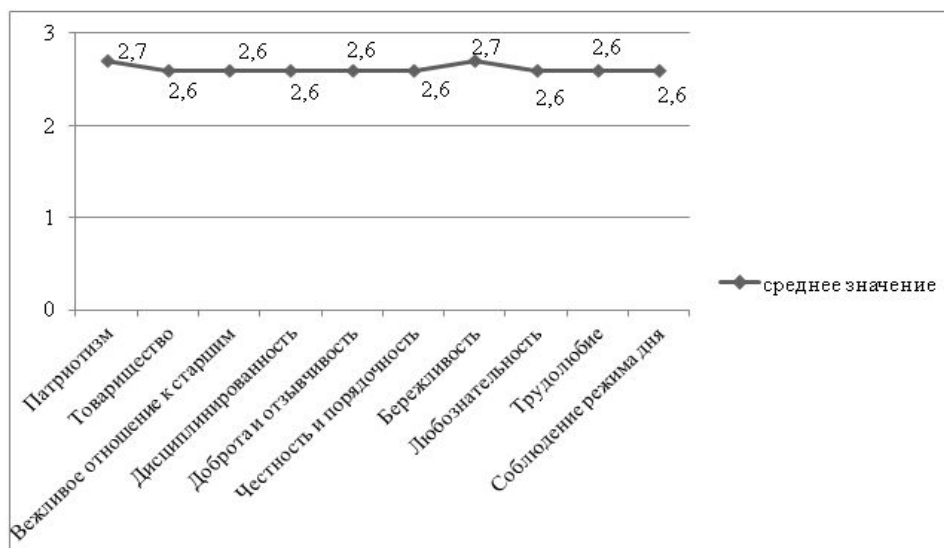


Рисунок 1 – Среднее значение развития социальных качеств обучающихся

На рисунке 2 наглядно показаны общие индексы развития социальных качеств у каждого испытуемого. Мы видим, что данные значения так же указывают на уровень развития – выше среднего. Общие индексы колеблются от значения 2,5 до значения 2,7. Наиболее высокие значения (2,7) получены испытуемыми 2, 4, 6, 14 и 20, а наиболее низкие (2,5) – испытуемыми 1, 3, 5, 11 и 15. Стоит, однако, еще раз подчеркнуть, что данные значения являются показателем среднего уровня развития социальных качеств данных обучающихся.

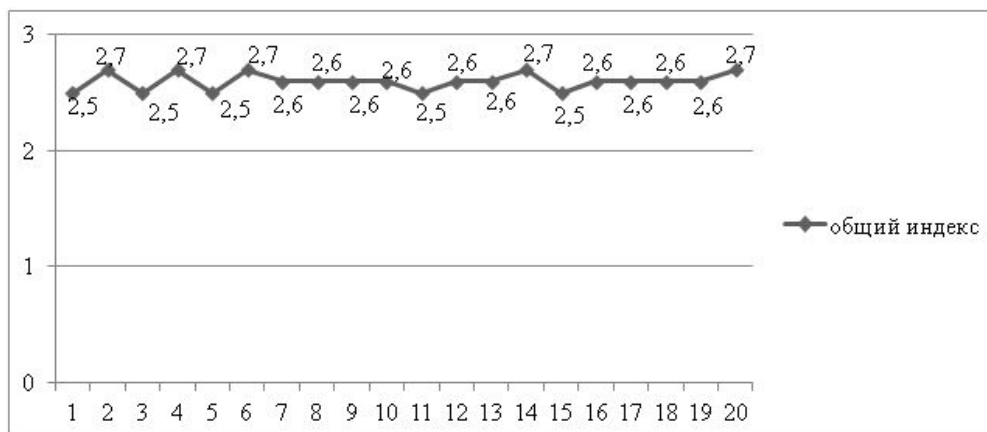


Рисунок 2 – Общие индексы развития социальных качеств по испытуемым

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у данной выборки выявлен средний уровень развития таких социальных качеств как патриотизм, товарищество, вежливое уважение к старшим, дисциплинированность и поведение в школе, доброта и отзывчивость, честность и порядочность, бережливость, любознательность, трудолюбие и соблюдение режима дня. При этом наиболее развитыми по мнению обучающихся являются патриотизм и бережливость.

Далее обучающимся было предложено в специальных оценочных листах оценить развитие каждого социального качества у себя. Оценивание происходило по предложенной выше шкале – высокий, средний и низкий уровень развития. Результаты самооценки показаны на рисунке 3 и в таблице 2.

**Таблица 2 - Результаты самооценивания обучающимися социальных качеств**

Социальные качества	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Патриотизм	3	15%	9	45%	8	40%
Товарищество	1	5%	9	45%	10	50%
Вежливое уважение к старшим	0	0%	5	25%	15	75%
Дисциплинированность и поведение в школе	2	10%	1	5%	17	85%
Доброта и отзывчивость	0	0%	4	20%	16	80%
Честность и порядочность	0	0%	8	40%	12	60%
Бережливость	3	15%	9	45%	8	40%
Любознательность	0	0%	2	10%	18	90%
Трудолюбие	2	10%	15	75%	3	15%
Соблюдение режима дня	3	15%	4	20%	13	65%

Мы видим, что низкие оценки присутствуют у таких качеств как патриотизм, товарищество, дисциплинированность, бережливость, трудолюбие и соблюдение режима дня. А наиболее высоко обучающиеся оценили – любознательность (90%).

Таким образом, мы видим, что результаты самооценивания и коллективной экспертной оценки отличаются. Себя обучающиеся оценивают строже, чем товарищей.

С целью определения психолого-педагогических условий социального развития младшего школьника в учебно-воспитательном процессе нами был составлен комплекс мер по развитию таких социальных качеств как патриотизм, бережливость и соблюдение режима дня. Комплекс содержит в себе следующие мероприятия: классный час «Я – гражданин России»; обзорная экскурсия «Город-герой Волгоград» с посещением Мамаева Кургана; классный час «Без чего человеку не обойтись»; классный час «Что значит экономить?»; классный час «Режим дня школьника»; выступление на родительском собрании «Режим дня младшего школьника».

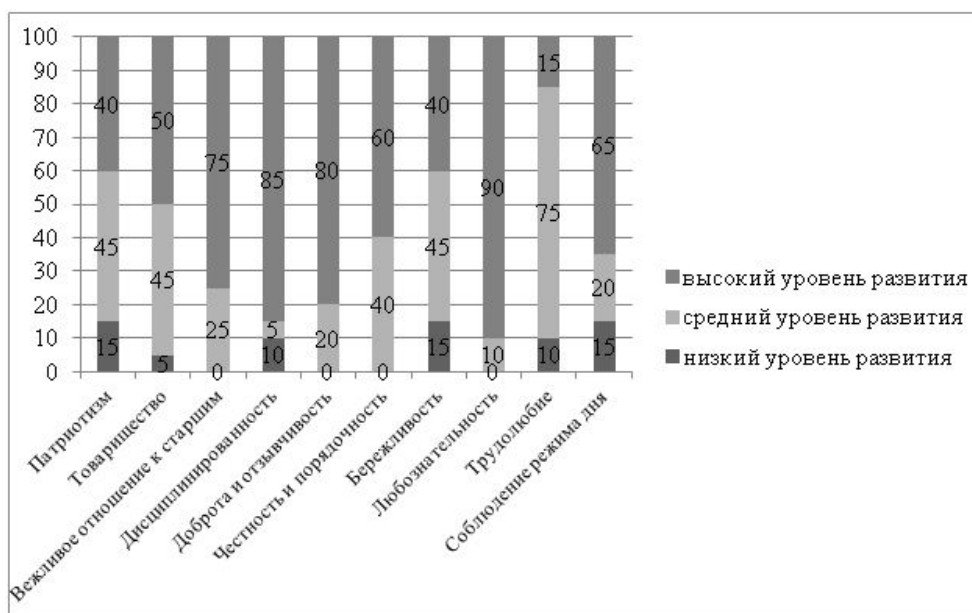


Рисунок 3 – Результаты самооценивания обучающимися социальных качеств

Для подтверждения эффективности проделанной работы нами было предложено повторно оценить обучающимся свои социальные качества. Напомним, что выбор таких социальных качеств как патриотизм, бережливость и соблюдение режима дня для их раз-

вития был сделан не случайно. Именно у этих качеств присутствовало наибольшее количество низких оценок при первичной диагностике (15%). Результаты повторной диагностики представлены на рисунках 4-6.

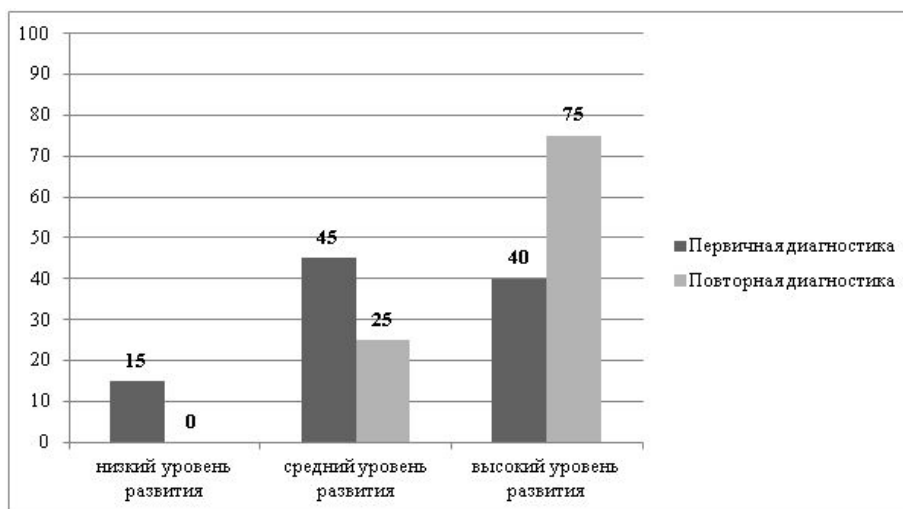


Рисунок 4 – Результаты самооценки обучающимися социального качества «патриотизм» при первичной и повторной диагностике (%)

На рисунке 4 мы видим, что обучающиеся стали оценивать свой уровень развития патриотизма как средний и высокий (25% и 75% соответственно). Как низкий свой уровень патриотизма не оценил никто (при этом при первичной диагностике таких было 3 чел.).

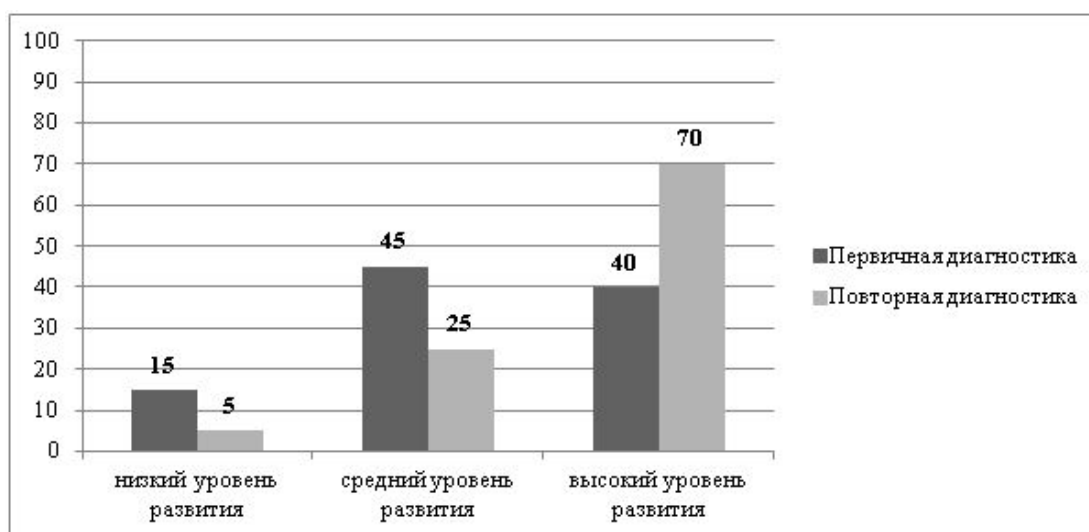


Рисунок 5 – Результаты самооценки обучающимися социального качества «бережливость» при первичной и повторной диагностике (%)

На рисунке 5 видно, что качество бережливость обучающиеся так же стали оценивать выше. Как низкий свой уровень развития бережливости оценил только 1 обучающийся (5%).

На рисунке 6 показана динамика оценивания обучающимися социального качества соблюдения режима дня. Здесь так же видны положительные сдвиги. Как низкий свой уровень развития данного качества оценил 1 человек (5%).

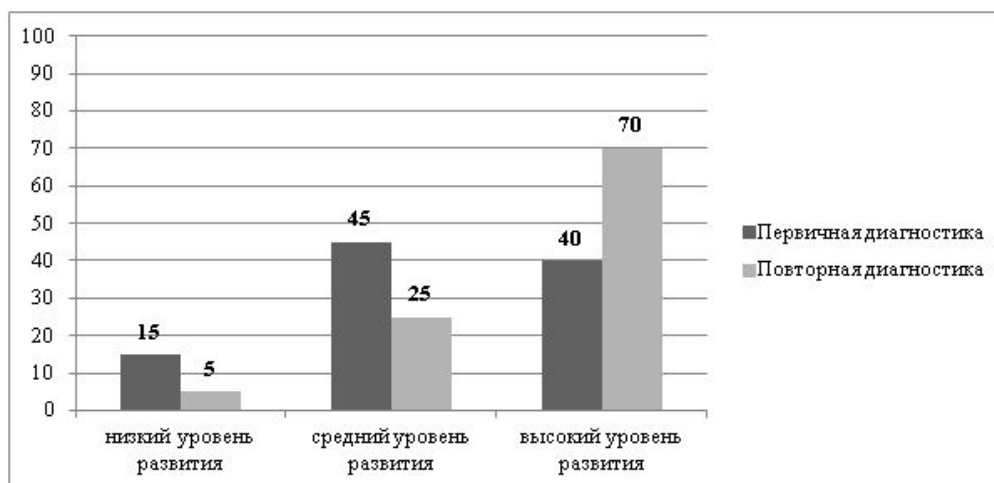


Рисунок 6 – Результаты самооценивания обучающимися социального качества «соблюдение режима дня» при первичной и повторной диагностике (%)

Таким образом, мы можем сделать, что составленный комплекс мер оказался эффективным, и необходимо продолжать систематическую и целенаправленную работу по диагностике и развитию отдельных социальных качеств обучающихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника : учебное пособие. М.: Академический проект, 2005. 208 с. (Gaudeamus); То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210922>.
2. Мардахаев Л.В., Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.
3. Навыки ребенка: социальное развитие младшего школьника [Электронный ресурс]. - URL: [http://www.uaua.info/kid\\_psychology/article-33055-navyiki-rebenka-sotsialnoe-razvitie-mladshego-shkolnika/](http://www.uaua.info/kid_psychology/article-33055-navyiki-rebenka-sotsialnoe-razvitie-mladshego-shkolnika/).
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. - 464 с. - (Для средних специальных учебных заведений); То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=55866>.

#### PROBLEMS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2015

*E.S. Lytova*, teacher of chair of foreign languages, pedagogy and psychology  
Volzhsky institute of economics, pedagogy and law, Volzhsky (Russia), [LytovaES@yandex.ru](mailto:LytovaES@yandex.ru)

УДК 371.381:387.68

## **ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

© 2015

***Р.И. Мазанова**, магистрант кафедры «Технологического образования»  
ГБОУВОРК «Крымский инженерно-педагогический университет»  
Симферополь (Россия), [mazanova.reyan@mail.ru](mailto:mazanova.reyan@mail.ru)*

Обучение в школе является основной деятельностью школьников, который представляет собой процесс усвоения знаний, формирования и развития умений и навыков. Важную роль в формировании и закреплении знаний, умений и навыков играет структура учебного материала, методы обучения, сознательная деятельность учащихся. Успех проведенных занятий по технологии во многом зависит от материально-технического обеспечения общеобразовательных школ. Материально-техническое обеспечение – это совокупность материальных средств и условий, которые необходимы для продуктивной организации трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации учащихся. В современных условиях это является важной проблемой организации обучения технологии.

Цель трудового обучения является формирование и развитие умений, определяющих продуктивность, качество и скорость деятельности. Проблемы формирования и развития умений представляла значительный интерес и соответственно отражалась в психологической и педагогической литературе, как в России, так и за рубежом. Основной задачей учёных исследователей являлось выявление конкретных закономерностей и условий формирования и развития умений.

Д.И. Азбукин, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев отмечают, что знания, полученные учащимися на уроках технологии, повышают уровень их интеллектуального развития и являются базой формирования у них рабочих умений и навыков.

«Умение, - пишет К.К. Платонов, - это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением». Основными характеристиками умений являются их сознательность, целенаправленность, произвольность и то, что Е.А. Милерян называет наиболее сложной, синтетической особенностью умений, «вариантная адекватность способов достижения цели по отношению к изменяющимся условиям деятельности» [1].

Под формированием и развитием умения понимают процесс подготовки учащихся к быстрому, точному и осмысленному выполнению определенного действия, который включает в себя активную деятельность самих учащихся направляемую учителем. Ломов Б.Ф. пишет что умения - сложные психические образования, включающие систему навыков, физические и умственные действия, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности [2, с.271].

Умения формируются и развиваются на основе ранее приобретенных знаний и навыков, в процессе практической деятельности учащихся в постоянно изменяющихся условиях и проявляются в решении новых задач, стимулируют и сопутствуют творчеству. Формирование и развитие умений помогают овладеть учащимися профессией и удовлетворять свои потребности.

Большое значение в формировании и развитии трудовых умений имеют упражнения. В ходе выполнения упражнений происходит автоматизация навыков, совершенствование уже имеющихся умений и деятельности в целом. Для формирования и развития умений нужны планомерные упражнения, основанные на последовательном изменении и усложнении условий деятельности, которое необходимо для того чтобы человек мог соз-

нательно учесть влияние этих факторов, приобрести чувственный опыт, необходимый для успешного применения знаний и навыков в решении новых задач [1]. В процессе обучения каждый учитель стремится обеспечить учащихся основательными знаниями, уделяя особое внимание формированию и развитию умений, которое является конечным результатом учебного процесса.

Формирование и развитие умений является основной задачей процесса обучения. Для того чтобы у учащихся формировались и развивались необходимые умения нужно ознакомить их с целью и задачами деятельности и последовательностью выполнения действий, а также сформировать мотив действия, от которых зависит дальнейшая деятельность учащихся.

В формировании умений К.К. Платонов выделяет пять этапов:

- Первый этап - начальное умение, которое характеризуется пониманием цели действия и поиском способов ее выполнения на основе ранее приобретенных знаний и навыков.

- Второй этап – деятельность не удовлетворительная, когда имеющиеся знания о способах выполнения деятельности сочетаются с использованием ранее полученных, неспецифических для данной деятельности навыков.

- Третий этап - некоторые общие умения высокоразвитые, но узкие умения, могут быть использованы в различных видах деятельности.

- Четвертый этап - высокоразвитые умения характеризуются творческим использованием знаний и навыков данной деятельности, пониманием цели, мотивов выбора и способов ее достижения.

- Пятый этап - мастерство характеризуется творческим использованием различных умений для достижения цели. Каждый из этих этапов характеризует определенный уровень сформированности умений.

Основные методы формирования и развития трудовых умений:

- Проблемное обучение, создание учителем проблемной ситуации и активную самостоятельную деятельность учащихся по их решению, в результате которого формируются и развиваются знания, умения и навыки;

- Алгоритмическое обучение. По некоторым признакам задачи учащиеся определяют ее тип и необходимые для решения операции;

- Поэтапное обучение, когда формируются приемы умственной деятельности с применением знаний для выполнения умственного труда;

- Системно-структурное обучение, которое сочетает все методы обучения, включая моделирование, ролевые и деловые игры, а также учитывает специфические особенности профессиональной деятельности человека [3].

Руководство при обучении с вышеперечисленными методами способствует эффективному формированию и развитию трудовых умений обучающихся.

Во многих общеобразовательных учебных заведениях для передачи учебной информации в основном используются средства на бумажных носителях. Внедрение компьютерных технологий способствуют использованию современных электронных носителей информации – это компьютеры, ноутбуки, планшеты и др. Удобство электронных носителей заключается в том, что их можно использовать совместно с различными дополнительными техническими средствами воспроизведения информации. В настоящее время на уроках технологии большую популярность получила использование мультимедийных средств обучения.

Мультимедийные средства обучения - это средства обучения, созданные на базе технологий мультимедиа, которые позволяют в интерактивном режиме эффективно организовать учебно-воспитательный процесс. Мультимедийные средства являются инновацией в образовательно-воспитательном процессе.



Одной из наиболее эффективных форм подготовки и представления учебного материала с использованием мультимедийных средств обучения является мультимедиа презентации. Презентация – это набор слайдов, объединенных общей темой. Презентация создается в программе PowerPoint, основной единицей которой является слайд. В презентациях можно широко использовать текстовую, графическую, звуковую и видеoinформацию, которые позволяют учителю удобно и наглядно представить учебный материал.

Мультимедиа презентации можно использовать на различных этапах урока – это и организационный момент, проверка пройденного материала, изучение нового материала, систематизация и закрепление изученного материала, а также во время практических работ, как средств формирования и развития трудовых умений.

Использование видеofilьмов во время практических работ для формирования и развития трудовых умений учащихся позволяют представить и увидеть то, что невозможно показать, то есть способствует более глубокому пониманию и представлению изделия, которого необходимо получить при окончании трудовой деятельности. Какой бы скучной и сложной не была тема урока, она становится более интересной обучающимся и облегчает процесс восприятия и запоминания информации, если учебный материал представлен с помощью ярких образов, звуком и другими эффектами, которые наиболее долго удерживают внимание обучающихся.

При использовании мультимедийных презентаций необходимо учитывать следующие требования:

- Роль и место презентации на данном уроке.
- Постановка учебной цели и задачи с использованием презентации.
- Подача учебного материала, от которой зависит эффективность воздействия учебного материала на учащихся.
- Максимальное вовлечение учащихся класса в активную деятельность на уроке [4].

Грамотно созданная презентация позволяет охватить большой объем материала, делает урок интересным и наглядным, что облегчает процесс восприятия учебного материала. С точки зрения дидактики мультимедийные средства обучения улучшают процесс переработки информации и формируют новые возможности обучения [5].

**В заключение**, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, о том, что формирование и развитие трудовых умений учащихся является основной задачей общеобразовательных учебных заведений, от которых зависит их профессиональная деятельность в будущем.

Таким образом, использование компьютерных технологий в процессе обучения позволяют повысить уровень знаний, умений и навыков учащихся. Мультимедийные средства обучения – это одна из самых актуальных и новых технологий в образовании, которые обладают большим преимуществом по сравнению с традиционными методами обучения, сочетают вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует мотивации учащихся, побуждает интерес изучаемому предмету и позволяет достичь высокого уровня понимания и изложения учебного материала.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология: учебное пособие / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев. Л. : Ленингр. гос. ун-та, 1979. 220 с.
2. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 295 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б.М. Бим–Бад. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

4. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. №3. С. 345-347.
5. Крушельницкая Я.В. Физиология и психология труда: Учебник. М.: Финансы и статистика, 2003. 367 с.

## **BASES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SKILLS IN THE CLASSROOM TECHNOLOGY WITH THE USE OF MULTIMEDIA LEARNING TOOLS**

© 2015

*R.I. Mazanova*, graduate student of the department «Technological education»  
*Crimean engineering and pedagogical University, Simferopol(Russia),*  
*mazanova.reyan@mail.ru*

УДК 376

## **ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ИНТЕРЕСОВ НЕУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2015

*С.Б. Майборода*, аспирант  
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Москва (Россия),  
*lana\_mai26@mail.ru*

**Учебные интересы школьников** – это активная познавательная направленность и положительное отношение ребенка к определенной области знаний, стремление к обучению и деятельности. Учебные интересы различаются *по содержанию* (материальные, духовные, общественные), *по направленности* (узкие, глубокие, поверхностные), *по силе* (устойчивые, неустойчивые), *по опосредованности* (прямые, косвенные) и *по уровню действительности* (пассивные, активные).

В своем развитии они могут проходить несколько этапов: *временные интересы*, которые, если их не развивать, могут скоро ослабеть или совсем угаснуть и *устойчивые интересы*, которые по мере глубокого и систематического изучения того или иного предмета закрепляются, усиливаются и перерастают в *склонность* заниматься определенной деятельностью. Между *интересами* и *склонностью* много общего, но есть и различия. По мнению А.К. Марковой [1, с.15] интересы выражаются формулой «я хочу знать», а склонности – «я хочу делать». При этом учебные интересы могут быть: *широкими* (распространяющимися на получение информации вообще) и *углубленными* (в определенную область познания).

Учебные интересы школьников функционально представляют собой соединение психических процессов – *интеллектуальных, волевых и эмоциональных*. В *интеллектуальной* деятельности, протекающей под влиянием учебных интересов, проявляется активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач. *Эмоциональные* процессы, сопровождающие учебный интерес – это эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха. Характерными для учебных интересов *волевыми* качествами считаются инициатива поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижение и постановка познавательных задач.

Критерии учебных интересов школьников содержат три основных мотива. Во-первых, *интерес к предмету*. (Я изучаю математику не потому, что преследую какую-то цель, а потому, что сам процесс изучения доставляет мне удовольствие). Во-вторых, *сознательность*. (Занятия по данному предмету мне не интересны, но я сознаю их необходимость и усилием воли заставляю себя заниматься). В-третьих, *принуждение*. (Я занимаюсь потому, что меня заставляют родители, учителя). По этому поводу К.Д. Ушинский говорил, что «...учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения,

убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить, тем более что в большинстве случаев меры принуждения не дают положительных результатов» [2, с.112] .

В категорию неуспевающих попадают школьники, выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания в силу разных причин. Иными словами, неуспевающие школьники – это дети, на которых вовремя не обратили внимания и не применили своевременных мер к устранению трудностей в их обучении.

Процесс формирования учебных интересов неуспевающих школьников имеет ряд *специфических особенностей*. Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, в рамках системно-деятельностного подхода при обучении неуспевающих школьников авторы ФГОС второго поколения [3, с.20] предлагают использовать разнообразные формы образовательной деятельности, которые влияют на уровень учебных интересов:

- индивидуальные и групповые занятия;
- школьные предметные олимпиады;
- нетрадиционные формы проведения урока;
- внеклассная работа, викторины, экскурсии, игры.

Для неуспевающих школьников самыми эффективными являются формы импровизированных учебных занятий со свободной структурой, так называемые *нетрадиционные уроки*, которые появились как своего рода «ответ» учителей на ситуацию снижения интереса учащихся к занятиям. Главными качествами таких уроков являются:

- отказ от шаблона, от рутинности в проведении;
- максимальное вовлечение учащихся класса в активную деятельность;
- различные формы групповой работы;
- не развлекательность, а занимательность и увлечение как основа эмоционального тона урока;
- развитие функции общения;
- скрытая дифференциация школьника по учебным возможностям, способностям и склонностям.

Во-вторых, выбор средств и методов педагогической работы строится в условиях личностно-ориентированного обучения и означает, что методические решения учителя преломляются через призму личности неуспевающего школьника, его потребностей, мотиваций, способностей, активности и других индивидуально-психологических особенностей. С этой целью при работе с неуспевающими школьниками используется **разноуровневый подход**, под которым понимается такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каждый школьник имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне (но не ниже базового), в зависимости от его индивидуальных особенностей. Это и дифференцированные тренировочные задания, и разноуровневые контрольные работы по выбору самого ученика. Такой подход позволяет каждому школьнику работать в индивидуальном темпе, в своей зоне развития, что обеспечивает чувство психологической комфортности, снимает эмоциональное напряжение, утомляемость и способствует повышению интереса к самому процессу обучения. При этом критерием деятельности ученика являются не его слабые способности, а *усилия* по овладению этим материалом [4, с.74].

В-третьих, выбор средств и методов педагогической работы для преодоления трудностей в обучении строится также с использованием **индивидуальных образовательных траекторий**, учитывающих уровни сформированности учебных интересов каждого конкретного школьника.

Индивидуальные образовательные траектории включают воздействие через эмоциональную сферу посредством вовлечения школьников в игровую деятельность. Из это-

го следует, что отношение учащихся к тому или иному предмету определяется умением учителя найти увлекательный материал и органично встроить его в структуру урока.

Каждый учитель в своем арсенале имеет специальные приемы, направленные на активизацию учебных интересов школьников, которые включают занимательные, удивительные, необычайные и неожиданные элементы, вызывающие интерес и способствующие созданию положительной обстановки учения. Это и разнообразные формы кодирования ответов, и веселые физкультминутки в середине урока, снимающие напряжение и усталость, и мини-эстафеты, викторины, диалоги и т.д.

Большой эффект в обучении трудных школьников дает живое слово учителя в сочетании с наглядностью, которая мобилизует внимание учащихся. В то же время наглядные пособия привлекают к восприятию изучаемого материала не только слух, но и зрение, а в некоторых случаях и осязание, так как включение большего числа органов чувств активизирует познавательную деятельность школьников. Роль наглядности в обучении определяется также тем, что она помогает придать процессу обучения большую убедительность.

Огромное влияние на развитие и формирование учебных интересов трудно обучаемых школьников оказывает облик и поведение учителя, глубина и широта его познаний, умение эмоционально излагать материал, способность увлечь школьников своим рассказом. Отношения, складывающиеся на уроке, создают (благоприятный или неблагоприятный) микроклимат урока. Они воздействуют на протекание учебной деятельности школьника, влияют на его настроение, заставляют переживать (радоваться, огорчаться, испытывать страх и т.п.)

Таким образом, изучение учебных интересов неуспевающих школьников позволяет сделать вывод о том, что только разнообразие и творческий характер деятельности учителя могут сформировать устойчивые учебные интересы данной категории учащихся, что ведет за собой качественный рост результатов обучения.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте // Вопросы психологии. 1981. № 6 С. 13-27.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1974. 229 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования // Вестник образования. 2009. № 1. С. 7- 28.
4. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2010. 97 с.

### **STUDY OF EDUCATIONAL INTEREST POOR SCHOOLBOYS**

© 2015

*S.B. Majboroda*, graduate student

*Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia), lana\_mai26@mail.ru*

УДК 378.54

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ  
В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

© 2015

*Д.С. Максимова*, магистр

*МБОУ «Нижегородская школа-гимназия», Нижний Новгород (Россия),  
Maksimowa0@mail.ru*

**Постановка проблемы.** Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы, и одна из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей [1].

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности учащихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации. Если посмотреть на современное состояние образования в России, то можно увидеть, что оно характеризуется качественными изменениями в области содержания, которое направлено на развитие творческого мышления учащихся. И эффективность работы школы в данном направлении определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность школьника, готовит его к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности. Главной целью школы является разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, обще учебных умений, навыков самообразования и, конечно, творческих способностей.

**Анализ исследований и публикаций.** В педагогических исследованиях рассматривались психологические особенности и возрастные возможности активизации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения элементами творческого труда в школе и развитие их способности к творческому труду (М.Н. Скаткин, С.М. Шабалов, М.А. Жиделев, В.П. Беспалько, Т.В. Кудрявцев, П.Р. Атутов, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская, Г.В. Кирия, Е.А. Милерьян, А.Г. Дубов, П.Н. Андрианов, А.К. Бешенков, В.И. Качнев, В.Ф. Чирков, В.М. Аридин, Э.Ф. Зеер, Д.И. Купов, А.С. Алферов, В.М. Катаев, Л.А. Лиферов, В.В. Алексеев, В.М. Казакевич, А.А. Михайлов, Г.М. Щукина и др.). Однако вопрос об активизации познавательной деятельности и о развитии способности учащихся IV-VI классов к творческому труду в процессе обучения технико-технологическим работам в педагогике разработан недостаточно. По мнению большинства ученых и педагогов-практиков, нужно усовершенствовать процесс обучения, направить его по творческому пути. Для этого необходимо усовершенствовать формы и методы существующего процесса трудового обучения так, чтобы они позволили достичь необходимого уровня активизации познавательной деятельности и постепенного развития способности учащихся к творческому труду. Все это поможет заложить солидную основу в подготовку современного, творчески мыслящего рабочего. В.Е. Алексеев предлагает создать новую познавательно-творческую систему трудового обучения, основанную на решении творческих задач по следующей модели: «объяснение и показ - подражание - творчество – контроль» вместо – «объяснение и показ - подражание - контроль». Однако эта модель не предусматривает таких необходимых психологических моментов, как создание потребности, постановки задачи, познания, творчества и проверки [2].

**Изложение основного материала.** Для того, чтобы богатый творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно создать определенные условия, прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность. Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса развития творческих способностей учащихся необходимо остановиться на таких понятиях как «творчество», «способности» и «творческие способности».

Что такое творчество? Это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности, это возможность выразить своё особое, неповторимое отношение к миру. Однако потребность в творчестве, заложенная в самой природе человека, обычно реализуется в течение жизни далеко не полностью.

Именно в школьные годы наступает критический момент детских творческих способностей. Следовательно, именно в школьный период как никогда нужна помощь педагога, чтобы преодолеть этот кризис, обрести, а не потерять возможность для самореализации.

Творчество - это порождение новых идей, стремление научиться большему, думать о деле иначе и делать его лучше.

Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя ещё никем не было сделано или сделать по-новому, лучше.

Психологи давно пришли к мнению, что все дети обладают самыми разнообразными творческими способностями. Творческие потенциалы заложены и существуют в каждом человеке. При благоприятных условиях каждый ребёнок может проявить себя. Бесталанных детей нет. Задача школы состоит в том, чтобы выявить и развить эти способности в доступной и интересной деятельности. Исследователи отмечают, что для того, чтобы стать «кем-то», достичь «чего-то», надо многое перепробовать в детстве, то в соответствии с этим обозначается задача педагогов: как можно с более раннего возраста создать ребёнку благоприятные условия для занятия различными видами деятельности, чтобы ребёнок через руки сформировал своё ощущение и отношение к разного рода действиям [3].

Признаками и критериями творческой деятельности являются продуктивность, нестандартность, оригинальность, способность к генерации новых идей, возможность «выхода за пределы ситуации», сверхнормативная активность. Но, к сожалению, до сих пор в начальном трудовом обучении преобладают репродуктивные методы и часто недооцениваются творческие возможности ребёнка, его умение и желание работать самостоятельно, инициативно. Поэтому следует пояснить, что под творчеством ученика мною понимается создание им оригинального продукта, в процессе работы над которым самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки. Ведь творчество, индивидуальность, искусство проявляются даже в минимальном отступлении учеником от заданного образца.

Творчество – очень важный момент в развитии ребёнка. Хорошо, когда ребёнок видит красоту и разнообразие окружающего мира. Но ещё лучше, если он не только замечает эту красоту, но и творит её. Полученный результат эстетически эмоционально привлекателен для ребёнка, поскольку ту или иную милую вещь он сделал сам. После того, как ребёнок своими руками начнёт создавать красоту, он непременно начнёт с любовью и заботой относиться к нашему миру. И любовь и гармония войдут в его жизнь.

Работая с детьми, мы должны раскрыть их природные потенциалы и подготовить к продуктивному труду. Для того, чтобы дети развивали способности к творческому мышлению, необходимо постоянно создавать ситуацию творческой, учебной деятельности, способствующей раскрытию и развитию природных творческих дарований [4].

Творчество предполагает наличие у человека определенных способностей. Что же такое способности? Вот как рассматривал способности Р.С. Немов: «Способности - ин-

дивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности».

Творческие способности не развиваются стихийно, а требуют специального организованного процесса обучения и воспитания, пересмотра содержания учебных программ, разработки процессуального механизма реализации этого содержания, создания педагогических условий для самовыражения в творческой деятельности. Одной из главных задач, стоящих перед школой, является создание оптимальных условий для развития каждого учащегося в различных видах деятельности [5].

В своей педагогической деятельности большое внимание я уделяю развитию творческих способностей в трудовой деятельности, так как в ней имеются большие возможности для развития творческой, разносторонней личности. Эти возможности можно успешно реализовать, опираясь на традиционные и нетрадиционные методы воспитания и обучения, а так же на собственное педагогическое творчество. Для формирования творческой личности ребенка, развития его активности я использую идею сотрудничества. Это идея свободного выбора ребенком способа и сроков работы, идея коллективного творческого воспитания, идея творческого производительного труда.

Особенно значимы такие идеи, как идея творческого самоуправления, идея сотрудничества с родителями, как детей, так и педагогов, идея личностного подхода к ученику.

В начальной школе на уроках трудового обучения дети выполняют такие виды занятий, как рисование, лепка, аппликация, конструирование. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Труд - это творческая работа ребенка с различными материалами, в процессе которой он создает полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта (игр, труда, отдыха). Такой труд является декоративной, художественно-прикладной деятельностью ребенка, поскольку при создании красивых предметов он учитывает эстетические качества материалов на основе имеющихся представлений, знаний, практического опыта, приобретенных в процессе трудовой деятельности и на художественных занятиях.

В своей работе с учащимися начальных классов Нижегородской школы-гимназии большое внимание я уделяю аппликации. В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с простыми формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует большой работы мысли и воображения, т.к. в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой основными признаками предмета.

Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Младшие школьники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т.д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям.

В процессе занятий у детей развиваются чувства цвета, ритма, симметрии и на этой основе формируется художественный вкус. Им не надо самим составлять цвета или закрашивать формы. Представляя ребятам бумагу разных цветов, у них воспитываются умение подбирать красивые сочетания.

Занятия аппликацией приучают учащихся к плановой организации работы, которая здесь особенно важна, т.к. в этом виде искусства большое значение для создания композиции имеет последовательность прикрепления частей (сначала наклеиваются крупные формы, затем детали; в сюжетных работах сначала фон, потом предметы второго плана, заслоняемые другими, и в последнюю очередь предметы первого плана).

Выполнение аппликативных изображений способствуют развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Аппликация – очень хороший способ для развития гибкости и точности движений пальцев, который благотворно влияет на формирование личности ребенка. Проще говоря, это еще один способ для развития мелкой моторики. С помощью аппликации у малышек развиваются творческие способности, художественный вкус, тактильное восприятие, внимание, память, абстрактное мышление.

Развитие творческих способностей – сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. А сам учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей, будь они даже не в нужный момент или же просто кажущимися нам глупышами. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу, что истинная цель обучения - это не только овладение определенными знаниями и навыками, но и развитие воображения, наблюдательности, сообразительности и воспитание творческой личности в целом. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуется решение нестандартных задач. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе, особенно начальной, нужно учить творчеству.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
2. Алексеев В.Е. Организация технического творчества учащихся. М., 1998.
3. Волков И.П. Приобщение к творчеству. М., Просвещение, 2001.
4. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с.
5. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: Учебное пособие 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 480 с.

#### **THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN IN LABOUR ACTIVITY IN THE CONDITIONS THE IMPLEMENTATION OF FSES**

© 2015

*D.S. Maksimova*, master

*Nizhnegorskii grammar school, Nizhny Novgorod (Russia), Maksimowa0@mail.ru*



УДК 37.01

**АГРЕССИЯ. ОБУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ КОНСТРУКТИВНОМУ  
ПОВЕДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2015

*Т.В. Малинова*, педагог-психолог

*Региональный социопсихологический психологический центр в МБОУ Школе № 149,  
Самара (Россия), malinkatv@mail.ru*

Человек обладает способностью любить,  
и если он не может найти применения своей  
способности любить, он способен ненавидеть,  
проявляя агрессию и жестокость. Этим средством он  
руководствуется от собственной душевной боли.

Эрих Фромм

Нарушения поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве человека. Поэтому проблема агрессии детей весьма актуальна в наши дни. Современный ребенок живет в мире, сложном по своему содержанию. Личность ребенка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Дети получают сведения об агрессии из семьи, из общения со сверстниками, а также из средств массовой информации. Дети с помощью идентификации стараются подражать поведению любимых героев. Это не редко диктует их агрессивное поведение, которое кажется окружающим не вполне адекватным.

Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни детей. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению отклонений в поведении. Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребенок обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и собственного представления о себе. Проблема агрессии была изучена многими исследователями и учеными: ( А. Бандура, К. Лоренц, З Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм, А. Адлер, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Басс, А. Рэан, А. Дарки. )

Проблема агрессивности одна из самых значительных проблем в современной психологии. Эта проблема имеет давнюю историю. Многие исследователи в нашей стране и за рубежом занимались проблемой агрессии.

Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.) [2].

Реан А.А. предлагает не идентифицировать понятия «агрессия» и агрессивность». Давая определения данным терминам, он обращает внимание на то, что «агрессия – это намеренные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному». «Агрессивность – это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии» [3].

Р. Бэрон и Д. Ричардсон выделяют следующие основные детерминанты агрессии: социальные (фрустрация, вербальное и физическое нападение, подстрекательство), внешние (жара, шум, теснота, загрязненный воздух), индивидуальные (личность, установки, гендер).

Существует несколько различных подходов в изучении и объяснении феномена агрессивности. Так, З. Фрейд связывает становление агрессивного поведения ребенка со

стадиями сексуального развития. Представитель теории инстинктов К Лоренц считает, что человеку не надо справляться со своей агрессивностью, он только может направлять ее в нужное русло. А согласно Дж. Долларду, агрессия представляет собой реакцию на фрустрацию. Эффект катарсиса помогает человеку снизить его агрессивность.

Сторонники теории социального научения, напротив, считают, что чем чаще человек совершает агрессивные действия, тем в большей степени эти действия становятся неотъемлемой частью его поведения. В этом велика роль родителей, которые своим примером, не осознавая того, могут обучить ребенка проявлению агрессии.

Э. Фромм считает, что существует два вида агрессии: «доброкачественная» и «злокачественная». Первая проявляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Вторая представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности.

А. Басс и А. Дарки выделяют пять видов агрессии: физическая агрессия (физические действия против кого-либо), раздражение (вспыличивость, грубость), вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань и т.д.), негативизм (оппозиционная манера поведения), косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки, крики в толпе и т.д.) [1].

Все эти виды агрессии можно наблюдать у людей всех возрастов, а иногда они проявляются с самого раннего детства.

Младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью. Их эмоционально-волевая и познавательная сферы окрашены сильными переживаниями. В младшем школьном возрасте основные проявления агрессии в вербальной, физической форме, раздражении. При этом у детей наблюдается высокий уровень гнева.[4]

Статистические исследования показывают, что у мальчиков физическая агрессия преобладает над вербальной. Агрессия проявляется в конкретных физических действиях, направленных против какого-либо лица, или наносят вред, дерутся, ломают, швыряют предметы. У девочек вербальная агрессия преобладает над физической. Они стараются выражать негативные чувства в словесной форме, могут кричать, угрожать, оскорблять [5].

Для борьбы с агрессивностью необходимо тесное сотрудничество педагога, психолога и родителей в деле профилактики агрессивного поведения.

Агрессивные дети – эта та категория детей, которая наиболее осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин агрессивного поведения приводит к тому, что агрессивные дети вызывают у взрослых открытую неприязнь и неприятие в целом.

Взаимодействие со взрослым, готовым понять и принять его, дает агрессивному ребенку бесценный опыт, что взрослые бывают разные, а мир не только плох, что может сказаться на базовом доверии ребенка к людям и миру в целом.

При работе с агрессивным ребенком педагогам и родителям важно с уважением относиться к его внутренним проблемам. Агрессивным детям необходимо положительное внимание со стороны взрослого к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций, с которыми самостоятельно они не в состоянии справиться. За агрессивным поведением, как правило, прячется боль, разочарование, отверженность [6].

Для снижения уровня агрессивности младшего школьника автором была разработана обучающая программа, направленная на обучение эмоциональным конструктивным методам и приемам общения, на снятие эмоционального напряжения, повышения самооценки, осознанию собственных эмоций и чувств других людей, снижению уровня личностной тревожности, принятия себя и других.

В результате диагностической работы проведенной среди учащихся, классных руководителей, родителей вторых классов выявлена группа детей с повышенным уровнем

агрессивности. С данной группой детей проводилась работа по программе «Обучение эмоциональному конструктивному поведению младших школьников». С группой родителей проводилась профилактика и просвещение о принципах общения с агрессивными детьми.

Из опыта работы педагогического коллектива МБОУ Школы № 149 г. о. Самара в рамках обучения конструктивным навыкам общения младших школьников можно выделить следующие блоки, которые апробированы и результативны:

1. Диагностическая работа – изучение уровня агрессивности учащихся вторых классов, анкетирование классных руководителей и родителей.

2. Коррекция и развитие – сопровождение процесса обучения в форме групповых занятий с учащимися с повышенным уровнем агрессивности психологом.

3. Профилактика и просвещение – профилактические беседы, выступление на родительских собраниях (педагоги, психолог, администрация школы), оформление информационного стенда.

4. Консультирование – консультации педагогов и родителей по вопросам воспитания и развития детей.

5. Методическое направление – обработка результатов диагностики и мониторинга, ознакомление с результатами диагностической работы, проведение мини-педагогических советов с участием психолога, родителей, классных руководителей, представителя администрации школы.

Педагоги и родители должны прилагать совместные необходимые усилия для устранения негативных социальных факторов в жизни детей, которые провоцируют агрессивное поведение.

Таким образом, помощь, оказываемая ребенку должна быть комплексной. Это и одновременная работа с семьей ребенка и работа со школьником психолога, классного руководителя. Проявление детской агрессии можно избежать, принимая во внимание все факторы, которые могут способствовать развитию детской агрессии.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд. М.: «Просвещение», 1996. 352 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Сецержякова. М., 1997.
3. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб., 1999.
4. Коррекция агрессивного поведения детей от 5 до 14 лет: Метод. Пособие для студ. По курсу «Психолого-педагогическая коррекция» / Сост. О.П. Рожков. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж, 2007. 56 с.
5. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа/ авт.-сост. М.Ю. Михайлина. Волгоград: Учитель, 2009. 116 с.
6. Долгова А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. 2009. 216 с.

### **AGGRESSION. LEARNING EMOTIONAL CONSTRUCTIVE BEHAVIOR OF JUNIOR SCHOOL**

© 2015

*T.V. Malinova*, educational psychologist  
Regional educational psychologist psychological Center in MBOW school № 149,  
Samara (Russia), malinkatv@mail.ru

УДК 372.016

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2015

*Д.Б. Манчук*, учитель английского языка

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), dinaaa08@mail.ru*

*Т.Н. Щеголева*, учитель математики

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), tanchik\_1502@mail.ru*

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) появилось в педагогическом лексиконе в последние несколько лет и до сих пор воспринимается многими педагогами как аналог санитарно-гигиенических мероприятий. Это свидетельствует об искаженном понимании термина «здоровьесберегающие образовательные технологии», примитивных представлениях о содержании работы, которую должна проводить школа для осуществления своей важнейшей задачи - сохранения и укрепления здоровья учащихся. По-разному понимают этот термин и преподаватели общеобразовательных учреждений.

Разговоры о здоровье человека велись во все времена. Этот вопрос актуален и сейчас для всех народов. Состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную тревогу у специалистов. Показателем неблагополучия, в первую очередь является то, что здоровье школьников ухудшается по сравнению с их сверстниками много лет назад. Увеличение количества болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком общего среднего образования.

К сожалению, на данный момент здоровый образ жизни не занимает пока первое место среди ценностей человека в нашем обществе. И если мы не научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, так и будет продолжаться. Необходимо, прежде всего, личным примером демонстрировать здоровый образ жизни и только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только личностно, но и физически. Если раньше говорили: «В здоровом теле - здоровый дух», то не ошибется тот, кто скажет, что без духовного здоровья не может быть здорового тела.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а учителю эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Здоровье ребенка и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является школа, т.к. пребывание в ней занимает более 70% времени его бодрствования. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

Здоровьесберегающие образовательные технологии - это целая система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.).

Для реализации этой системы необходимо:

- создать условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- создать рациональную организацию учебного процесса (в соответствии с возрастными индивидуальными и гигиеническими требованиями);

- должно быть соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- организованный двигательный режим;
- в любом учреждении должен вестись мониторинг состояния здоровья учащихся;
- в соответствии с результатами мониторинга проводить коррекцию образовательной технологии.

Не секрет, что школьный урок оказывает влияние (положительное или отрицательное) на здоровье учащихся. Давайте разберемся, каким же должен быть урок, помогающий сохранять способствующий укреплять здоровье школьников?

С целью предупреждения переутомляемости учащихся применяются дидактические игры, включаются в урок физкультминутки, благоприятно воздействующий на эмоциональную сферу школьников, включаются школьники в групповую и парную работу, используются эмоциональная передача содержания учебного материала, перевод школьников к новым видам деятельности, которых должно в течение урока от 4 до 7; планируется смена вида занятий через 7-10 мин; выдача заданий, развивающих воображение, интуицию, эмоционально-чувствительное восприятие. Так, например, на уроках математики текст задачи может содержать информацию о здоровом образе жизни, а на уроках английского языка можно познакомиться с оздоровительными мероприятиями всех стран мира.

Чтобы решить проблему снижения интеллектуальной активности школьников на протяжении урока, необходимо следить за посадкой учащихся; проводить физкультурные минутки, зарядку для глаз; на уроках использовать методы обучения, способствующие активизации и развитию инициативы школьников, их личного творчества: свободную беседу, исследовательскую работу, поисковую работу (с дополнительной литературой), поисковую беседу, выбор способа действия и т.п.

Для оптимальной организации учебной деятельности учащихся на уроках используются видеоматериалы, средства ИКТ, так как это наглядность, а она способствует развитию познавательного интереса учащихся, но не стоит забывать о нормах СанПиНа; так же на уроках обеспечивается индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения. Наличие комплекта учебных пособий и карточек, материалов с разноуровневыми заданиями помогает реализовать индивидуальный подход в обучении ребенка. Не стоит и забывать о том, что время на выполнение самостоятельной работы или других видов проверочных работ, должно соответствовать нормам, не перегружать ребенка, а наоборот мотивировать, выделяя, линии урока.

Давайте разберемся, что же необходимо для укрепления психологического здоровья школьников. Важно добиться на уроке благоприятного психологического настроения, а для этого необходимо создать ситуацию успеха, объективно и корректно оценивать деятельность каждого учащегося на уроке. Педагог должен на собственном поведении показать его искреннее и уважительное отношение к участникам процесса, сдерживать все отрицательные эмоции.

Чтобы развивать в детях ценностное отношение к здоровью и не только к своему, необходимо соблюдать санитарно-гигиенические требования к организации учебно-воспитательного процесса: температурный и воздушный режим - режим проветривания, освещение, чистота и порядок в помещении кабинета в соответствии нормами СанПиНа; чтобы сохранять зрение учащихся необходимо обращать особое внимание на посадку детей с учетом состояния их зрения, корректировать освещение в кабинете; освещение классной доски. Включать в содержание урока вопросы, связанные со здоровым образом жизни, использовать задания для проведения самоанализа для формирования у учащихся знания о здоровье.

Использование на уроках здоровьесберегающих технологий – это залог успешного учебно-воспитательного процесса. От каждого из взрослых, в том числе и учителей, зависит состояние здоровья и душевного состояния учащихся. Урок - это только малая часть учебного процесса, на котором нужно прививать навыки здорового образа жизни. Основная часть работы в по укреплению здоровья школьника должна вестись во внеурочное время.

Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахаев А.В. Управление здоровьесберегающим образовательным процессом. Учебно-методическое пособие. Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ имени С. Аманжолова, 2004
2. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе /авт.-сост. С.А. Цабыбин. Волгоград: Учитель. 2009.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.М.: Просвещение, 1998.
4. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учеб. пособие / Под общ. ред. Н.В. Сократова. М.: ТЦ Сфера, 2005.

### HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLING

© 2015

*D.B. Manchuk, english teacher*

*School № 49, Belgorod (Russia), dinaaa08@mail.ru*

*T.N. Shhegoleva, math teacher*

*School № 49, Belgorod (Russia), tanchik\_1502@mail.ru*

УДК 376.36

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

© 2015

**Т.И. Меерзон**, кандидат биологических наук, доцент кафедры «специальная психология»

*Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург (Россия), orn-tim@mail.ru*

**А.В. Петряева**, студентка 2 курса

*Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург (Россия)*

**Н.П. Плешакова**, студентка 2 курса

*Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург (Россия)*

В последнее время количество детей с нарушениями речи резко возросло. По данным статистике половина, пришедших в детский сад, имеют определенные речевые нарушения. Такие недостатки в звуковой культуре речи могут неблагоприятно отражаться на личности ребёнка: он может стать замкнутым, резким, неусидчивым, не редко падает

любопытность, а так же может возникнуть умственное отставание, а вследствие этого неуспеваемость в школе [1].

Исследователи детской речи и практики отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребенка и установления социальных контактов. Важной задачей логопедов в развитии речи у ребенка, является обучение правильному звукопроизношению, так как правильно услышанные и произнесенные звуки будут являться основой для овладения познавательной сферой ребенка и, конечно же, письменной речью.

Такие исследователи, как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, в своих психолого-педагогических исследованиях выяснили, что дети с речевыми нарушениями, обладают своеобразными особенностями общего психомоторного развития. Это определяет необходимость в разработке и введения в систему специальных заданий, упражнений и приемов по коррекционно-педагогическому воздействию, которое осуществляется в целях полной нормализации речевой и других функций ребенка [1].

В педагогике методы обучения рассматриваются как способы общей деятельности педагога и ребенка, направленные на освоение знаний, умений, навыков детьми в процессе обучения.

Логопедическая работа осуществляется различными методами: словесными, наглядными и практическими. Использование одного из метода зависит от характера, содержания речевого нарушения, целей и задач, выдвигаемых логопедом по коррекционно-логопедическому воздействию, выбор и использование определенного метода или группу методов так же зависит от возрастных и психологических особенностей ребенка [5, с.111].

Результативность овладения речевыми навыками определенным образом будет зависеть от тех методов, которые были подобраны логопедом. Поэтому процесс подбора метода является важным, он должен учитывать умственные и психические особенности ребенка.

При нарушениях речи основная работа с ребенком предполагает как развитие общей моторики, так и развитие мелкой моторики пальцев рук и развитие артикуляционной моторики. Особое внимание уделяется развитию фонематических процессов, лексических навыков, лексико-грамматического компонента языка и связной речи.

В логопедической работе большее предпочтение отдают практическим методам, к которым относят упражнения, игры и моделирование. Упражнение – это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. Упражнения наиболее эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств [3]. В первую очередь необходимо правильно организовать упражнения, т.е. подобрать легко усваиваемый материал, добиться правильного выполнения упражнений и их систематического осуществления. Особенность данного метода заключается в обеспечении эффективного формирования практических навыков и умений.

В игровом методе в свою очередь используют всяческие компоненты игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Здесь ведущая роль отведена педагогу, подбирающему игру в соответствии с намеченными целями коррекции. Педагог распределяет роли и активизирует деятельность детей. Игры можно использовать совместно с другими играми: подвижные игры, пение, творческие игры. Важно учитывать индивидуально-психологические особенности детей.

Создание моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов представляет собой моделирование. Этот метод уникален по своему использованию. Он предполагает определенный уровень умственных операций. Моделирование получило широкое применение, в частности знаково-символическое. При фор-

мировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового состава слова. От отражения основных свойств объекта зависит эффективность данного метода. Также немаловажное значение имеет доступность информации для восприятия ребенком данного возраста [3].

Весь привлекаемый материал должен соответствовать возрасту ребенка, например, работая с дошкольниками необходимо использовать игровые приемы, так как ведущим видом деятельности у них является игра, при работе с детьми школьного возраста желательно включать программный материал и проводить занятия в виде школьных.

Используемые логопедом во время занятий наглядный материал должен быть хорошо просматриваемым и, конечно же, учитывать все особенности ребенка. Весь процесс логопедического воздействия должен быть четко организован и состоять из плановых занятий. Логопедическое воздействие должно быть направлено как на внутренние, так и на внешние факторы, обуславливающие нарушения речи.

Логопедическая работа хорошо дополняется медикаментозными, психологическими и другими видами воздействия. Тяжелые нарушения речи требуют системного комплексного подхода в коррекционной работе. Работа логопеда дополняется коррекцией психического и соматического состояния ребенка.

Наиболее важными для детей с нарушениями речи являются развитие чувства темпа, ритма и времени, мыслительных способностей и фантазии, коммуникативных навыков, особенно вербальных, воспитание воли и выдержки, развитие общей тонкой моторики и артикуляционной моторики.

Как дополнение к традиционным методам воздействия, все чаще используются в логопедии нетрадиционные формы работы с детьми. В случае использования нетрадиционной коррекции речи процесс обучения становится разнообразным, неутомительным, динамичным, эмоционально комфортным, а занятия содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия. Нетрадиционные методы, оптимизируя процесс коррекции речи детей с нарушениями речи, способствуют оздоровлению всего организма ребенка. Условия их применения зависят от компетенции педагога, его умения использовать новые возможности и включать новые методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавать психофизиологический комфорт детям во время занятия, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах [2]. Нетрадиционные методы усиливают эффект воздействия логопеда, отлично сочетаясь в комплексной коррекции речи и могут быть представлены как обобщенная технология развития, обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Введение нетрадиционных методов в коррекционные занятия способствуют развитию сенсорного и чувственного восприятия окружающего мира, решению эмоционально-волевых проблем, развитию двигательной координации, осознания собственного тела, пространственных представлений, формированию положительной самооценки у ребенка с нарушениями речи. Дети проявляют заинтересованность, коммуникабельность, творческую самостоятельность во время проведения занятий.

На сегодняшний день в логопедической работе активно используют методы, включающие природные вещества растений – Фитотерапия, и фитокомпозиции их ароматов – Ароматерапия. Установлено, что запахи способны влиять на нашу жизнь в целом, руководить нашим поведением через подсознание, управлять настроением и работоспособностью, усиливать концентрацию внимания. Например: насыщение воздуха запахами лаванды снижают количество ошибок при письме на 20%, жасмина на 25%, лимона на 50% [2].

С давних времен известно благотворное воздействие музыки – Музыкаотерапия, на человека с терапевтическими целями, цвета – Хромотерапия, на организм человека, терапевтическое воздействие камней (минералов) - Литотерапия.



Известно, что музыка способна влиять на душевное и физическое состояние человека. Исцеляющими свойствами обладают естественные и искусственно созданные упорядоченные звуки, а специально подобранные произведения снимают гнев и досаду, улучшают настроение, влияют на организм, замедляя пульс, увеличивая силу сердечных сокращений, расширяя сосуды, нормализуя артериальное давление, пищеварение. Возникающие положительные эмоции повышают тонус коры головного мозга, усиливает внимание, тонизирует центральную нервную систему, растормаживание речевой функции.

Различные инструменты избирательно действуют на различные органы. Игра на кларнете влияет преимущественно на кровообращение. Скрипка и фортепиано успокаивают нервную систему. Флейта оказывает расслабляющее воздействие.

Использование музыкотерапии в коррекции нарушения речи у детей может быть в виде прослушивания музыкальных произведений, пения, ритмических движений под музыку.

Игра с песком – Песочная терапия (sand-play) используется для общего развития ребенка, хорошо сочетается с дыхательной гимнастикой. Песочную терапию можно использовать в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи с трех лет. В играх используют сочетание мелкой моторики рук, дыхательные упражнения и работу с языком и губами. Для развития связанной речи рисование песочной картины можно сочетать с работой над сложными предложениями используя сопряженную и отраженную речь. Совместная работа с песком позволяет педагогу установить хороший контакт с ребенком, увидеть внутренний мир ребенка [4, с.92].

В современной педагогике большое распространение получили методы имажотерапии или театрализации, которые включают в себя куклотерапию и сказкотерапию.

Сказкотерапия – это лучший метод раскрепощения эмоций. Метод можно рассматривать как целостный педагогический процесс, который способствует развитию всех сторон речи, активизации психических процессов, воспитанию нравственных качеств. Логопеды часто используют в своей практике логосказки, которые составляют целостное занятие, или часть занятия или как дидактическая игра.

В сказкотерапии применяют различные виды логосказок. Артикуляционные сказки способствуют развитию дыхания, артикуляционной моторики у ребенка с нарушениями речи. Пальчиковые развивают мелкую моторику рук и графические навыки. Фонетические логосказки отрабатывают артикуляцию, автоматизацию и дифференциацию заданного звука. Лексико – грамматические призваны обогащать словарь и закрепление знаний грамматических категорий. В логопедической работе могут использоваться сказки, способствующие развитию связной речи и для обучения грамоте.

В сказке оживают герои, так появляются куклы. Куклотерапия – это раздел терапии творческим самовыражением, где основным приемом психокоррекционного воздействия выступают куклы, как промежуточный объект взаимодействия ребенка и логопеда.

Куклы могут быть перчаточные, варежковые, марионетки и куклы настольного театра. Каждый вид кукол решает определенные задачи. Кроме общеразвивающих задач перчаточные куклы и куклы варежки наиболее способствуют развитию речи, а куклы марионетки – развитию грубой и мелкой моторики и пространственной ориентации, игра в настольный театр развивает выразительность и четкость речи, а также укрепление внутрисемейных отношений.

Применение нетрадиционных методов в коррекционной педагогике признано в современной педагогической науке одним из эффективных средств профилактики и коррекции нарушений в речевом развитии, а эффективность их тем выше, чем раньше начата их реализация.

Большое значение в логопедической работе имеет педагогическая оценка результата выполнения задания, способа и хода его выполнения. При оценке деятельности ре-

бенка необходимо учитывать его возрастные и индивидуально-психологические особенности, насколько остро ребенок переживает свой дефект. Педагогическая оценка способствует повышению качества коррекционного процесса, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, помогает ему формировать самоконтроль и самооценку [5].

Таким образом, перспективу процесса устранения речевых нарушений, обуславливает, профессионализм логопеда, выбор им адекватных средств и методов логопедического воздействия с учетом структуры и характера нарушения речи, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с речевой патологией.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахарева Е.П. Сопровождение субъектов образовательной деятельности в системе непрерывного образования. Логопедическое сопровождение / Е.П. Бахарева // Преемственность в образовании №3(03), 2013. URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/26-2013-god/nomer-3032013/soprovozhdenie-subektov-obrazovatelnoj-deyatelnosti-v-sisteme-nepreeryvno-obrazovaniyalogopedicheskoe-soprovozhdenie>.

2. Бабина Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе Е.С. Бабина // Логопед. 2008. № 1. С. 41-48.

3. Зайцева М.М. Активные методы и приемы обучения в работе учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования. URL:<http://festival.1september.ru/articles/629422/> (дата обращения: 09.10.2015).

4. Кормушина Н.Г. Интегративные функции песочной арт-терапии в работе со старшими подростками // Вестник Челябинского государственного педагогического университета; Челябинск; Изд-во Челяб. Гос. Пед. Ун-та, №3. 2010. С. 92-100.

5. Сулова Н.М. Логопедическая работа в системе обучения детей с речевыми нарушениями / Н.М. Сулова, В.Ш. Курмаева, М.А. Польшина // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. Изд-во ЦНС «Интерактив плюс». Чебоксары, 2014. С. 111-114.

### MODERN METHODS OF TRAINING IN SPEECH THERAPY WORK

© 2015

**T.I. Meerzon**, candidate of biological Sciences, associate Professor  
of Department of special psychology

*Institute of psychology and pedagogy, Orenburg state pedagogical University,  
Orenburg (Russia), orn-tim@mail.ru*

**A.V. Petraea**, student 2nd year

*Institute of psychology and pedagogy, Orenburg state pedagogical University,  
Orenburg (Russia)*

**N.P. Pleshakova**, student 2nd year

*Institute of psychology and pedagogy, Orenburg state pedagogical University,  
Orenburg (Russia)*

УДК 372.851

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

© 2015

*А.К. Мендыгалиева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теории и методики начального и дошкольного образования»  
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
Оренбург (Россия), *timnido@yandex.ru*

Необходимость и целесообразность комплексного (философского, теоретико-методологического, технологического) изучения проблемы преемственности образования в начальной и основной школе подтверждается актуальностью этой проблемы.

Определение преемственности как научной категории является одной из основных проблем в современной науке. Философы рассматривают преемственность как включение в новое тех элементов содержания прошедшего, которые не утратили своей жизненности в новых условиях и в состоянии способствовать развитию отдельных форм старого, которые способны уместить в себе иное содержание и обеспечить его развитие. Согласно А.В. Батаршева, наблюдается качественное изменение процесса, обуславливающего проявление основных свойств преемственности: новое продолжает старое путем количественных изменений в качественные; постепенность и форма перехода от старого качества к новому предполагает и быстрый количественный рост, высокие темпы, ускорение. Преемственность как процесс обеспечивает развитие субъекта образования посредством изменения пропорций и содержания формируемого, развиваемого и отрицаемого компонентов непрерывного образования при переходе от одного его уровня к другому, обеспечивая внутреннюю целостность.

С точки зрения психологов преемственность – это сложное взаимодействие внешних, побуждающих причин, мотивов и оснований, и внутренних условий, жизненных сил человека, обуславливающих развитие во времени и устойчивость целого, его системность и динамику. Психологи отмечают, что сохранение ранних образований поддерживает преемственность развития. Для младшего школьного возраста ведущей деятельностью является учеба. Требования учебной деятельности ведут обучающихся к формированию произвольности как характеристики всех психических процессов. Учение в 5 классе, как и в начальной школе, продолжает стимулироваться педагогами и родителями. Угасание в этот период общего положительного отношения к школе закономерно, так как оно в значительной мере уже удовлетворено. Важно не допустить на рубеже начальной и основной школы «мотивационного вакуума» [2], учитывая, что ведущей деятельностью подростков становится общение со сверстниками, освоение новых норм поведения и отношений с людьми; формирование самооценки, характера; развитие логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к постоянному самообразованию.

В педагогической науке преемственность рассматривается как конкретно-историческое социальное явление; как общепедагогический и дидактический принцип; как сложный комплексный феномен; как элемент самообразования.

Преемственность как научная категория, определяющая пространство стратегического проектирования образования, обеспечивает результативность обучения в начальной и основной школе лишь при системной реализации ее на всех уровнях разработки образовательного процесса – методологическом, теоретическом, технологическом, методическом (игнорирование даже одного из этих уровней с позиции преемственности снижает ее результативность).

При всем многообразии трактовок преемственности можно отметить ограниченность применения данного понятия в педагогике. Это проявляется в рассмотрении уче-

ными преемственности применительно не ко всему образованию, как целостной системе, а лишь к отдельным, иногда частным или незначительным его компонентам. Отсутствие системного анализа преемственности по отношению ко всему образовательному процессу может быть объяснено сложившейся традицией определения ее статуса как принципа. Принцип понимается в науке как основное правило, исходное положение, которое определяет последующую деятельность. Именно поэтому, очевидно, преемственность не выступает в процессуальном плане, а реализуется как исходное нормативное положение.

Необходимость переосмысления методологии преемственности образования в начальной и основной школе вызвана обострением социальных противоречий и проблем в образовании, в том числе: инертностью системы основного общего образования; объективным снижением качества образования, в целом, функциональной грамотности обучающегося, способного к саморазвитию, к самореализации, в частности; недостаточным учетом возможностей преемственности образования в начальной и основной школе как инновационного ресурса, обеспечивающего овладение обучающимися ключевыми компетенциями, определяющими основу дальнейшего успешного непрерывного образования; изменением акцентуаций мотивации к учению обучающихся всех возрастов; расширением функции контроля в сфере образования вместо обеспечения реальных условий инновационного развития образовательной системы организаций.

Обозначенные противоречия и проблемы требуют новых проективных, организационных и педагогических решений, осмысления целевых стратегических ориентиров общего образования, интегративных процессов, обеспечивающих целостность и системность преемственности начального и основного образования как методологического подхода.

Преемственность начального и основного образования как методологический подход в осуществлении связей между начальной и основной школой выступает стратегическим ресурсом подготовки обучающихся к жизнедеятельности в постоянно меняющихся условиях, формирование новой информационной культуры обучающегося, необходимых и достаточных стандартизованных форм поведения (компетенций) в контексте устойчивого развития.

Данный методологический подход является основой для создания психолого-педагогической концепции, которая должна отвечать целому ряду требований: обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации, практических шагов по реформированию образования на основе преемственности; «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижения целей их обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности; обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса в аспекте преемственности начальной и основной школы.

В связи с усилением интегративных функций в развитии наук (от замкнутости наук к их взаимодействию, от одноаспектности наук к комплексности, от сепаратизма к глобальности в научном развитии) обоснование методологического подхода преемственности образования обучающихся в начальной и основной школе также опирается на некоторые интегративные связи. Преемственность выступает как методологический подход, актуализирующий качественное объединение идей системно-деятельностного, культурологического, аксиологического и личностно-ориентированного подходов. Системно-деятельностный подход выступает как совокупность нормативных подходов, принципов, приемов, процедур, которые задаются профессиональным сообществом в культурном контексте и призван определять направление и цели деятельности; культурологический - определяет культурные основания содержания математического образования, становле-

ние обучающегося как субъекта культуры, осваивающего традиционные смыслы культуры и образования и одновременно модифицирующего новые; аксиологический подход позволяет структурировать содержание общего образования в контексте формирования эмоционально-ценностного отношения обучающихся к знанию, постижения мира ценностей; личностно-ориентированный обеспечивает построение образовательного процесса с приоритетом развития личностно значимых качеств обучающихся на основе возрастных, индивидуальных образовательных потребностей, определяет эффективность освоения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся подходы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батаршев А.В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе: теоретико-методологический аспект; под ред. А.П. Беляевой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. 80 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.

### CONTINUITY AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

© 2015

*A.K. Mendygaliyeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Theory and methods of primary and pre-school education» Orenburg state pedagogical University, Orenburg (Russia), *TiMNiDO@yandex.ru*

УДК 372.881

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2015

*Е.В. Никулина*, учитель английского языка первой категории МБУ СОШ № 85, Тольятти (Россия), *alenka-7474@mail.ru*

Обучение иностранному языку в начальной школе важный этап, закладывающий основы для всестороннего развития коммуникативной компетенции. В условиях ФГОС особое внимание следует уделять формированию коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.

Работая с учащимися младшего школьного возраста, я столкнулась с противоречиями:

- с одной стороны, среди учащихся высок интерес к изучению английского языка, а с другой, словарный запас не велик, учащиеся недостаточно владеют речевыми и языковыми средствами, что не позволяет им выразить свои мысли на языке;
- учащиеся начальной школы очень подвижны и эмоциональны, но у некоторых детей существует определенный языковой барьер.

Решить выявленные противоречия можно через выполнение следующих задач:

- 1) Стимулировать познавательную деятельность учащихся через моделирование ситуаций реального общения на уроке и во внеурочной деятельности.
- 2) Развивать творческие способности детей.
- 3) Использовать разнообразные приемы в соответствии с психологическими особенностями.

Владение устной речью позволяет реально использовать знания иностранного языка, находясь в языковой среде, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. Обучая ребят иностранному языку, необходимо учить их общаться на данном языке. А научить этому можно только в условиях общения, то есть

обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия.

Каждому возрасту свойственны свои психологические и физиологические особенности. Младший школьник – это человек, активно овладевающий умениями общаться. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умений заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом этапе.

У младших школьников формируется умение планировать свои действия в процессе школьного обучения, учеба побуждает вначале проследить план решения задачи, а только потом приступить к ее практическому решению. Начинает интенсивно развиваться словесно – логический вид мышления.

По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, программируемым, сознательным и планируемым.

Ученики младшей школы обладают большой склонностью к игровой деятельности и отсутствием психологических барьеров в ситуациях, требующих речевого взаимодействия и ролевого перевоплощения; недостаточным развитием произвольного внимания и логической памяти. Они быстро утомляются и поэтому важно переключаться с одного вида деятельности на другой, используя двигательную активность.

По мнению М.А. Арияна психологическую формулу успешного обучения можно охарактеризовать так:  $M+4П+C$ , где  $M$  – мотивация,  $1П$  – поиск информации,  $2П$  – понимание информации,  $3П$  – запоминание информации,  $4П$  – применение информации,  $C$  – системность знаний. [1].

Самооценка младшего школьника - почти буквальный слепок оценок окружающих, в первую очередь учителя [2].

Одним из новообразований младшего школьного возраста является рефлексия. Учитель требует от ребенка не только решение задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того – оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает что правильно. Таким образом ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность.

Учитывая возрастные и психологические особенности младшего школьника можно выделить следующие формы работы по формированию коммуникативных компетенций.

### **1. Игровые технологии.**

Игре присуща атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает учащимся преодолеть стеснительность, мешающую им свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. При этом легче усваивается языковой материал – и вместе с тем, возникает чувство удовлетворенности – «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми».

М.Ф. Стронин, в своей книге «Обучающие игры на уроках английского языка» [8] подразделяет игры на следующие категории:

1. Дидактические (обучающие): лексические игры, грамматические, фонетические, орфографические, игры на аудирование, на обучение чтению;
2. Деловые;
3. Ролевые;
4. Сюжетные;
5. Подвижные.

Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к иностранному языку.

На своих уроках я использую все выше перечисленные игры. Приведу примеры.

«Кругосветное путешествие» - составить описание вымышленной страны (города) с помощью структуры *there is\ are*.

«Веселые художники»- тема «животное» , «тело». Учащиеся называют части тела (животного), а ведущий рисует.

«Одень куклу» (настольная игра)- тема «одежда». Учащиеся, бросая кубик, двигаются по игровому полю. Надевают (рисуют) ту одежду, что выпала на поле. Затем описывают куклу. Вариант игры: сначала выбрать ситуацию (одеть на дискотеку, на дачу, в школу, на снежную горку) и подбирать одежду.

Учащиеся, как правило, относятся к заучиванию лексики как к скучному, монотонному, трудоёмкому занятию. Это побудило меня прибегнуть к использованию *ребусов*.

Задания при работе с ребусами:

- расшифруйте закодированное слово и составьте с ним словосочетание/ предложение;

- отгадайте группу слов и составьте с ними рассказ;

- зашифруйте текстовое сообщение.

Универсальной для меня является *игра в карты*. Эту игру я применяю при изучении и тренировке любого материала: лексики, грамматики, фонетики. Команды получают по колоде карт. На одной из них написано слово, на другой – контекст, в котором оно может быть использовано. Представитель одной команды «делает ход» картой, например, со словом *-go*, представитель второй команды «бьет» эту карту своей, например со словами *-to bed*. В целом получается словосочетание *-go to bed*.

Второй вариант игры. На картах написаны слова по различным темам. Представитель первой команды ходит картой, например, со словом *-pencil*. Представитель второй команды должен побить эту карту своей картой со словом по этой же теме, например, *-pencil- box*.

Если игра в карты применяется с целью формирования навыка устной речи, то на картах написаны фразы из мини- диалогов. Например, карта с фразой *-How are you?* бьется картой *-Fine, thanks*.

## 2. Речевое творчество.

Данные задания помогают в отработке лексики и развивают творчество, чувство ритмы.

«Двустушия»- соединить 2 рифмованных слова в двустушие (*space- face*)-

You fly into space

I see your face

«Грамматические рифмовки»- придумать рифмовки к 3 формам неправильного глагола

Он *run-ran-run*

По степям и по горам

Много *read- read- read*

Наш любимый старый дед

## 3. Интегрированные уроки.

При организации обучения на уроках английского языка целесообразно проводить интегративные занятия следующих видов:

*Урок английского языка плюс музыкальная деятельность*

В УМК входит MP3 , в дополнение к нему, я использую сборник «Enjoy English: Game Songs».

Для закрепления грамматических структур, предлагаю ребятам песни, на известные русские мелодии. Например, при отработке структуры to be, поем песню на мотив «В лесу родилась елочка» I am, he is, she is, it is

You are, we are, they are.

При знакомстве с глаголом can- на мелодию песни «Я на солнышке лежу»:

I can run and I can jump (twice),

I can run, I can jump.

I can run and I can jump.

*Урок английского языка плюс изобразительная деятельность*

При интегративном обучении иностранному языку можно использовать разные виды изобразительной деятельности: аппликацию, лепку, рисование. Вот некоторые примеры заданий по различным темам курса иностранного языка:

- дорисуйте и раскрасьте предметы, расскажите о них;
- слепите, смастерите или нарисуйте любое животное (фрукт, предмет) и расскажите;
- сделайте иллюстрации к стихотворению;
- что вы можете положить в корзину для пикника? Сделайте рисунки и вырежьте их, чтобы потом положить в корзину;
- нарисуйте портреты друг друга и расскажите, кто это;
- сделайте из скрепки, проволоки, верёвки любимое животное и расскажите о нём;
- нарисуйте любимое время года и расскажите о нём;
- слушайте музыку и рисуйте, что вы представляете, расскажите о картинке.

*Урок английского языка плюс физическая деятельность*

Игра «*Волшебный мяч*» позволяет повторять лексические единицы. Учитель кидает ученику мяч, называя слово по-русски, ученик возвращает мяч учителю, произнося его по-английски, или наоборот. Играть могут и ученики в парах, в кругу, группами.

Игра «*Умная эстафета*». На доске пишутся слова, в которые нужно вставить буквы. Слова размещены в 3 колонки. Каждому ряду соответствует своя колонка. Дети по очереди подбегают к доске, выполняют задание в своём слове и бегут назад, передавая эстафету следующему игроку. Побеждает тот ряд, который быстрее остальных справился с заданием.

При изучении цвета, использую игру «*Цвет, здравствуй!*» Ведущий называет цвет, а ребята, двигаясь по классу, находят предмет данного цвета, и дотрагиваются до него.

*Урок английского языка плюс театральная деятельность*

Для театрализации подойдет любое не очень длинное стихотворение, сказка, например, «Репка», «Теремок» и т.п. Сюда же можно отнести уроки с использованием сюжетно-ролевых игр, с разыгрыванием различных сцен, например, «День рождения», «В магазине», «Знакомство с новым учеником» и т.д.

*Урок английского языка плюс информатика.*

Широкое применение презентаций делает урок ярким, образным. Так, ребята знакомятся с достопримечательностями англоговорящих стран.

Например, урок-путешествие в страну английского языка. Одно из заданий – «Пройди через болото»: появляется слайд с изображением болота и кувшинки, на которой написана буква. На нее можно наступить, но только назвав 5 слов на эту букву, появится новая кувшинка с новой буквой. Теперь можно наступать на нее, и т.д.

Ребята готовят презентации к проектам.



#### **4. Проектная деятельность.**

Уроки-проекты - уроки творческие, активно используются в моей педагогической практике. Цель таких уроков – активное повышение положительной мотивации учащихся к обучению иностранному языку, повышение лексического запаса учащихся при подготовке к проектным заданиям, а так же развитие умения работать в парах и мини группах в процессе выполнения проектного задания.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивированности обучаемых.

Таким образом, знание особенностей учащихся начальной школы и правильное построение учебного процесса, позволяет добиться высокой эффективности обучения иноязычной речевой деятельности, активизирует работоспособность учащихся, желание работать творчески, добиваться хороших результатов.

Не все дети талантливые, но все способные. Используйте в обучении интересные приемы, и наши ученики будут говорить правильно и наши «слабые» учащиеся почувствуют себя способными. Надо приложить все свои силы, проявить талант, творчество и превратить каждый урок в сказку.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // иностранные яз. в шк. 1999. №6.
2. Беляев Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке // Методическая мозаика. 2006. №8.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003.
4. Стайнберг Дж. 110 игр на уроках английского языка». М.: Астрель, 2004.
5. Лопасова Ж.Я. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз.в шк. 1985. №2.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. М: Академия, 1998. 347 с.
- 7 Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке // Сборник упражнений. М.: Прогресс. 1983.
8. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2008.

#### **FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

© 2015

*E.V. Nikulina*, english teacher of the first category  
Secondary school № 85, Togliatti (Russia). alenka-7474@mail.ru

УДК 372.882

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

© 2015

**Ю.В. Нормова**, студентка III курса

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
Москва (Россия), normova\_julya@mail.ru*

На сегодняшний день не может не волновать проблема воспитания и образования будущих поколений. Жизнь общества зависит от образования, любые социально значимые проблемы так или иначе отражаются на системе образования.

Школьное образование – одна из самых устойчивых и консервативных общественно-государственных систем, в чем и состоит его главное достоинство. В образовании сохраняются ведущие педагогические традиции от сократовского метода и школы Руссо до идей отечественной педагогики Н. Пирогова и К. Ушинского.

Актуальные задачи, стоящие перед современной школой, в условиях кардинальных изменений в социальной жизни нашей страны, перемен в области просвещения, определяют и главные проблемы литературного образования. Складывается сложная ситуация, обусловленная противоречиями между необходимостью нового подхода к изучению русской классической и современной литературы и устаревшими требованиями ее преподавания, что особенно касается старших классов. Создание школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарной направленности привело к существенному расширению границ и содержанию литературного образования. Серьезную озабоченность вызывают вопросы, связанные с учебно-методическим обеспечением средних школ. Во многих общеобразовательных учреждениях отсутствует современная учебно-методическая, справочная литература.

Совершенствование преподавания литературы в школе предполагает усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к изучаемой литературе, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого подхода к литературе.

Преподавание в школьном курсе теории литературы позволяет приоткрыть перед читателем внутренний мир писателя, помогает понять ту или иную мысль автора, сближает автора и читателя.

Литература в школе включает в себя определенный круг произведений художественной литературы, научные статьи о литературе, основы теории и истории литературы, систему устных и письменных работ по развитию речи и читательской культуре школьников.

В соответствии с потребностями и возможностями растущего человека предмет строится ступенчато: он опирается на читательскую подготовку, которую ребенок получил в начальных классах, содержит этап с V по VII класс, задача которого – ввести в мир художественного произведения, развить их читательскую восприимчивость и тем самым подготовить к этапу обучения в лицее или колледже, когда произведения словесного искусства изучаются на историко-литературной основе и школьники постигают роль литературы в общественном движении, в становлении человеческой личности, самосознания народа и человеческой личности, в самосознании народа и человечества.

Литература, как предмет требует к себе особого внимания в аспектах преподавания, так как на сегодняшний день существует ряд проблем, которые сейчас рассмотрим:

1) Школьникам неинтересна литература, как предмет, они не хотят читать книги и проявлять интерес. У них нет времени читать большие тексты, гораздо удобнее прочитать в сокращенной форме, кратком пересказе.

2) Поход в библиотеку за книгами или проведение времени в читальном зале воспринимается сегодняшней молодежью, как нечто позорное и дикое, ведь куда лучше найти вариант книги в интернете.

3) Нехватка учителей-словесников, которые ясно себе представляют, что такое литература, классика, ее современное прочтение. Ведь ученики должны видеть перед собой оригинального, творческого, живого словесника, который любит свое дело и с пониманием вкладывает душу.

4) Многие забыли, что главная функция литературы – эстетическая. Суть заключается в том, что художественная литература приносит удовольствие и занимает досуг. Насколько можно судить, в глубокой древности литература, обособившись от обряда, конституировалась именно как средство развлечения, и можно предполагать, что она не исчезнет, пока не перестанет выполнять эту функцию. Но зачастую на главное место ставят воспитательную функцию. Литература может воспитывать, но это не ее основная задача, а дополнительная. Поэтому существует такое заблуждение, что преподавание литературы должно иметь исключительно воспитательный смысл.

5) Современные школьники не умеют интерпретировать прочитанное, отсутствуют умения читать художественные тексты и создавать собственные в различных жанрах в соответствии с конкретной речевой ситуацией. Всему этому может поспособствовать свобода педагога, который имеет право сам выбирать из предложенных программ по литературе и на ее азе создавать свою собственную, с учетом личных интересов и предпочтений и интересов и индивидуальных способностей учащихся.

6) Отсутствие умения проецировать русскую литературу на ряды других. Ведь очень важно знать и понимать что происходило в определенный момент времени в России и в других странах, уметь сопоставлять и анализировать.

Проанализировав всю ситуацию, можно предложить следующее:

- пересматривать каждый год учебную программу, давая возможность педагогам самим составлять список книг для прочтения и использовать индивидуальную программу;

- подбирать литературу к параллельно идущим предметам, связывать, например, литературу и географию, историю;

- как основное задание, отправлять учеников в библиотеку, организовывать классные часы в библиотеке с различными увлекательными заданиями;

- экскурсии в музеи писателей, литературные конкурсы и игры – все это помогает увлечь каким-либо произведением;

- устраивать живые дискуссии и обсуждения прочитанных книг.

Таким образом, совершенствование преподавания литературы в школе предполагает усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к изучаемой литературе, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого подхода к литературе.

Одним из важнейших инструментов для решения поставленных проблем является преподавание в школьном курсе теории литературы, которая во многом позволяет приоткрыть перед читателем внутренний мир писателя, помогает понять ту или иную мысль автора, сближает автора и читателя.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. Л., 2006.
2. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М., 2009.
3. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. М., 2010.
4. Программа для общеобразовательных и учреждений: 5-9 классы / А.Г. Кутузов [и др.] ; под. ред. А.Г. Кутузова. М. :ДРОФА, 2005. 79 с.

## PROBLEMS IN TEACHING LITERATURE IN THE SHOOLS

© 2015

*J.V. Normova*, III year student

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow (Russia),  
normova\_julya@mail.ru*

УДК 37.01

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2015

*С.Н. Носкова*, учитель технологии

*МБОУ «Гимназия № 13», Ульяновск (Россия), noskovaelena2012@yandex.ru*

*О.С. Лазарева*, учитель технологии

*МБОУ «Гимназия № 13», Ульяновск (Россия)*

*М.А. Михайлова*, заместитель директора по НМР, педагог-психолог

*МБОУ «Гимназия № 13», Ульяновск (Россия), valcatdog@mail.ru*

Формирование социокультурной идентичности в настоящее время является одной из приоритетных задач достижения современного качества образования. Особую актуальность она приобретает в условиях поликультурного региона, каким является Среднее Поволжье, где образование должно строиться с учетом всего богатства и разнообразия национальных культур. Процесс приобщения детей к постижению особенностей национальных культур может осуществляться не только на уроках, но и во внеурочное время. Одним из наиболее эффективных методов решения этой задачи является метод творческих проектов.

Внеклассное занятие по защите творческих проектов можно провести в виде театрализованного представления с участием детей и использованием их проектных изделий.

### Внеклассное занятие «Красным девицам урок»

#### Цели занятия:

##### *Образовательные*

- Способствовать формированию и развитию умений и навыков по защите творческих проектов.

- Способствовать формированию представления об особенностях материальной и духовной культуры русского народа как одного из представителей народов Среднего Поволжья.

##### *Развивающие*

- Способствовать развитию речи учащихся (обогащение и усложнение словарного запаса, ее выразительности и оттенков).

- Развивать у детей интерес к изучению материальной и духовной культуры народов Среднего Поволжья.

*Воспитательные*

1. Способствовать формированию и развитию социокультурной идентичности и поликультурной компетентности учащихся;

2. Способствовать воспитанию этнотолерантного отношения к народам Среднего Поволжья.

**Вид занятия:** театрализованная презентация проектной деятельности

**Ход занятия:**

**Орг. момент:** *(Кабинет оформляется в стиле русской избы).*

Учитель: Здравствуйте, друзья. Сегодня у нас - защита творческих проектов. Мы пригласили гостей, чтобы они оценили результаты вашей работы. Замечу, что костюмы, декорации и реквизит для сказки сделаны нашими девочками.

А в сказке может все случиться. Наша сказка впереди.

Сказка в двери к нам стучится. Скажем госте - заходи!

**Домовой:** Эй, привет, друзья-ребятки! Чай, узнали вы меня?

Эдак лет уже с десяток с этой печкой дружен я.

Поселился здесь с пеленок. Кто я? Кузька-домовенок!

Тяжело мне жить, ребятки, убежал бы без оглядки

От моей хозяйки новой! Как Егориха сурова!

Настю, неродную дочь бьет, корит, смотреть невмочь!

А с родной то дочки Дуни и пылинки даже сдует.

Но мы вот что здесь учудим! Дуньку с мачехой проучим.

Пустим слух, что едут сваты, а потом-то... тс, ребята!

Вы за окна, я - за печку, слышь, шаги... (убегает)

**Мачеха:** Мое сердечко! Сладко ль нынче почивала?

Сладки ль, Дуня, сны видала?

**Дуня:** Нынче видела я сон, а какой не помню он, (повторяет за Кузей)

Помню, колокольцев звон, черный ус ... и голос томный.

**Мачеха:** Батюшки! Да то ж видать нынче сватов надо ждать!

Дуня, глянь, на что похожа! Вон со сна опухла рожа!

Поглядись-ка в самовар! Ну - невеста, ну - товар!

И без пояса рубаха! Распоясалась деваха!

Стыд и срам! Ой, лихо мне!

**Дуня:** Да ведь дома мы одне!

**Мачеха:** Где ж одне? Разуи глаза-то! Глянь-ка: в окнах всех - ребята!

А иные уж в избе.

**Дуня:** Ишь, расселись! Я тебе... (машет на гостей)

**Мачеха:** Лучше поясок найди, распустехой не ходи!

Вон, в лукошке пояски...

**Дуня:** Ой, на каждом узелки...

**Мачеха:** Кто ж запутал их, Дуняха?

**Домовой:** Это я, назло неряхе...

**Дуня:** Не распутать, хоть ори... Глянь, уж вздулись пузыри!

И зачем мне эти, мама! Не пойдут для сарафана!

**Мачеха:** Ладно, Дунюшка, бросай, рук напрасно не ломай.

Это горе - не беда! Настька, где ты? Марш сюда!

**Настя:** Здесь я, матушка!

**Мачеха:** Смотри - вот в лукошке пояски. Развяжи и дай ответ –  
 Что подходит, а что - нет! (уходят, Настя и дети выбирают пояс)

**Домовой:** Глянь, свалили вновь на Настю всю работу - вот несчастье!

**Мачеха:** Как они хитро решили, чтобы Настьке помогать!  
 Ну да ладно, ведь сегодня к Дуне сватов надо ждать!

**Домовой:** Да к Дуняшке ль? Может к Насте?

**Мачеха:** (пугается) От нее одни несчастья! Вдруг увидят, что пригожа?

**Домовой:** На боярышню похожа!

**Мачеха:** Нет, Дуняша будет краше, лучше всех, голубка наша!

**Дуня:** Стать хочу я всех милее, всех румяней и белее.  
 Настька, вон! Ишь как румяна... Не мозоль глаза!  
 Мама, мне б лицо как у нее!..

**Мачеха:** Ну-ка, Настя, подойди-ка, нам с Дуняшей расскажи-ка,  
 Отчего ты так пригожа?

**Домовой:** На боярышню похожа!

**Настя:** Да не знаю! Рано встану, с родника воды достану...  
 Родниковую водицей по утрам люблю умыться.  
 Летним утречком, бывало, на Ивана на Купалу,  
 Это праздник есть такой, умывалася росой.

**Дуня:** Нет, по сырости ночной я бродить во тьме ночной  
 Со скатеркой не согласна!

**Мачеха:** И не надо, свет мой ясный!  
 Ты, Дуняша, не сердись! Перед зеркалом садись! (пудрит дочь)  
 Ишь какие щечки, шея - снега первого белее!  
 Только с бледностью такой девка кажется больной.  
 Ну, да здесь рецепт простой! Быстро, Настька, за свеклой! (красит свеклой щеки  
 Дуне и всем желающим)

**Дуня:** Ну, а где ж, мама, бровь?

**Мачеха:** Будет бровь, моя любовь! (рисует углем Дуне брови)

**Дуня:** Говорят, мамань, коса - это девичья краса.  
 Я хочу косу погуще, как у Настьки, только лучше!

**Мачеха:** Да сейчас такую косищу мы ребят заставим свить!  
 Настька, живо за щипцами - кудри Дунюшке завить! (вьют косы)

**Мачеха:** Да на кой нам сразу две- то, чай не баба, а невеста.  
 Девице коса одна полагается по чину. Так закон гласит старинный.

**Домовой:** Дак и этакой косице не за что здесь прицепиться! (Мачеха гонит его)

**Мачеха:** А к кокошнику сейчас мы пришилим  
 - в самый раз! (достают разные головные уборы)

**Мачеха:** Ну, вот этот! Так хорош, краше в мире не найдешь!

**Мачеха:** (Насте) Сарафан погладишь новый, белый с кромкой кумачовой!

**Мачеха:** Вот теперь, моя душа, ты отменно хороша!  
 Отдохни в своей светелке - не размажь румяна только!  
 Настька, ну и ты иди, в сенях чисто прибери (берет белье у Насти)

**Настя:** Кузя мне сказал, ребята, нужно крикнуть: «Едут сваты!»  
 В колокольчики звенеть, громко топать и шуметь!

**Мачеха:** Батюшки, да это сваты! Вот проспали б жениха-то!

**Сваха:** Здравствуйте, хозяйева добрые! У вас товар - у нас купец,  
 Собою добрый молодец!

**Мачеха:** Глянь, какой товар имеем! Холим дочку и лилеем!  
 И румяна, и пригожа...

**Дуня:** (басом) На боярышню похожа!

**Сваха:** Дай, поглажу по щеке... А пошто рука в муке!

**Мачеха:** Это, сваха, пустяки! Ведь не ubyло с руки!

Но зато моя девица нравом - чисто голубица.

Уж кротка...

**Дуня:** У всех в чести!

**Мачеха:** (тихо) Дунька, очи опусти!

**Дуня:** Я не Настька, чтоб стоять, очи долу опускать!

**Сваха:** Что за Настя есть у вас? Уж позвольте напоказ!

**Мачеха:** Кормим мы сиротку Настю. Нам она одно несчастье!

Ни работать - лишь бы спать! А Дуняша - чистый клад!

Все - по дому, все - в избе! Ткет приданое себе!

**Сваха:** Посмотреть бы, что напяля, наткала, навывшивала. (Настя приносит сундук Дуни)

**Сваха:** Чудеса - нашлась Настенка! И девица - краше нет!

**Дуня:** (свахе) Глянь, такой работы тонкой не видал еще бел свет!

Вот подзоры кружевные, полотенца вышитые,

С петухами и цветами...

**Мачеха:** Все Дуняшеньки руками!

**Сваха:** Да, богатая невеста! И битком сундук набит!

А под лавкой в темном месте, что за сундучок стоит?

**Дуня:** Это Настькин, ну его! Тьфу он против моего! (пинает сундук)

**Сваха:** Ну-ка, Настя, ставь на стол! Батюшки, да он пустой!

**Мачеха:** Ночь гуляет напролет, кто же за нее наткет?

**Настя:** Матушка, да я... Да мне же...

**Дуня:** Неумеха и невежа!

**Сваха:** В сундучке осталось что-то, ну, искусная работа! (вынимает платочек)

**Дуня:** Ну уж за семь лет одно чай расшить немудрено!

**Сваха:** Глянь, узоры больно схожи! (сравнивает белье девушек)

Тут и тут - одно и то же! Ясно, здесь рука одна!

**Мачеха:** Так Дуняшина! Она - всех научит, всем поможет!

**Сваха:** Может быть и так, но все же, чтоб в сумлении не быть

Мне позволь девиц спросить.

Ну-ка, Дунюшка, мой свет старой свахе дай ответ!

Прежде чем ты лен соткала, что с ним делала?

**Дуня:** Кидала!

**Сваха:** (Насте) Ну а ты?

**Настя:** В снопы вязала, молотила, расстилала,

И трепала, и чесала, ну а после - нитку пряла.

**Сваха:** А теперь возьму подзор и хочу, чтоб вы сказали

Чем искусный сей узор на подзоре вы сплетали?

**Дуня:** Я... Щипцами выжигала (хватает щипцы)

Холст вот эдак протыкала, получились кружева!

**Мачеха:** Боже, я едва жива!

**Настя:** Этот вот крючком вязала, тут коклюшками плела (показывает)

**Сваха:** Что ж, невесту присмотрела я младому молодцу.

Свадьбе быть на той неделе! С женихом пойдет к венцу...

**Мачеха:** (гордо) Дуня!

**Сваха:** Настя!

**Мачеха:** Дуня!

**Сваха:** Настя!

**Дуня:** Да за что ей это счастье?

**Мачеха:** Сваха-матушка, прости. Видит Бог, не доглядела, Дунюшка росла без дела, и теперь мы не в чести! (падает шаль)

**Мачеха:** Батюшки! Никак Кузьма! Или я схожу с ума!

**Дуня:** Сходишь! Неча сумлеваться! Глянь, рубаху порвала! Я сама зашью прореху, где там нитка да игла?

**Домовой:** Коли есть задор трудиться - будет Дуня мастерицей!

**Дуня:** Научусь я прясть и ткать...

**Настя:** Буду Дуне помогать!

**Мачеха:** Пусть приходят свахи в дом - две невесты будут в нем!

Учитель спрашивает гостей о впечатлении от спектакля, благодарит учащихся за проделанную работу и приглашает всех присутствующих принять участие в обсуждении результатов творческой деятельности учащихся (костюмов, декораций, национальных атрибутов, реквизита и т.д.).

В дальнейшем ученикам предлагается выбрать темы следующих творческих проектов, продолжающих изучение культуры народов Среднего Поволжья.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
2. Батурина Г.И. Народная педагогика в воспитании дошкольников / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. М.: Ассоц. «Проф. Образование», 1995. 72 с.
3. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников // М.: Просвещение, 2010. 192 с.
4. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор. М.: ФЛИНТА, 2011. 317 с.

### PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMATION OF STUDENTS SOCIO-CULTURAL IDENTITY

© 2015

*S.N. Noskova*, technology teacher

*Gymnasium № 13, Ulyanovsk (Russia), noskovaelena2012@yandex.ru*

*O.S. Lazareva*, technology teacher

*Gymnasium № 13, Ulyanovsk (Russia)*

*M.A. Mihajlova*, Deputy Director of NMR, educational psychologist

*Gymnasium № 13, Ulyanovsk (Russia), valcatdog@mail.ru*



УДК 376.66

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА  
И ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМ  
КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2015

*М.А. Польшина*, кандидат биологических наук, старший преподаватель  
кафедры «Специальная психология»  
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
Оренбург (Россия), *polshinamari@yandex.ru*

Логопедическая работа во вспомогательной школе занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития умственно отсталого ребенка. В начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты речи наблюдаются у 40-60% детей. Нарушения речи у умственно отсталых школьников являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие умственно отсталого ребенка, эффективность его обучения.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. строит речь как целостная функциональная система: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импресивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов вспомогательной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи [2].

У умственно отсталых детей оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечается слабость мотивации, снижении потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушается реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

Таким образом, нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизм речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости [1, 3].

Расстройства речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняются вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Вместе с тем в настоящее время имеется лишь очень незначительное количество специальной логопедической литературы, отражающей современные представления о характере нарушений речи и особенностях их коррекции у умственно отсталых детей. Это и вызывает необходимость в поисках новых приемов и методах коррекционно - логопедического воздействия.

Специфика логопедической работы во вспомогательной школе обусловлена, с одной стороны, характером нарушения высшей нервной деятельности, психопатологическими особенностями умственно отсталого ребенка, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой – особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта.

Можно выделить следующие особенности логопедической работы во вспомогательной школе[1]:

- Содержание логопедической работы должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка. В процессе логопедической работы осуществляется коррекция нарушений речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка. В период добукварных занятий логопед и олигофренопедагог ведут совместную работу по уточнению движений артикуляционного аппарата в двух направлениях: закрепления правильной артикуляции и воспитания четкости произнесения каждого звука. Ежедневная артикуляционная гимнастика, которая проводится на логопедических занятиях и олигофренопедагогом на уроках, включающая упражнения для укрепления мышц артикуляционного аппарата, громкое произнесение звуков, слогов, слов, заучивание стихотворений на звуки, поставленные в ходе логопедических занятий, способствуют закреплению правильных речевых навыков.

- В букварный период олигофренопедагог и логопед планируют работу так, чтобы на логопедических занятиях и на уроках изучались одни и те же звуки. Проводится совместная работа по развитию фонематического восприятия. Это определение наличия звука в слове, выделение звука, наблюдение за артикуляцией. Выделенный звук произносится изолированно, учащиеся наблюдают за его артикуляцией в речи логопеда и учителя, за собственной артикуляцией с помощью зеркала, пытаются по вопросам педагога рассказать о положении органов артикуляционного аппарата. Требования четкого артикулирования звуков и слов на всех уроках создают основу для формирования навыков самоконтроля за собственной речью.

- Так как усвоенные в логопедическом кабинете правильные речевые навыки у умственно отсталых детей исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале, очень важно закреплять правильные речевые навыки в различных ситуациях (диалог с детьми, взрослыми, разговор по телефону, пересказ прочитанного, самостоятельные пересказы и т.д.). Несформированность контроля, слабость волевых процессов у умственно отсталых детей обуславливает необходимость тесной связи работы логопеда, олигофренопедагога, воспитателя и родителей. Нужно так организовать педагогический процесс во вспомогательной школе, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в классе и во внеклассное время осуществлялись закрепление правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции речевых расстройств.

В целом можно говорить о том, что происходит логопедизация педагогического процесса. В начальных классах она осуществляется в совместной работе логопеда, олигофренопедагога, воспитателя на всех этапах обучения грамоте и развития речи. Выделяются программные разделы работы, в процессе реализации которых учитель дифференцированно осуществляет закрепление речевых навыков, усвоенных детьми на логопедических занятиях. Такая работа (комплексная, коррекционная и методическая) требует от логопедов и педагогов не только высокой квалификации, но и специальных знаний об особенностях высшей нервной деятельности, психологических особенностях структуре речевого дефекта у умственно отсталых детей [3] .

Система логопедической работы во вспомогательной школе недостаточно разработана. Ее теоретическое обоснование представляет в настоящее время малоизученную, но актуальную проблему современной логопедии.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 316 с.
2. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 4. С. 27-34.

3. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников // Дефектология. 2003. №3. С. 29-34.

**FEATURES OF INTERACTION OF THE LOGOPEDIST  
AND OLIGOPHRENOPEDAGOGY IN THE IMPLEMENTATION PROBLEMS  
OF CORRECTIONAL TRAINING**

© 2015

*М.А. Polshina*, candidate of biological Sciences, senior lecturer of the Department of «Special psychology»

*Orenburg state pedagogical University, Orenburg (Russia), polshinamari@yandex.ru*

УДК 372.881.1

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ  
ПРИ ВНЕДРЕНИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ФГОС НОО**

© 2015

*Н.Н. Попова*, учитель начальных классов,  
*МБУ СОШ № 85, Тольятти (Россия), natuly1566@mail.ru*

Принципиальным отличием школьных стандартов второго поколения является их ориентация на формирование личности учащихся, на овладение ими универсальными способами учебной деятельности. Личностно-ориентированное образование направлено на ученика, на развитие его личностных особенностей, и одним из путей его осуществления являются современные педагогические технологии информационно – коммуникативные, здоровьесберегающие, игровые. На современном этапе наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. Процесс информатизации образования, который является одновременно основным требованием и результатом развития современного общества, ставит перед каждым учителем новые задачи:

- овладеть навыками работы с компьютерной техникой и методикой применения компьютера как средства обучения,
- ориентироваться в возросшем потоке информации,
- уметь ее находить, перерабатывать и использовать, научить детей пользоваться информацией.

Работаю по рабочей программе, разработанной на основе образовательной программы «Перспективная начальная школа» (под редакцией Р.Г. Чуракова), рекомендованной Министерством Образования РФ. Этот методический комплект помогает развивать в ребёнке интеллектуально – творческую личность.

Основная цель программы «Перспективная начальная школа»- создание информационно-образовательной среды, инструментально обеспечивающей включение каждого ребёнка в самостоятельную учебную деятельность, в процессе которой создаются условия для духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, надёжного достижения определённых ФГОС личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования посредством формирования универсальных учебных действий как основы ведущей образовательной компетенции – умения учиться ( из программы «Перспективная начальная школа»).

Становление личности школьников, прежде всего, происходит на уроке. Моя главная цель – вызвать у детей эмоциональный интерес, создать условия, максимально раскрывающие творческие способности учащихся. Продумываю структуру каждого уро-

ка так, чтобы дети могли открыть для себя новое, обратили внимание на главное, важное, чтобы успеха добился каждый в меру способностей и возможностей. Даю шанс самым неуверенным учащимся. Постоянно совершенствую интенсивные методы нового образования: самостоятельное «строительство» знаний путём творческого поиска решений и открытий.

Перед собой ставлю задачи:

- повысить эффективность обучения;
- дать возможность организовать проектную деятельность учащихся по созданию презентаций
- совершенствовать логику подачи учебного материала, что положительно сказывается на уровне знаний учащихся;
- вырабатывать навык работы с различными источниками информации.

Постоянный анализ достижений учеников - обязательное условие работы по ФГОС НОО. Смысл диагностирования вижу в том, чтобы получать по возможности реальную и наглядную картину развития ребёнка, его способности наблюдать, сравнивать, анализировать. Регистрирую ошибки с целью разработки индивидуальной траектории развития обучающихся, проведения индивидуальной работы над ними.

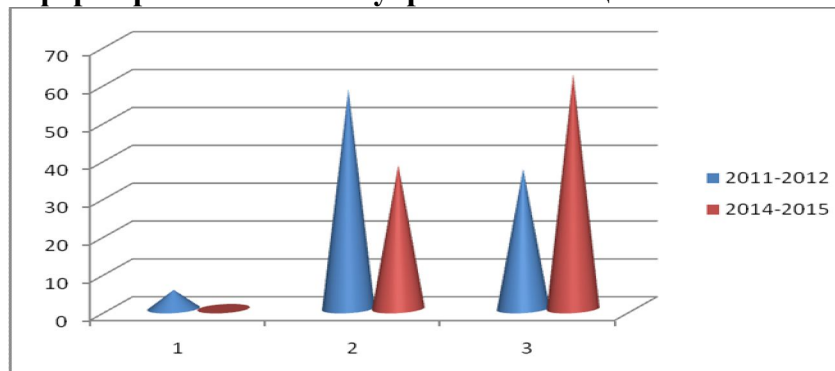
Взаимодействие с обучающимися пытаюсь выстроить на принципах педагогики сотрудничества, уважения, взаимного доверия. На уроках часто использую работу в группах, ролевые и деловые игры, применяю проектную методику, что помогает сплочению детей.

Развитие творческих способностей обучающихся в сочетании с высокой познавательной активностью и разнообразными формами и методами обучения привело к высокой мотивации в обучении и стремлению к самообразованию.

Для формирования мотивации учения стремлюсь поставить ребенка в такие условия, где желательные мотивы складываются и развиваются с учетом индивидуальности, внутренних стремлений самого ученика. Работа по изучению мотивации со всеми учащимися класса проводится психологом школы. Методы исследования: опрос и наблюдения. С этой целью работаю в тесном контакте со школьным психологом. Школьный психолог отметил высокую мотивацию к обучению и учебную активность в классе, а также наличие познавательных процессов у обучающихся.

Результаты психологических исследований учащихся класса.

### Сформированность «Внутренняя позиция школьника»

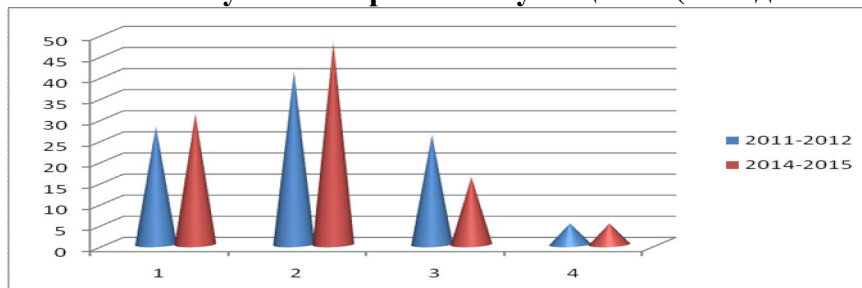


**1- не сформировано 2- частично сформировано 3 – сформировано**

Сравнительный анализ сформированности УУД «Внутренняя позиция школьника» свидетельствует о том, что правильно организованный учебный процесс, использование современных образовательных технологий, а также специальные занятия по формированию личностных качеств учащихся способствовали повышению уровня сформированности позиции школьника.

Анализ уровня интеллектуального развития свидетельствует о том, что учащиеся имеют достаточно высокий уровень интеллектуального развития. Анализ ситуации при поступлении в первый класс показал: 86% учащихся посещали детские сады, 43% учащихся посещали дополнительно различные студии и кружки, направленные на развитие личностных и интеллектуальных качеств учащихся, 72% учащихся посещали «Школу будущего первоклассника».

### Уровень интеллектуального развития учащихся (методика Равена)



#### Показатели развития:

**1 – высокий уровень 2- норма 3- средний уровень 4 – низкий уровень**

По результатам повторной диагностики только один ребенок остался на прежнем уровне, что обусловлено его индивидуально-типологическими особенностями развития. По рекомендации психолога данный ребенок был направлен на ПМПК и выведен по показаниям на домашнее обучение.

По стандартам нового поколения основным в образовательном процессе является - формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития учащихся реализуется в рамках целостного образовательного процесса, в ходе изучения системы учебных предметов, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества решения важных задач жизнедеятельности учащихся. Однако все может оказаться полезным только в случае создания благоприятной атмосферы в классе – атмосферы поддержки и заинтересованности в каждом ребенке. Развитие системы УУД в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих становление психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно - возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет *зону ближайшего развития* указанных УУД – уровень их сформированности, соответствующей нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства.

#### **Критериями оценки сформированности УУД у учащихся выступают:**

- соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям.

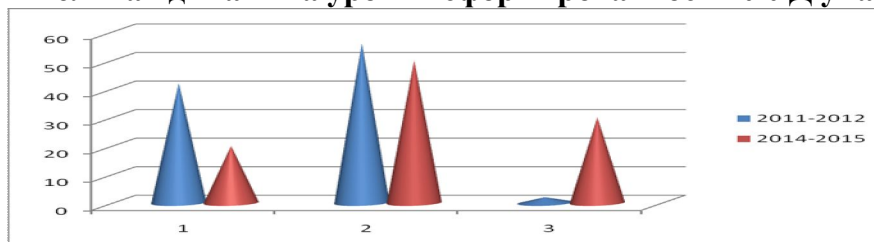
#### **Условия, обеспечивающие развитие УУД**

Формирование УУД в образовательном процессе определяется тремя следующими взаимодополняющими положениями:

- формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию;
- формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин;

УУД, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений, формирование образа мира и основных видов компетентности учащегося, в том числе социальной и личностной.

### Сравнительная динамика уровня сформированности УУД учащихся



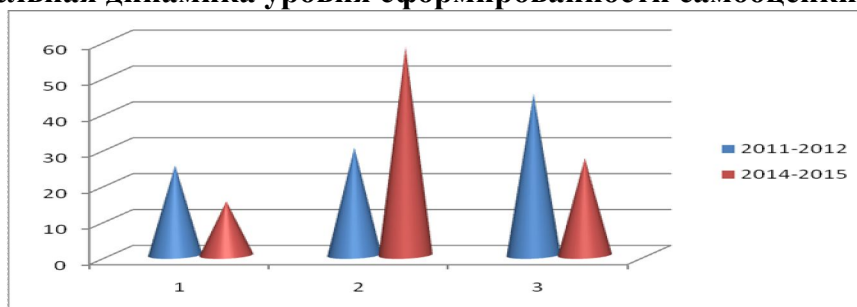
#### Показатели развития УУД:

1- низкий уровень 2- средний уровень 3 – высокий уровень

Важное значение для нормального развития человеческой личности имеет установление гармоничных отношений между тем, чего человек хочет, на что претендует, и тем, на что он фактически способен. Способности, как и все в личности, развиваются в процессе деятельности.

Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа, неизбежно включаются. Особенно важно учитывать самооценку ребенка. Положительной динамике самооценки учащихся способствовала совместная работа с психологом: коррекционно-развивающие занятия по формированию позитивной самооценки.

### Сравнительная динамика уровня сформированности самооценки учащихся



#### Показатели развития:

1- заниженная 2 - норма 3 - завышенная

Уровень психологической атмосферы в классе доброжелательный. Дети неконфликтны. Они всегда стараются помочь друг другу в различных ситуациях. Главной задачей своей воспитательной работы считаю создание в коллективе атмосферы жизнедеятельности, способствующей развитию образованной, нравственной личности, способной к самопознанию, саморазвитию и самовыражению. Формирую способности ребят строить свои отношения **по принципу четырех П: принимать, понимать, помогать, прощать.**

Умение создавать на уроках и во внеклассной работе комфортную среду – составляющая успешного процесса обучения и воспитания. Слежу за межличностными отношениями в коллективе, стараюсь создать условия для того, чтобы каждый ученик смог проявить себя как личность, раскрыть свой талант. Для реализации поставленных задач я стремлюсь овладеть основами необходимых знаний и накопить личный опыт по практическому использованию компьютерных технологий, учусь применять их в учебном процессе. Для повышения эффективности урока использую нестандартные формы обучения. С 2013 года использую в работе интерактивное и учебно-лабораторное оборудование. В результате соединения учебной и игровой деятельности дети учатся моделировать учебный материал, самостоятельно добывать знания (пользуются познавательной литературой, энциклопедией, на уроках выступают с сообщениями по изучаемой теме, пользуюсь

информационными ресурсами сети Интернет). Эта форма работы помогает мне прививать интерес к изучаемым предметам и поддерживать его в дальнейшем.

Здоровьесберегающие технологии применяются как в урочной деятельности, так и во внеклассной работе. На мой взгляд, формирование ответственного отношения к своему здоровью – необходимое условие успешности современного человека. Здоровье сберегающий подход прослеживается на всех этапах урока, поскольку предусматривает чёткое чередование видов деятельности. Обязательно провожу физминутки, физминутки для глаз. Столы в классе практикую ставить так, чтобы удобно было проводить групповые формы работы, в тоже время это создаёт дополнительные предпосылки для двигательной активности ребёнка. Изменение рабочей позы во время урока оказывает полезное действие на функции организма. В рамках ФГОС НОО по внеурочной деятельности реализую программу кружка «Азбука здоровья». С этого года включилась в проект «Разговор о правильном питании», который реализуется СИПКРО г.Самары через региональную общеобразовательную программу дополнительного образования «Формирование культуры здоровья, культуры питания у обучающихся, воспитанников в условиях образовательной организации». Целью программы является – формирование полезных привычек и предпочтений, поведенческих навыков у обучающихся, воспитанников в области питания и ценностного отношения к своему здоровью. Программа формирует у обучающихся универсальные учебные действия.

С целью формирования личностных УУД учащихся использую метод саморефлексии – **портфолио** учащихся. Портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе обучения, причём вне прямого сравнения с достижениями других учеников.

Портфель достижений — это не только современная эффективная форма оценивания, но и действенное средство для решения ряда важных педагогических задач, позволяющее:

- поддерживать высокую учебную мотивацию обучающихся;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности обучающихся;
- формировать умение учиться - ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

По результатам оценки, которая формируется на основе материалов портфеля достижений, делаются выводы о:

1. Сформированности у обучающегося универсальных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих ему возможность продолжения образования в основной школе;

2. Сформированности основ умения учиться, понимаемой как способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

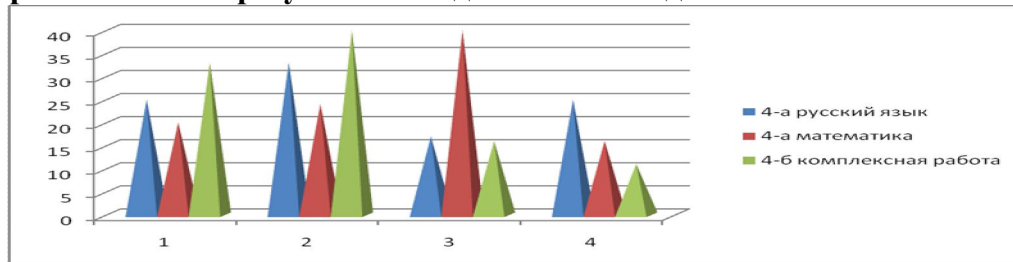
3. Индивидуальном прогрессе в основных сферах развития личности — мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции .

В 2011 году два класса начальной школы начали работу по внедрению ФГОС НОО и в 2015 году являются выпускниками. Для выявления уровня сформированности универсальных учебных действий у **четвероклассников** учитывались результаты промежуточной педагогической диагностики и результаты методики «Показатели сформированности универсальных учебных действий».

Промежуточная педагогическая диагностика проводилась с целью фиксации результатов каждого ученика и возможностью сравнения результатов с предыдущими и

последующими. В середине года педагогическая диагностика позволяет увидеть, каково продвижение каждого ученика и что нужно изменить в его обучении в следующие полгода, чтобы достичь планируемых результатов.

### Сравнительные результаты педагогической диагностики в 4 классах:



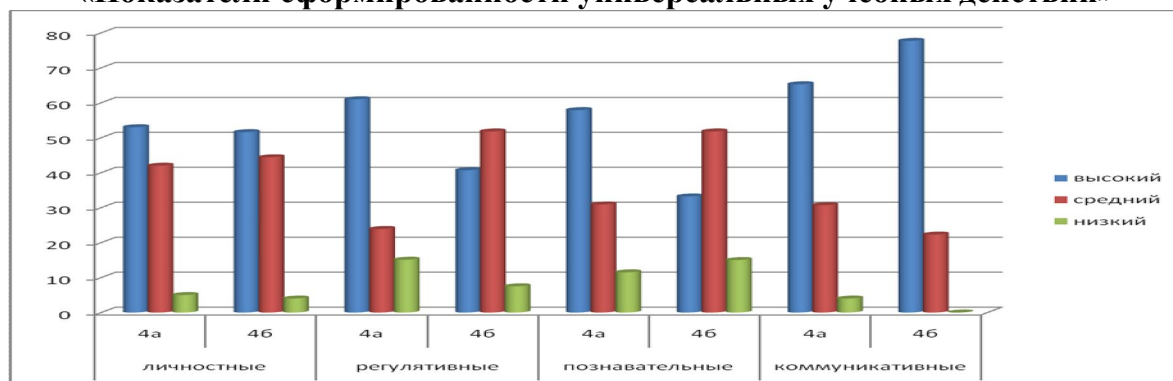
**1- высокий 2- средний 3- низкий 4- не справились**

Анализ выполнения диагностических работ свидетельствует о том, что учащиеся 4-б класса имеют более высокие показатели по высокому и среднему уровням в среднем на 5%. Учащиеся 4-а класса имеют большой процент выполненных работ по математике с низким уровнем - 38%. Анализ работ показал, что учащиеся достаточно овладели универсальными учебными действиями.

Методика «Показатели сформированности универсальных учебных действий» проводится учителем совместно с психологом, включает в себя блоки:

- Сформированность личностных УУД
- Сформированность регулятивных УУД
- Сформированность познавательных УУД
- Сформированность коммуникативных УУД

### Сравнительные результаты диагностики по методике «Показатели сформированности универсальных учебных действий»



Из анализа диаграммы видно, что все универсальные учебные действия у обучающихся 4-х классов сформированы на высоком и среднем уровнях. Наиболее развиты регулятивные УУД и коммуникативные УУД. Личностные УУД в обоих классах развиты примерно одинаково. Познавательные УУД на высоком уровне развиты больше в 4-а по сравнению с 4-б на 24%.

Школа – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «Я». Важно заинтересовать ребёнка учебной, научить его учиться.

Действующая система внедрения ФГОС НОО создает условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Т. Системно - деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, 2009.
2. Асмолов А.Т. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 2002.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2010.
5. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. М.: «Вако», 2007.
6. Решетников П.Е. Организация педагогической практики в начальных классах. М.: ГИЦ Владос, 2002.

## STUDENT-CENTERED APPROACH TO LEARNING WHEN INTRODUCING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2015

*N.N. Popova*, primary school teacher,  
*School № 85, Togliatti (Russia), natuly1566@mail.ru*

УДК 376.3

## О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© 2015

*И.В. Прищепова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Логопедия»  
*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), prichseпова@yandex.ru*

В условиях происходящей модернизации образования Россия логопедическая работа по коррекции дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальной как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Специалисты в области коррекционной педагогики в настоящее время отмечают рост количества детей данной категории, не усваивающих орфографию и не овладевающих умением учиться.

Обобщение литературных данных и проведение многолетнего исследования позволили нам определить системно-деятельностный подход в качестве системообразующего контрцента всей разработанной нами системы коррекционно-развивающего воздействия по коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР [6].

На практике мы смогли убедиться в том, что данная система является постоянно развивающейся и саморазвивающейся коррекционно-образовательной деятельностью, в которой учитываются программные требования, особенности проявления недостатков усвоения грамматико-орфографических знаний, а также характер речевого недоразвития детей и др.

Системно-деятельностный подход, в отличие от имеющихся в коррекционной педагогике систем по предупреждению и коррекции дизорфографии, позволяет формировать не только продукт обучения (знания, умения и навыки), но и разработать технологию его создания, то есть формирование орфографической деятельности и основ орфографической компетенции. В предложенной нами системе представлены способы коррекционно-развивающего обучения, обобщенные рекомендации по их использованию и

алгоритмизированные действия.

В соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта общего образования логопедическое воздействие направлено на формирование языковой личности, которая должна владеть языковой (в том числе орфографической) компетенцией для решения коммуникативных и логических задач. Поэтому орфографически верное письмо становится процессом и результатом усвоения орфографической деятельности, в которой объединяются отдельные психофизиологические, речевые и языковые операции [4].

Становление компонентов речи и языка происходит в тесном взаимодействии. Так, работа над лексиконом осуществляется наряду с развитием фонематического восприятия и грамматического строя речи. Такой характер логопедического воздействия обусловлен тем, что большинство орфограмм усваивается на основе знаний и умений из области фонетики, лексики, морфемики, морфологии и синтаксиса. В свою очередь орфографическая компетенция опирается на фонетико-словообразовательные и морфологосинтаксические компоненты.

Принцип коррекционной направленности коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ОНР реализовывался в практике логопедической работы на основе научных представлений о формировании орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы. Учитывается последовательность изучения различных разделов (тем) курса русского языка, их взаимообусловленность и взаимосвязь, значимость для усвоения определенного принципа орфографии и, соответственно, для работы над каждым орфографическим правилом. В качестве компонента микросистемы мы рассматриваем поэтапность коррекционного воздействия, повторение и закрепление грамматико-орфографического материала, учет характера и степени риска возникновения дизорфографии. Последовательность актуализации, уточнения и закрепления грамматико-орфографических знаний позволяет применить их при изучении других разделов или тем. Каждое логопедическое занятие определяется его местом в общей системе логопедической работы и программным материалом.

Нами учитывались принципы поэтапности: формирования умственных действий [2], формирования орфографических умений и навыков [7], становления учебной деятельности [3, 5]. Значимыми становились: автоматизированность грамматико-орфографических действий, а также умение учеников данной категории ориентироваться не столько на результат решения задачи, сколько на общий способ его получения.

На первом этапе создавалась мотивационно-потребностная основа орфографической деятельности, формировалось отношение учащихся к целям, задачам, к содержанию орфографически правильного письма. На втором этапе вводилась схема ориентировочной основы действий. Из определенного орфографического поля выбиралась соответствующая орфограмма. В ходе третьего этапа формировались действия в материализованной форме. Содержание четвертого этапа позволяло детям аргументировано назвать искомую орфограмму на основе ее общих и частных признаков. На пятом этапе сокращалась внешняя, звуковая сторона речи, основное содержание действия переносилось во внутренний, умственный план. На шестом этапе грамматико-орфографическое действие совершалось в скрытой речи и приобретало форму собственного умственного действия. Количество этапов могло сокращаться за счет большей или меньшей степени усвоения детьми отдельных действий (по П.Я. Гальперину). В работе предупреждались нерациональные действия по типу «проб и ошибок», а также случайные ответы. Выполнение действий в умственном плане направляет и развивает словесно-логическое мышление, как основное новообразование детей начальной школы.

С психолого-педагогических точки зрения условием и результатом грамматико-орфографической деятельности становились потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая и интеллектуальная сферы [1], заинтересованность в самоизменении и выра-

ботке способности к нему [3, 7].

Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с ОНР представляет собой взаимосвязанную совокупность дидактико-методических и организационных компонентов логопедической работы. Она направлена на обеспечение взаимодействия формирования разных компонентов языка, речи и учебной деятельности в целом. Учитывается, что усвоение орфографии основано на единстве фонематического, лексического и синтаксического компонентов языковой способности, фонетико-словообразовательных и/или морфолого-синтаксических операций.

Основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы учитывают структуру учебной деятельности, представленную Н. Я. Чутко и Г. Ф. Кумариной [8]. Логопедическая работа состоит из четырех модулей: потребностно-мотивационного, информационно-ориентировочного, операционально-исполнительного и контрольно-коррекционного.

Учитывалась и структура грамматико-орфографической деятельности, что позволяло использовать разные формы абстракции, эмпирические и теоретические виды обобщения [3, 4], а также выявленные нами в процессе констатирующего эксперимента обобщения, отражающие уровень усвоения детьми орфографической деятельности.

Совершенно очевидно, что современная эпоха «информационного взрыва» и стремительное обновление знаний предполагают большую самостоятельность школьников в получении информации. Значимыми стали: объем и качество знаний, способы, приемы добывания новых знаний на основе психофизиологической базы учащихся, умения интегрировать их в учебную деятельность. Это важно для снижения тревожности в связи с неуспеваемостью по русскому языку, закрепления успешности и уверенности в собственных силах.

В логопедической работе с учащимися данной категории мы реализовывали принцип взаимодействия в развитии мышления и речи, опирались на концептуальное положение о мышлении как когнитивном, продуктивном и творческом процессе при усвоении знаний [2]. Принималась во внимание сбалансированность использования репродуктивных и продуктивных мыслительных операций. В ходе обучения раскрывалось содержание понятий, детей обучали способам оперирования ими, что создало основу для усвоения орфографии и формирования творческого мышления.

Коррекционно-развивающее обучение было направлено на преобразование ориентировочной основы действий в знания, действий – в умения и навыки, а в дальнейшем – в компетенции. Система предлагаемых упражнений позволяла ребенку научиться самостоятельно контролировать и направлять умственную деятельность, предметные действия в русло орфографической стратегии. Основой этих операций становились языковые обобщения. В связи с этим составляющей логопедической работы стало формирование основ лингвистического мышления и метаязыковой деятельности, которые позволяют осознавать язык в качестве объекта наблюдения, анализа и обобщения.

Становление когнитивных операций было направлено на формирование метаязыковой деятельности. Чувство языка развивалось на основе неосознанных эмпирических обобщений, становилось базой обобщений разного уровня и орфографической компетенции. Поэтому одним из направлений логопедической работы с младшими школьниками с ОНР было преодоление недостатков речевого развития. Универсальные учебные действия (УУД) формировались как компоненты «метазнаний», которые рассматривались нами как готовность и способность выполнять действия в соответствии с условиями, в которых они осуществляются (по Г.Ф. Кумариной). Известно, что УУД определяют успешность учебной деятельности вне зависимости от ее вида [7]. Метазнания, грамматико-орфографические умения и действия мы рассматривали как коммуникативно-речевые умения и речемыслительные действия, соотносимые с УУД и играющие веду-

щую роль в профилактике и коррекции недостатков орфографической деятельности [7].

При обучении детей терминологической деятельности мы раскрывали каждую терминологическую единицу или орфограмму с точки зрения ее содержательных (сначала всех существенных) и формальных признаков, а также с учетом программных требований. Грамматико-орфографические понятия раскрывались постепенно, на основе изучения других грамматических понятий, входящих в их концепт. Мы обращали внимание на существенные и частные признаки понятий, использование развернутой системы аргументации. На последующих этапах дети могли опираться на интериоризованные приемы речемыслительной деятельности.

Для логопедической работы важным стал принцип сбалансированности и согласованности формирования чувства языка и основ лингвистического мышления. На логопедических занятиях школьники включались в разные виды учебной деятельности, предполагавшие: 1) произвольное использование стилей кодирования и обработки стимульной информации; 2) параллельное использование рационально-логических и интуитивно-практических приемов овладения орфографией; 3) применение методов сопоставления и имитации, позволяющих создавать чувственную базу для эмпирических и теоретических обобщений; 4) прогнозирование результатов и способов решения лингвистических задач до рассмотрения соответствующих теоретических основ, последующее соотнесение данных прогноза с теоретическими данными [9].

Реализация данного принципа поддерживалась концептуальным положением о единстве законов развития нормального и аномального ребенка [1].

Создание теоретической и методической основы логопедической работы по преодолению дизорфографии у младших школьников с ОНР позволяет решать и организационные вопросы коррекционно-развивающего образования детей данной категории.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
2. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. М.: Изд-во МГУ, 1968. 135 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПУ ИНТОР. 1996. 541 с.
4. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 355 с.
5. Назарова Л.К. Активизация обучения правописанию на основе учета индивидуальных особенностей учащихся в III и IV классах. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 108 с.
6. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие М.: ООО «Издательство Практика», 2013. 256 с.
7. Репкин В.В. Русский язык. Программа / В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова // Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. М.: Дрофа, 2002. С. 253-289.
8. Чутко Н.Я. Чтобы не дремали мысли: Формирование общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников 2-е изд., доп. Обнинск: Духовное возрождение, 2000. 96 с.
9. Цейтлин С.Н. Правила русского языка в аспекте их онтогенетического освоения / С.Н. Цейтлин, М.В. Русакова, Т.В. Кузьмина // Проблемы детской речи 1999: Материалы Всероссийской конференции (Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С. 186-187.

**ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS  
OF LOGOPEDIC WORK ON CORRECTION OF VIOLATIONS SPELL IN PRIMARY  
SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

© 2015

*I.V. Prishchepova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department «Logopaedics»

*Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg (Russia),  
prichsepova@yandex.ru*

УДК 378.4

**ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ  
РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР**

© 2015

*П.А. Прищепова*, учитель-логопед

*ГБОУ СОШ № 233 с углубленным изучением иностранных языков,  
Санкт-Петербург (Россия), PolinaPri@mail.ru*

Оптимизация логопедической работы по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов с ОНР общеобразовательной школы и у учеников школы для детей с ТНР является актуальной теоретической и методической проблемой современной коррекционной педагогики. Она определяется современными требованиями к содержанию образования, развитием информационно-коммуникативных технологий, усложнением информационно-образовательной среды. Федеральный государственный образовательный стандарт и общеобразовательные программы ориентированы на достижение детьми личностных, метапредметных и предметных результатов, формирование универсальных учебных действий, а также основ учебно-исследовательской деятельности [1]. Условием и средством их становления становится письмо. Владение письмом во многом определяет и усвоение основной образовательной программы, набора компетенций (познавательные, коммуникативные, информационные), определяющих возможности профессионального обучения будущего выпускника [2].

При нормальном развитии ребенка процесс обучения письму осуществляется на основе сформированности сложной функциональной системы, состоящей из ряда неречевых и речевых психических функций: восприятия, внимания, памяти разной модальности, мышления, сукцессивных и симультанных процессов, оптико-пространственных представлений, графомоторных навыков, операций фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи и навыков связной речи. Недостаточный уровень развития данных психических функций может явиться причиной специфических нарушений письма [3].

Устранение дисграфии у детей с ОНР общеобразовательной школы и школы для детей с ТНР позволяет в значительной степени предупредить неуспеваемость у таких учащихся в школе и получить языковое образование. Несмотря на постоянный научный поиск эффективных технологий коррекции патологии письма, успеваемость у младших школьников данной категории остается достаточно низкой. Это связано с увеличением количества младших школьников с речевым недоразвитием, с усложнением структуры и степени выраженности их речевого дефекта, с несвоевременностью обращения родителей к специалистам с целью коррекционно-развивающего воздействия на неречевую и речевую сферу ребенка, недостаточным количеством соответствующих образовательных учреждений и логопедических пунктов [4].

В современной литературе представлены достаточно многообразные классификации дисграфии, что связано с междисциплинарным подходом к изучению указанной патологии. В исследованиях дисграфия преимущественно связывается с недостаточным речевым развитием ребенка, с дефектами психофизиологических компонентов письма [5]. Значимость проблемы коррекции дисграфии очевидна для учителей-логопедов и учителей начальных классов, обучающихся детей с данной речевой патологией [6].

Анализ специальной литературы по проблеме показывает, что структурный подход к обследованию письма позволит определить и сравнить состояние, особенности его структурных компонентов и функциональный состав неречевых и речевых операций и действий у детей. Избранный *подход* обусловлен следующими теоретическими положениями.

- Современными представлениями о психофизиологической структуре содержания процесса письма в норме.

- Представлениями о системной организации процесса письма с присущими структурными компонентами, находящимися в сложном и взаимосвязанном единстве.

- Положением о единстве деятельности (в том числе учебной, в условиях которой формируется письмо).

- Современными представлениями о структуре речевого дефекта.

Современные междисциплинарные исследования письма и его нарушений позволяют охарактеризовать письмо как сложную функциональную систему, состоящую из базовых компонентов: психофизиологического, сенсорного, гностико-практического, психологического, языкового. Эти компоненты участвуют в перешифровке фонем в графемы на основе правил графики, фонемного принципа письма и нарушаются у обучающихся с дисграфией школы для детей с ТНР, а также их сверстников с дисграфией общеобразовательной школы в разном сочетании и разной степени выраженности.

Нарушения письма как функциональной системы ведут к дисграфии, которая усложняется у обучающихся с дисграфией школы для детей с ТНР системным характером речевой недостаточности и недоразвитием неречевых психических функций. У сверстников с дисграфией общеобразовательной школы последний компонент письма является более сформированным.

Ярко выраженные недостатки функционирования ЦНС и ВПФ у учеников с дисграфией школы для детей с ТНР отрицательно сказываются на письме младших школьников. У сверстников с дисграфией общеобразовательной школы данные нарушения отмечаются в отдельных случаях.

Деструктивность практически всех звеньев учебно-практической деятельности отмечается у учащихся с дисграфией школы для детей с ТНР. У сверстников с дисграфией общеобразовательной школы имеет место недоразвитие отдельных компонентов, преимущественно содержательного звена (языковых операций и обобщений).

При исследовании неречевых психических функций выявляются недостатки внимания его объема, устойчивости, переключаемости, концентрации, восприятия памяти разной модальности, что свидетельствует о нарушениях формирования механизмов овладения письмом на сенсо-моторном уровне.

На лингвистическом уровне нарушения проявляются в расстройстве механизмов становления фонематической подсистемы языка в недостаточности операций языкового анализа и синтеза на различных уровнях; в нарушении правильного выбора и комбинирования словообразовательных морфем, употребления грамматических форм слова; в ограничении семантических полей и трудности актуализации слов, внутреннего программирования, и языкового оформления высказывания, его цельности и связности.

Проведённое обследование позволяет констатировать, что допущенные ошибки свидетельствуют, как о нарушении формирования сенсо-моторного уровня овладения

процессом письма, нарушения процесса кодирования фонемы в графему, так и лингвистического уровня, отражающих деструктивность языковых механизмов и речемыслительной деятельности учащихся.

Рассмотрение симптоматики дисграфии и её механизмов, качественного и количественного анализа результатов статистической обработки данных позволил нам выделить две подгруппы учащихся общеобразовательной и школы для детей с ТНР.

Изучение и обобщение данных психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, разносторонний анализ результатов проведённого нами логопедического обследования позволили определить содержание методических рекомендаций к проведению логопедической работы с учётом выявленной недостаточности нарушений различных уровней овладения механизмами процесса письма.

Содержание методических рекомендаций включает несколько этапов: подготовительный и рефлексивный.

Подготовительный этап направлен на решение основной задачи - формирование гностико-практических и языковых операций, обеспечивающих письмо. Их становление должно проводиться последовательно-параллельно.

У детей *первой подгруппы* основное внимание должно уделяться психофизиологическому базису письма, что обеспечивает овладение сенсомоторными операциями процесса письма.

При формировании языковых операций предлагается развитие прежде всего фонематического восприятия по всем дифференциальным признакам параллельно с развитием элементарных языковых операций на постепенно усложняющемся речевом материале с учётом поэтапности формирования умственных действий.

Со сверстникам *второй подгруппы* основные акценты делаются на развитие морфологических и синтаксических обобщений, языковых обобщений преимущественно во внутреннем плане.

Рефлексивный этап позволяет сформировать и совершенствовать разные виды письма на основе интеграции и автоматизации отдельных и комплекса операций сенсомоторного и лингвистического уровней письма.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бокова Т.Н., Костюк Ю.В., Сорочинская О.Н. Коррекция оптико-пространственных нарушений письма младших школьников. Программа 3 // Преодоление нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. СПб.: КАРО, 2011. С. 28-36.

2. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.11.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>

3. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. М.: Просвещение, 1989. 304 с.

4. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2006. 122 с.

5. Примерные адаптированные общеобразовательные программы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи) / А.Е. Наумова, Т.Н. Подъячева, Л.В. Ковалева, Ю.Б. Артемьева; Под ред. С.В. Недоленко. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - 208 с.

6. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1979. 20 с.

**ON THE RELEVANCE OF THE DIFFERENTIATED SPEECH THERAPY  
FOR THE CORRECTION OF DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL  
CHILDREN SECONDARY SCHOOLS AND SCHOOLS FOR CHILDREN WITH TPR**  
© 2015

*P.A. Prishhepova, speech therapist*

*School № 233 with advanced study of foreign languages, Saint Petersburg (Russia),  
PolinaPri@mail.ru*

УДК 37.015.3

**СОЗДАНИЕ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ  
И УЧАЩИМИСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

© 2015

*Н.Ф. Пупкова, аспирант кафедры «Педагогика»*

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М.Е. Евсевьева», Саранск (Россия), nelli.pup87@yandex.ru*

Известно, что любая человеческая деятельность построена на доверии. Процесс формирования доверия по сравнению с другими личностными образованиями изучен довольно слабо, хотя интерес к исследованию самого явления быстро растёт.

Из литературы по философии известно, что доверие является развивающимся понятием. В.Ю. Столяр «Доверие» представляет собой матрицу социальных интеракций, «цементирующий» механизм в социальных отношений [1, с. 18]. Алёшин С.В. этот термин рассматривает с позиций социально-философского анализа и отмечает, что доверие – это социокультурный феномен, отражающий добрую волю человечества и отдельных индивидов при проявлении веры к различным явлениям и объектам социальных отношений в конкретных исторических условиях общественного развития [2, с. 21]. Н.Ю. Тишкова описывает феномен «доверие» как коммуникативный акт. По её мнению, внутренняя форма концепта «доверие» связана с некими договорными отношениями, возникающими в ситуации круговорота общения, то есть доверие является элементом различных социальных соглашений [3, с. 11].

Научные работы по социологии Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, Э. Гидденса, Н. Лумана, Ф. Фукуямы, П. Штомпки выделяют «социальное доверие» и включают его в сферу социальных отношений, позволяя решать в современном обществе комплекс проблем, связанных с укреплением стабильности, предсказуемости социальной жизни, прочности социального порядка, социальной интеграции и социального взаимодействия. Д. Б. Беспарточный отмечает, что на формирование социального доверия оказывают воздействие социокультурные и личностные факторы [4, с. 15].

С точки зрения педагогики понятие «доверие» определяется как вид установки, отношения, связанный с ценностным отношением человека к миру и самому себе. Бормотова В.А. понятие «чувство доверия» к миру ребёнка определяет как относительно устойчивое переживание и как система реальных отношений к себе, другим людям, предметам и явлениям [5, с. 19]

Из психологии известно, что первая социальная базовая установка личности, возникающая на ранних этапах онтогенеза, – это доверие к миру. Формирование установки на доверие к миру связано с переходом психики ребёнка к социальному состоянию или к социальности. Л.И. Бажович, Н.Я. Гальперин, В.С. Мухина, Л.И. Лисина, Л.С. Выготский и многие другие выдающиеся психологи рассматривают чувство доверия как высшую форму эмоционального отношения человека с окружающей действительности в процессе



самораскрытия его личности. Т.П. Скрипкина доверие характеризует как условие гуманистически ориентированных взаимоотношений людей [6, с. 14].

В нашем случае, мы рассматриваем доверие как педагогическое условие позитивного развития личности детей с девиантным поведением.

Доверие к другому человеку - это первоначальная потребность учащегося с девиантным поведением. Дети с девиантным поведением, у которых имеет место неудовлетворенная потребность в доверительных отношениях, испытывают чрезвычайно острую потребность в близком взрослом. Необходимо потратить немало времени на установление доверительного контакта с девиантом. Учитель не может знать, что для девианта правильно за одну или две недели - это долгий процесс взаимной притирки. Уровень открытости девианта связан с ощущением собственной безопасности. Он может молчать, огрызаться или демонстрировать другие формы защитного поведения до тех пор, пока не почувствует, что вы именно тот взрослый, который не нарушает его безопасности.

Если ребёнок с девиантным поведением развивается в условиях недоверия к людям, то у него формирование эмоционально-нравственных эталонов деформировано или отстает в развитии, у них не дифференцированы эмоции, что одновременно подкрепляется ситуативными факторами негативного опыта взаимодействия с окружающими людьми. Необходимо отметить, что у детей с девиантным поведением с утратой доверия не сформированы адекватные поведенческие реакции. Чаще всего их поведение оказывается не ориентированным на установление нормального человеческого контакта, на развитие форм совместной игровой деятельности, на развитие навыков совместной деятельности, а сводится просто к защите своего «Я».

Во время работы с девиантами, мы заметили, что они создают своё общество и строят *доверительное пространство* друг с другом. И от того, насколько они доверяют учителю - будет зависеть впустят ли они его в своё общество или нет. О том, что дети – строители своего общества отмечал ещё С.Т. Шацкий: «Дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать своё общество. Самое главное у детей – их общественные инстинкты. Мы - товарищи детей. Мы должны делать всё, что делают дети, и не должны цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят. Мы должны самым точным образом подчиняться всем правилам. Которые вырабатывают дети. Чем больше они будут видеть в нас участников их жизни ревностно исполняющих общие обязанности, тем лучше. Пусть они за нами замечают все промахи наши, тогда мы легче сойдёмся с ними и добьёмся искренних отношений...» [7, с. 69-77]. Без доверительного пространства дальнейшая коррекционная работа с девиантами продолжаться не может. Отсюда вытекает двойная задача для педагога – быть воспитателем и в то же время исследователем детской жизни.

**Для формирования доверительного пространства между учителем и девиантом необходимо доверительное взаимодействие между учителем и девиантом.** Дрофеев В.А. акцентирует внимание на том, что взаимодействуя с учеником, учитель организует «доверительное пространство» системы «учитель-ученик». Так же он отмечает, что формирование «доверительного пространства» возможно только при демократическом стиле руководства [8, с. 23].

Для формирования доверительного пространства духовный мир педагога должен быть открыт, тогда это порождает доверие у девиантов к педагогу, желание поделиться с учителем, вступить в диалог. Учителю не следует играть роль, а нужно быть самим собой. Дети с девиантным поведением хотят видеть в учителях прежде всего человека. Личность, а затем уже учителя-профессионала. Из многочисленных учительских качеств девианты выделяют справедливость, требовательность, доброту, простоту, чуткость, организованность, нравственную чистоту. А ведь эти качества не столько профессиональные, сколько личностные.

Наиболее важно формировать чувство доверия у детей с девиантным поведением младшего школьного возраста, когда закладываются первоосновы личностного развития. Отсутствие доверия у детей с девиантным поведением затрагивает эмоциональную, личностную и поведенческую сферы ребенка, т.е. служит причиной значительного количества глубинных личностных деформаций. Л.С. Выготский считал, что развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми. Снижение меры доверия как по отношению к себе, так и по отношению к людям негативно сказывается на психологическом самочувствии детей и приводит к деформации многих личностных особенностей. Снижение меры доверия к людям у девиантов проявляется в высокой подозрительности, эмоциональной закрытости, неуверенности, повышенной тревожности, низкой мотивации на общение. Эти дети склонны обвинять других в конфликтных ситуациях, поэтому для них характерны повышенная конфликтность, несдержанность, агрессивность, враждебность. Более того они испытывают чрезвычайно выраженное чувство незащищенности, неуверенность, низкий уровень самопринятия и чаще всего имеют низкую самооценку.

**Из вышесказанного следует,** что доверие является важным педагогическим условием развития личности учащегося с девиантным поведением. Дети с девиантным поведением создают своё общество и строят *доверительное пространство* друг с другом. И от того, насколько они доверяют учителю - будет зависеть впусьят ли они его в своё общество или нет.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Столяр В.Ю. Доверие как феномен социально-экономической реальности: диссертация кандидата философских наук. Тверь. ВАК 09.00.11. 2008. 139 с.
2. Алешин С.В. Доверие как социокультурный феномен: диссертация кандидата философских наук. Краснодар. ВАК РФ 09.00.11. 2012. 156 с.
3. Тишкова Н.Ю. Доверие как феномен жизненного мира: диссертация кандидата философских наук. Владивосток. ВАК 09.00.13. 167 с.
4. Беспарточный Д.Б. Доверие в системе социальных отношений населения региона: диссертация кандидата социологических наук по социологии. Москва. ВАК РФ 22.00.04. Москва. 2012. С. 142
5. Бормотова В.А. Педагогические условия формирования чувства доверия в семье у детей дошкольного возраста: диссертация кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону. ВАК: 13.00.01. 2000. 201 с.
6. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: диссертация доктора психологических наук. Ростов-на-Дону. ВАК 19.00.05, 1998. 392 с.
7. Шацкий С.Т. Работа для будущего: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
8. Дрофеев В.А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства: диссертация кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону. ВАК 19.00.07. 1999. 148 с.
9. Скрипкина Т.П. Доверие как фактор социального развития и становления субъектности в детском возрасте // Человек. Сообщество. Управление. 2008. № 4. С. 64.

#### BUILDING TRUST BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS WITH BEHAVIORAL PROBLEMS

© 2015

*N.F. Pupkova*, graduate student of «Pedagogy»  
*Mordovian state pedagogical institute named M.E. Evseyev, Saransk (Russia),*  
*nelli.pup87@yandex.ru*

УДК 37.063

**МЕДИАЦИЯ И МЕДИАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

© 2015

*И.А. Руднева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика» ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград (Россия), *inna.rudneva@mail.ru*

Медиация и медиативные практики в образовании в России применяются сравнительно недавно. Медиация «от лат. *medius* – занимающий середину между двумя точками зрения, предлагающий средний путь, держащийся нейтрально, беспристрастно – это процедура примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные переговоры с помощью третьей стороны – посредника (медиатора), оказывающего содействие для урегулирования спора» [5]. Как известно, медиация впервые стала использоваться как переговорная технология в трудовых спорах. Более активно медиативные практики внедряли некоммерческие организации. Кроме того, накоплен определенный опыт внесудебной и досудебной медиации в ряде регионов, в числе которых Москва, Екатеринбург, Ростов-на-Дону, Пермь. Флагманом активной разработки и внедрения медиации в России стали Центр развития переговорного процесса и мирных стратегий Санкт-Петербургского государственного университета и Научно-методический центр медиации и права (Москва). Однако, как отмечает Карпенко А.Д., потенциал медиации в России не только не раскрыт, но и не существует должного понимания, каким образом медиация могла бы быть полезной в различных сферах.

В 2010 году в России был принят Федеральный закон № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Закон определяет содержание, принципы, порядок проведения процедуры медиации, а также требования к медиаторам. Под процедурой медиации понимается «способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения» [3]. В законе отмечается, что процедура медиации содействует развитию партнерских деловых отношений, а также гармонизации отношений в обществе. Предметом медиации выступают не только споры, связанные с экономической деятельностью, но и трудовые споры, семейные правоотношения. Медиация выступает альтернативой любому директивному способу разрешения споров, когда конфликтующие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу.

Медиатор не наделяется правом принятия решения по спору и не оказывает давление на стороны. Он только организует содействие конфликтующим сторонам, участвующим на добровольной основе в процессе поиска взаимоприемлемого и жизнеспособного решения, которое впоследствии удовлетворит их интересы и потребности. **Медиатор** – это специалист, призванный профессионально содействовать сторонам в урегулировании споров с помощью метода медиации. Он участвует в процедуре медиации как нейтральная, независимая сторона. В процессе переговоров медиатор помогает сторонам сформулировать и понять интересы свои и оппонента, выявить истинные потребности. Как показывает анализ эмпирических данных, профессиональная деятельность медиатора востребована в работе с трудными детьми и подростками, а также несовершеннолетними правонарушителями, в работе с семьями, в сфере опеки и попечительства, в системе общего, среднего, высшего образования, в судебной практике, в сфере защиты прав потребителей и иных гражданских прав. Иными словами, медиативная практика требуется в различных отраслях и сферах деятельности современного общества.

Именно с принятием названного Федерального закона медиация получила официальное признание в сфере образования. В образовательных учреждениях начали свою ра-

боту службы школьной медиации, деятельность которых осуществляется согласно распоряжению Правительства РФ от 15.10.2012 № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Минобрнауки выпустил методические рекомендации о содержании и порядке осуществления такого нового направления работы, как службы школьной медиации. В рекомендациях отмечается, что служба школьной медиации создается в образовательной организации, и состоит из ее работников, учащихся и их родителей, которые прошли необходимую подготовку и обучились основам метода школьной медиации и медиативного подхода. Однако рекомендации не содержат указаний на конкретных исполнителей – кому из работников школы может быть вменена в обязанность такая работа. Практика показывает, что сложности в организации службы школьной медиации во многом связаны и с мотивацией участников – учащихся и родителей. Другой вопрос связан с организацией специальной подготовки и приглашением педагога, владеющего методом школьной медиации. Результатом работы службы должно стать создание условий для обеспечения безопасного пространства развития личности, а также эффективное разрешение конфликтных ситуаций субъектов образовательного процесса, их предупреждение и профилактика.

Для каждого вида профессиональной деятельности нужны подготовленные кадры. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. №1041н утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области медиации (медиатор)», который определяет требования к уровню образования такого специалиста – высшее образование и дополнительное профессиональное образование (программы повышения квалификации в области медиации), а также возраст старше 25 лет. Подготовка таких специалистов в России ведется в ряде регионов в форме реализации программ дополнительного профессионального образования. Программа профессиональной переподготовки включает три образовательные программы повышения квалификации: «Медиация. Базовый курс», «Медиация. Особенности применения медиации», «Медиация. Курс подготовки тренеров медиаторов». Однако такую специальную переподготовку прошли на сегодняшний день несравнимо меньше педагогов, чем это требуется практикой.

В значительной степени подготовленными специалистами для работы в службе школьной медиации, на наш взгляд, являются педагоги-психологи и социальные педагоги, которые имеют реальное представление о сути процесса медиации. Такие специалисты, обучаясь в вузе, изучали курсы социальной психологии, социальной педагогики, конфликтологии, основы социальной коммуникации, основы права. Профессиональная деятельность школьного педагога-психолога и социального педагога во многом связана с урегулированием спорных, противоречивых, конфликтных ситуаций, возникающих во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Как отмечается в исследовании С.В. Соловьевой, «нет необходимости всем становиться профессиональными медиаторами, для того чтобы использовать медиативные приемы при реализации своей трудовой функции» [1]. Иными словами, не умаляя значимости медиаторов-профессионалов, важно использовать ресурсы практикующих в школе специалистов для работы в службах школьной медиации.

Медиативный подход был разработан коллективом исследователей Научно-методического центра медиации и права под руководством Ц.А. Шамликашвили. Этот основанный на идеях диалога и сотрудничества подход может быть применен в различных отраслях и сферах деятельности. Медиативный подход – это навыки по предупреждению споров и выходу из спора, которым можно научить практически любого человека. К их числу можно отнести навыки вести диалог с оппонентом, основываясь на принципах медиации, навыки корректного взаимодействия с разными категориями детей и

взрослых, навыки достижения договоренностей и взаимоприемлемых результатов. Общими признаками споров и ситуаций, наиболее пригодных для использования медиации исследователи называют «высокий эмоциональный накал у участников конфликта, сохраняющаяся при этом высокая значимость их последующего сотрудничества, желание сохранить происходящее в тайне, невозможность однозначного прогнозирования последствий конфликта, большое число определяющих ситуацию факторов» [4].

Кроме того, как показывает анализ психолого-педагогической литературы и эмпирических данных, медиативные навыки становятся необходимой профессиональной компетенцией современных педагогов. Так, ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» определяет, что организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; использование возможностей выступает в качестве одного из видов профессиональной деятельности бакалавра. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности:

- «готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6)» [2].

Также ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» определяет профессиональные задачи, общие для всех видов профессиональной деятельности бакалавров (в числе других):

- «реализация на практике прав ребенка;

- создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся;

- участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении» [2].

Выпускник должен быть способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие участников образовательной среды (ОПК-6), способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

Одной из профессиональных задач, к решению которых подготовлен бакалавр направления «Специальное (дефектологическое) образование», является осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Выпускник должен обладать следующими компетенциями:

- «способностью к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности (ОК-1);

- готовностью к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения (ПК-8)» [2].

Формирование указанных компетенций у будущих специалистов образовательной сферы осуществляется рядом учебных дисциплин, учебной и производственной (педагогической) практикой, а также в рамках программы специально разработанной дисциплины по выбору «Теория и практика медиативного подхода в образовании».

Медиация и медиативные практики в современном образовании выступают инструментом достижения согласия, являются средством формирования договороспособно-

сти всех субъектов образовательного процесса. Медиация позволяет эффективно решать сложные социально-педагогические задачи, в числе которых сопровождение позитивной социализации и развития личности учащихся, предупреждение отклонений в развитии и поведении, поддержка семейного воспитания. Обучение медиативным практикам является важным аспектом профессиональной подготовки специалистов образовательной сферы – будущих педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, социальных педагогов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьева С. В. Медиативный подход к договороспособности российского общества [Электронный ресурс] // Вестник ННГУ. 2013. №3-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mediativnyy-podhod-k-dogovorospobnosti-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 10.09.2015).
2. Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям бакалавриата направления «Образование и педагогика» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (дата обращения: 01.10.2015).
3. Федеральный закон N 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 [Электронный ресурс] // Центр медиации и права. URL: <http://www.mediacia.com/zakon.htm> (дата обращения: 12.09.2015).
4. Хаванский С.Н. Медиация в социальной сфере: основы применения [Электронный ресурс] // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». URL: [http://psyjournals.ru/kochteniya1/issue/55328\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/kochteniya1/issue/55328_full.shtml) (дата обращения: 10.09.2015).
5. Что такое медиация [Электронный ресурс] // Центр правовых примирительных процедур. URL: [http://www.mediaciacpp.ru/mediation\\_this\\_is/](http://www.mediaciacpp.ru/mediation_this_is/) (дата обращения: 01.10.2015).

### MEDIATION AND MEDIATIVE APPROACH IN MODERN EDUCATION

© 2015

*I.A. Rudneva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Social pedagogic»

*Volgograd state social-pedagogical university, Volgograd (Russia), inna.rudneva@mail.ru*

УДК 37; 37.02

### РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОХРАНЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ТАТАРСКОГО НАРОДА

© 2015

*Ш.Ф. Садыков*, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ГБУ «Институт истории имени Ш. Марджани АН РТ», Казань (Россия), *mergen777@mail.ru*

Образование это один важнейших инструментов государства в воспитании, в социализации, в формировании мировоззрения и гражданской позиции личности, это одна из важных форм сохранения и развития национальных культур и языков, целью которой как видно из многих концепций является формирование единой гражданской нации, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства.

Сегодня перспективы развития образовательной системы в нашей стране рассматриваются в контексте диалектики приобщения к мировым, российским и этнорегиональным ценностям культуры. Поиск параметров развития современной образовательной

системы в новых цивилизованных условиях привел к появлению в конце XX века различных подходов, идей, концепций поликультурного, этнокультурного, национально-регионального и глобального образования. Каждая из концепции по-своему рассматривает и решает проблемы плюрализма культур и отражения этого в образовании.

Важным условием реализации этнокультурной направленности российского образования является его правовая обеспеченность. Однако в Федеральном законе «Об образовании» отсутствует достаточно четкий механизм реализации этнокультурной направленности. Упоминание о ней видны лишь в двух статьях Федерального закона. Так в статье 2 «Принципы государственной политики в области образования», одними из принципов являются единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства [2, с.5 ]. А в статье 14 «Общие требования к содержанию образования», говорится об ориентации образования на интеграцию личности в национальную и мировую культуру. В пункте 4 этой же статьи подчеркивается о необходимости учета разнообразных мировоззренческих подходов, реализация прав обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [2, с.19 ]. Кроме того, сегодня, большая ответственность в формировании учебного процесса с учетом этнокультурной специфики возложена на родителей и педагогический коллектив образовательных организаций, которые вправе выбора предметов вариативной части. Также вопросы, связанные с этнокультурной составляющей упоминаются и в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования. Так, **Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** должны отражать:

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной [3, с.5].

Сегодня в эпоху глобализации идея сохранения культурного многообразия является актуальным вопросом. Этнокультурное наследие как ценности в современном обществе это не только разнообразные памятники материальной, но и многие явления духовной культуры народов. Этнокультурное наследие – это живая культура, сосредоточенная на территориях традиционного проживания народов. Фольклор, национальный эпос, музыка и живопись, художественные промыслы и ремесла, народная философия и мудрость - все это в той или иной мере входит составной частью в содержание национального образования. И школа в свою очередь призвана передавать молодому поколению бесценное богатство, накопленное поколениями, - нравственные устои, традиции, духовные ценности, историческую память своего народа.

Термин «этнокультура» получил широкое распространение в конце XX века, но применяют его не строго: вместо терминов «фольклор», «народная культура», «традиционная культура», «культура этноса». Понятия эти близки, но не идентичны. Этнокультура является содержательной основой этнокультурного образования. По мнению А.Б. Афанасьевой этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей [1, с.190].

В последнее время понимание культурно-исторического наследия стало более осозанным. Приобщение человека к культурно-историческому наследию своего этноса

есть основная проблема этнокультурного образования. В эту проблематику входит сохранение и осознание отечественных традиций, вековых, проверенных временем истоков, форм, а также поиск баланса между этнокультурными, поликультурными и общечеловеческими ценностями в образовательной системе. Однако разнообразие этнокультурного наследия до сих пор в образовательной системе используется недостаточно. Вековой опыт татарского народа, этнокультура может благотворно влиять на личность, противодействовать разрушению нравственных основ. В педагогической науке последних лет часто обсуждаются методы, средства, требования регионального и в целом этнокультурного образовательного процесса, пути обновления содержания образования в современной средней и высшей школе, появляются различные концепции, модели. Границы этих моделей разомкнуты от моноэтнического до полиэтнического этнокультурного образования. Кроме того первостепенной немаловажной является вопросы формирования российской идентичности. Консолидирующая роль русской культуры часто выходит на первый план в полиэтнической России. Поэтому важнейшая проблема этнокультурного образования формируется именно в поиске оптимальных путей сочетания этнического и суперэтнического (русского), монокультурного и поликультурного в структуре и содержании образования. В последнее время все больший акцент делается на поликультурное образование. Так согласно концепции поликультурного образования полноценным поликультурным образованием, отвечающим современным требованиям и перспективам развития общества, является такая образовательная система, которая в рамках единого государственного стандарта формирует содержание образования и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком общероссийском и мировом культурно-цивилизационном контексте [4, с.2].

В рамках федеральной целевой программы развития образования, утвержденной Правительством РФ, в Республике Татарстан проходит апробация Концепции «Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской идентичности обучающихся общеобразовательной школы». Для реализации данной программы в Институте развития образования РТ разработаны учебно-методический комплект (УМК) для детей I класса и второй младшей группы дошкольных образовательных учреждений по всем предметам и на татарском и русском языках. Все это должно способствовать формированию всесторонне и гармонически развитой личности.

Сегодня согласно ФГОС Основная образовательная программа основного общего образования содержит обязательную часть (70%) и часть, формируемую участниками образовательного процесса (30%). Кроме того, в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в основной образовательной программе основного общего образования предусматриваются:

- учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные;
- внеурочная деятельность.

Примерные учебные планы для образовательных организаций Республики Татарстан, реализующих программы начального общего и основного общего образования часы, отводимые на изучение предметов этнорегиональной специфики, используется для изучения татарского языка как государственного, татарской литературы, истории татарского народа и Татарстана, которые установлены на основе Конституции РТ, Закона РТ «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан», Закона РТ «Об образовании».

В школах (классах) с углубленным изучением русского языка и культуры, а также в школах с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения с изучением родного (марийского, мордовского, удмуртского, чувашского) языка особое внимание



рекомендуется уделить таким курсам и модулям, как «Культура речи», «Риторика», «Речь и культура общения», «Мировая художественная культура», «Культура, быт и традиции народа», «Введение в этнографию», «Декоративно-прикладное искусство», «Народные промыслы», «Краеведение («Казановедение»)» и др. В IX классе часы компонента образовательного учреждения рекомендуется отводить на организацию предпрофильной подготовки обучающихся (преимущественно социально-гуманитарного, художественно-эстетического, филологического, культурологического направлений) [5, с.4, 8].

В последнее время в педагогическую практику активно входит создание авторских элективных программ, такие как, «Архитектурное наследие Татарстана», «Татарстан. Занимательное краеведение», «Историко-Библейские истории в искусстве», «История и культура народов Поволжья», «История философских воззрений на развитие общества», «Историко-культурное наследие народов Татарстана: древний город Болгар и остров-град Свияжск» и многих других. Все это говорит об открытости национальной школы другим культурам, прежде всего русского народа, народов-соседей, народов мира.

Этнокультурное образование может реализовываться для углубления и расширения этнокультурного компонента в содержании традиционных предметов как **изобразительное искусство** (воспитание уважения к истории культуры своего Отечества, выраженной в архитектуре, изобразительном искусстве, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды, в понимании красоты человека); **филология** (получение доступа к литературному наследию и через него к сокровищам отечественной и мировой культуры и достижениям цивилизации; формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним); **литература** (понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни; развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции); **музыка, технология, основы духовно-нравственной культуры народов России** (знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве; формирование представлений об основах светской этики, культуры традиционных религий, их роли в развитии культуры и истории России и человечества, в становлении гражданского общества и российской государственности) и др., во введении новых интегративных дисциплин, спецкурсов, либо отдельных блоков в структуру учебных курсов федерального компонента.

Как видим, за годы внедрено в педагогическую практику немало интересных учебных программ, как республиканских, так и авторских, направленных на освоение подрастающим поколением национальной культуры, постижение духовности народа, обогащение его культурой народов совместного проживания и приобщение к общечеловеческим ценностям. Сегодня важно не потерять то, что создавалось десятилетиями, - это прежде всего создание возможностей для полного раскрытия и реализации каждого как неповторимой личности. Но это возможно лишь при полном сохранении этнорегиональных, духовно-нравственных и культурно-воспитательных традиций, передаваемых из поколения в поколение. Ведь роль и место этнокультурного наследия в учебном процессе во многом зависит от творческой работы учителя, от его инициативы и активности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Проблемы педагогики и психологии. 2009. №3. С. 189-195.

2. Государственная аккредитация образовательных учреждений: сборник законодательных и нормативных правовых актов. Казань: РИЦ «Школа», 2009. 260 с.
3. [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm1897-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf).
4. [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/res\\_center/](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/res_center/)
5. [http://www.mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_135716.doc](http://www.mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_135716.doc).

## **THE ROLE OF THE EDUCATION SYSTEM IN PRESERVATION OF ETHNOCULTURAL HERITAGE OF THE TATAR PEOPLE**

© 2015

*Sh.F. Sadykov*, candidate of pedagogical sciences, senior staff scientist  
*Sh. Marjani Institute of History of Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan,*  
*Kazan (Russia), mergen777@mail.ru*

УДК 37.01

## **ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

© 2015

*Р.А. Селиверстова*, учитель химии и биологии  
*МБОУ Мирновская школа имени С.Ю. Пядышева, Ульяновская область, Чердаклинский район, поселок Мирный (Россия), roza.seliverstova@mail.ru*

Серьезные трудности, которые приходится преодолевать общеобразовательной, а тем более коррекционной школе в начале XXI века: неудовлетворительный (и все ухудшающийся) уровень психофизического здоровья, интеллектуального развития и эмоционального благополучия учеников; нивелирование их индивидуальности и утрата доверчивого отношения к людям, открытости окружающему миру, положительного самоощущения, здорового детского любопытства и творческого потенциала, инициативности; преобладание отчужденного, «безличного» стиля общения педагога с детьми, сохранение формальной ориентации образования.

Эти неблагоприятия обуславливают, с одной стороны, необходимость совершенствования уже имеющихся подходов к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса, а с другой – целесообразность разработки новых, рационально построенных и действенных педагогических технологий. Одно из средств достижения обозначенных целей – широкое использование ресурсов, которыми обладает детская игра

Игра относится к числу явлений, которые сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Будучи многомерным и сложным феноменом, игра постоянно привлекает к себе внимание исследователей.

Эльконин Д.Б. отмечает в одной из статей, что игра имеет значение не только для тех процессов, которые в нее непосредственно включены, например, воображение и мышление, но и таких, которые в ней непосредственно не могут принимать участия, например, память. Значение игры для ребенка определяется тем, что затрагивает наиболее существенные стороны развития личности в целом. В.В. Зеньковский понимал игру как важнейшую и центральную форму активности, которая необходима для социально-психического созревания детей. П.П. Блонский, называя игру «великой учительницей», видел в ней естественную форму и труда, и активной деятельности, в которой ребенок упражняет свои силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни. Именно в играх он удовлетворяет естественную потребность в деятельности.

В последнее время игра занимает важное место в образовательном процессе специальных (коррекционных) школ. Не нужно доказывать, что она имеет большое значение для общего развития детей с нарушением интеллекта и эмоционально-волевой сферы у детей среднего школьного возраста.

Согласно Л.С. Выготскому (1966г.), игра – источник развития личности и создает зону ближайшего развития: «по существу через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка»[1]. Эту мысль продолжает и А.Н. Леонтьев, выделяя не количественные, а качественные показатели ведущей деятельности. «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития».[2]

Е.Е. Кравцова предлагает разграничивать игру и игровую деятельность. Игра – это определенное отношение мира к ребенку и ребенка к миру, ребенка к взрослому и взрослого к ребенку, ребенка к сверстнику и сверстника к нему. Игровая деятельность – понятие более узкое, оно предполагает специальные действия детей по моделированию мира (образы, представления, цветотерапия).

Существует различные классификации игр для детей. К ним относят: 1) игры, возникающие по инициативе ребенка (игры-экспериментирования, сюжетные самостоятельные игры); 2) игры, связанные с исходной инициативой взрослого (обучающие игры, досуговые игры); 3) игры народные, идущие от исторических традиций этноса (обрядовые, тренинговые, досуговые).

Детская игра существенно укрепляет свои позиции не только как самостоятельный и самоценный вид детской деятельности, но и как средство воспитания, форма организации обучения и воспитания, метод и также прием обучения и воспитания детей. Однако преобразоваться в педагогическое явление игра может только в тех условиях, когда ей сознательно, целенаправленно сообщается педагогическое назначение, когда она особым образом специально используется для достижения определенных целей и задач воспитания. Так, реализация игрой функции средства воспитания происходит в том случае, когда педагог в нужном ему направлении влияет на содержание, организацию и структуру игры, на взаимоотношения детей в процессе игры, на развитие уровня детских игр т.д. В этом случае игра решает задачи и воспитания, и развития.

Во многом благодаря игре у детей формируется рефлексия – способность осознать свои особенности, осмысливать, как эти особенности воспринимаются окружающими, и строить свое поведение с учетом их возможных эмоциональных реакций.

Использование игры как формы организации обучения и воспитания, сознательное облачение процесса обучения и воспитания в форму игры известно на протяжении многих веков.

Игра как прием обучения имеет свои сильные и слабые стороны, которые обязательно следует знать и учитывать педагогу, работающему с детьми.

Педагогическая ценность игровых методов и приемов в том, что они развивают умственную активность и познавательные интересы детей, корректируют эмоциональную разрядку, способствуют обеспечению осознанного восприятия учебного материала, постоянства действий в одном направлении, развивают самостоятельность и самостоятельность, воображение, фантазию.

Таким образом, для педагога школы, игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, коррекции эмоционально-волевой сферы (эмоциональной разрядки), воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования школьно-значимых психических и психофизиологических функций, успешности обучения в целом.

### **Клиническая и психолого-педагогическая характеристики детей с задержкой психического развития**

Неуспевающие в школе дети были всегда, есть сейчас и будут в обозримом будущем. Таких детей в школе называли ленивыми, тупыми, примитивными. Только с середины прошлого века так называемую «леность» и «тупость», которые обнаруживаются у ребенка обычно с момента поступления в школу, начинают объяснять «незначительными» отклонениями от психической нормы. Эти отклонения связывают с действиями неблагоприятных биологических и социальных факторов.

В отечественной литературе распространены термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» (ЗПР), предложенные Г.Е. Сухаревой (1965, 1970). М.С. Певзнер (1966, 1971, 1972) в группе детей с задержкой психического развития описывает разные варианты инфантилизма, интеллектуальные нарушения при церебральных состояниях, дефектах слуха, речи, отклонениях в характере и поведении. К.С. Лебединской (1982) предложена клиническая систематика задержки психического развития по этиопатогенетическому принципу. Выделено 4 основных варианта ЗПР. Эти варианты отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций. Больные дети характеризуются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний. Внушаемость у них имеет более грубый оттенок и нередко отражает органический дефект критики. Игровую деятельность характеризует бедностью воображения и творчества, определенные монотонность и однообразие, преобладание компонента двигательной расторможенности. Само стремление к игре выглядит скорее как способ ухода от затруднений в занятиях, чем первичная потребность: желание играть часто возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности, приготовления уроков.

Неблагоприятное положение детей с задержкой психического развития в среде сверстников рождает у них ряд гиперкомпенсаторных реакций. Стремясь обеспечить себе успех, они еще прочнее фиксируются в своей деятельности на более раннем возрастном интеллектуальном уровне, в частности на игре, дающей больше шансов на успех. Таким образом, игровые интересы этих детей определяются не только незрелостью эмоциональной сферы, но и вторично закрепляются неуспехом в школьной деятельности.

Все это усугубляет нарушения адаптации этих детей к школьным условиям, способствует их невротизации, в более старшем возрасте – и нарушению поведения.

### **Психолого-педагогические ресурсы игровой деятельности в коррекции недостатков интеллектуального развития у детей с задержкой психического развития**

Основная задача современной школы, и это уже общепризнанно, - не просто сформировать у учащихся необходимые знания, умения, навыки, а развить личность ребенка, способную к творческой деятельности, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Это реализуется в концепции личностно-ориентированного обучения. В рамках этой инновационной концепции задача учителя состоит не в том, чтобы сформировать духовный склад ребенка по каким-то, пусть и благородным образцам, а в том, чтобы создать условия для становления личности каждого ребенка в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями.

Одним из приемов и методов решения данной проблемы в обучении детей с задержкой психического развития выступает применение игровых технологий.

Учителя рассматривают игру в работе с точки зрения влияния на неигровые способности школьников – как правило, на мышление, воображение, фантазию, значительно реже эмоции, нравственные качества, на произвольное поведение детей.

Детские психологи в работе со школьниками активно используют не только развивающий, но и коррекционный потенциал игры. Игра в руках психологов оказывается средством развития и коррекции не только психических функций (мышления, памяти, внимания), но и «внутренней» и «внешней» социальности школьников.

На сегодняшний день в педагогике и детской психологии накоплен значительный опыт, позволяющий эффективно использовать игру как средство познания и развития потенциальных возможностей ребенка, как инструмент коррекции и позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личности школьника, его психических функций и поведения.

Современному учителю желательно не только знать этот опыт, но и уметь педагогически целесообразно его адаптировать, чтобы при необходимости его использовать в коррекционно-развивающей, профилактической и диагностической работе со школьниками среднего звена.

Процесс педагогической коррекции недостатков личностного развития школьников с задержкой психического развития будет успешным, если учитель сумеет создать такие условия, в которых систематическое и планомерное обращение к игровым технологиям не нарушает естественной логики школьной жизни детей.

Модель педагогического оформления коррекционно-развивающего процесса предполагает встраивание системы игровых заданий в общую архитектуру учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, некоторые игровые задания органично встраиваются в урок, усиливая коррекционно-развивающую направленность физкультминуток, динамических пауз, минут тишины и т.д. Проведение игр не требует дополнительного и строго зафиксированного в режиме учебного дня времени.

В результате игрового построения коррекционно-развивающего процесса возможны фронтальная, индивидуальная и групповая работы и работа в парах.

Сегодня в научно-педагогической и методической литературе учителя могут найти много разнообразных и развернутых рекомендаций по использованию игр в учебно-воспитательной практике.

Приведу примеры некоторых игровых технологий (из новых), с помощью которых учебно-воспитательный процесс для детей с задержкой психического развития будет безболезненным, развивающим и даже лечебным.

История реализации диагностико-коррекционных функций детской игры показывает, что у истоков разработки этого вопроса стоят З.Фрейд и другие представители психоаналитической школы, которые впервые высоко оценили игру как метод познания и метод коррекции личности ребенка.

Тем самым было инициировано выделение нового направления в психотерапии – игровой терапии.

На современном этапе игровая терапия представлена в двух формах – направленной (директивная) и ненаправленной (недирективная). Различия между ними заключаются в функциях и роли игрового терапевта. Близкой к игровой терапии, но не тождественной ей в силу ряда специфических особенностей и самостоятельного статуса в зарубежной и отечественной практике признается арттерапия, основная цель которой состоит в самовыражении и самопознании ребенка с помощью искусства и творческой деятельности.

Как говорилось выше, игра может стать для педагога одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся,

активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней.

С этих позиций анализируются детские игры в работах русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева. Особое внимание учителей он обращает на значение игр в воспитании у школьников сосредоточения внимания, наблюдательности, сообразительности, находчивости, воображения, творчества, совершенствования органов чувств, мышления и логических операций (анализа, синтеза, индукции, дедукции и других).

Подчеркивая важность и полезность «игровой школы» в педагогической работе со слабоуспевающими школьниками, П.Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в своем развитии от других по различным причинам... тугих на развитие, медленных в соображениях. Не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлеченности, - таких детей много. ...Такие дети в школе без игр вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры к отвлеченному, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, сможет руководить их развитием и оказать существенно важные неопределимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни».[4] Современные ученые подчеркивают, что игра, с одной стороны, помогает развитию познавательных способностей учащихся, а с другой – может служить и эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии, «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции (Л.А. Венгер, У.В. Ульенкова и другие). При условии правильной методической инструментации игра пробуждает у учеников «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира, развитию воображения, творческих способностей. С.А. Шмаков считает, что само название используемых с этой целью игр – интеллектуальные, умственные, обучающие, дидактические – звучит обнадеживающе и подчеркивает их обращенность в первую очередь к интеллекту, развитию всех свойств ума и стимулированию познавательной активности детей. Такие игры могут быть построены на учебном и неучебном материале и включены в структуру любого урока по изобразительному искусству, а также во внеурочное время («Кто самый наблюдательный?», «Кто точнее назовет», «Дорисуй картинку», «Мое «цветное» настроение» и т.д.).

Значительным потенциалом для воспитания у школьников творческой активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые досуговые игры.

Через игровую технологию решается одна из ведущих задач — творческое развитие личности ребенка, особое внимание обращается на развитие его воображения, фантазии и рождению художественных образов. В каждом игровом, художественном задании детям нужно давать возможность для простора фантазии, поощрять отход от шаблона, привнесение в каждую работу собственных художественных образов. Важно «расковать» детей, высвободить их творческую энергию для эмоциональной разрядки.

В своей педагогической практике я активно использую этот вид деятельности.

Действенным средством совершенствования таких значимых для учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, восприятие, внимание, зрительно-моторные координации, память, мыслительные операции и другие, являются и развивающие компьютерные игры. Они могут быть с успехом использованы в коррекционно-развивающей практике, важно только помнить о необходимости строгого соблюдения при этом санитарно-гигиенических норм.

Несмотря на «приятность и легкость», «разнообразную полезность», которую вносят в коррекционно - развивающий процесс познавательные игры по художественному и

интеллектуальному мышлению, следует все же предостеречь учителя от чрезмерного увлечения ими. Умственным нагрузкам во время этих игр нередко сопутствуют длительное статическое напряжение и малая подвижность учащихся, а потому игры обязательно должны быть дозированы и рационально встроены в урочный план и внеурочную жизнедеятельность школьников, особенно таких, как дети с задержкой психического развития.

Анализ коррекционно-развивающих ресурсов детских игр приводит к выводу об их большой значимости и действенности в решении задач профилактики, диагностики и коррекции неблагополучий в социально-личностном, познавательном и физическом развитии школьников. Внимание учителя к воображению и творчеству школьника в процессе игры и руководства его изобразительной деятельностью должно быть первоочередным. Яркость, свежесть, эмоциональная насыщенность образов воображения у детей находит свое отражение в творческом процессе. В творческом процессе тесно взаимосвязаны воображение и чувства. Игровое коррекционное обучение должно быть направлено на совершенствование способов передачи свойств объекта в изображении. Использование методов наблюдения, обследования, рассматривания иллюстраций способствует обогащению миропредставления, пространственной ориентации, восприятие, внимание, зрительно-моторные координации, памяти, мыслительных операций.

Правильно подобранную, уместно и умело проведенную игру следует считать важным элементом образовательной работы в школе.

Следовательно, игра должна присутствовать в режиме дня школьника с задержкой психического развития в той мере, в какой она необходима для создания «гармоничного сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок» (О.С. Газман), коррекции и стимулирования всех сторон детского развития.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Степанова О.А., Вайнер М.Э. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. М.: «Академия», 2010.
2. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. СПб.: «Речь», 2008.
3. «Коррекционная педагогика в начальном образовании» / Под ред. Кумариной. М.: «Академия», 2010.
4. «Психология аномального развития ребенка». Хрестоматия в 2-х томах. / Под ред. В.З. Лебединского. М.: ЧеРо, 2011.

#### **GAMES AS A MEAN A MEAN OF THE CORRECTION IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

© 2015

*R.A. Seliverstova*, teacher of chemistry and biology  
*Mirnovskaya school of S.U. Pyadysheva, Ulyanovsk region, Cherdakly district,*  
*Mirniy Settlement (Russia), roza.seliverstova@mail.ru*

УДК 316

**СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2015

*Ю.А. Сульженко*, педагог-психолог

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), gera3215@mail.ru*

*Т.Н. Щеголева*, учитель математики

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), tanchik\_1502@mail.ru*

Василий Александрович Сухомлинский говорил: «Забота о здоровье ребёнка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... Это прежде всего забота о гармоничной полноте всех физических и духовных сил...» [5].

Вслед за Всемирной Организацией Здравоохранения под здоровьем мы понимаем «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Современная школьная жизнь показывает нам, что для гармоничного развития общества недостаточно только физического здоровья его членов. Современный выпускник должен быть здоров ещё и социально.

Социальное здоровье является одним из компонентов здоровья человека. Под социальным здоровьем мы понимаем «систему ценностных установок и мотивов поведения в социальной среде, умение устанавливать адекватные и благоприятные межличностные отношения в социуме, деятельное отношение к окружающему миру» [Гаркуша Н.С.].

Социальное здоровье школьника складывается под влиянием родителей, друзей, одноклассников и педагогов, соседей по дому, иными словами – под влиянием всего окружения. Различие между психическим здоровьем и здоровьем социальным условно: психические свойства и качества личности не могут существовать вне системы общественных отношений. Человек – субъект, прежде всего, социальных отношений, и социум оказывает огромное влияние на здоровье формирующейся личности.

В нашей образовательной организации реализуются принципы В.Ф. Базарного, который считает, что среда школьного обучения должна быть активной и подвижной. И на протяжении последних 6 лет в школе проводится работа по созданию активной сенсорно-моторной образовательной среды.

Но и формированию социального здоровья уделяется большое внимание. В Концепции воспитательной системы образовательной организации заложены следующие компоненты социального здоровья: нравственность человека (идеалы, ценности, морально-этические качества), социальная адаптация личности (способность приспосабливаться к изменяющимся условиям и способность справляться со стрессовыми ситуациями). Составляющими социального здоровья являются: условия жизни; условия питания; условия труда и отдыха; уровень образования; уровень культуры; уровень воспитанности [2].

Остановимся подробнее на способах и формах развития каждого из данных компонентов в нашей образовательной организации.

Условия жизни обучающихся образовательного учреждения проходят ежегодный мониторинг, целью которого является выявление семей, имеющих нарушения жилищно-бытовых условий. Семьи, имеющие такие нарушения, находятся на контроле у социально-психологической службы. Также необходимым условием для выявления семейного неблагополучия является проведение ежегодного мониторинга. Результаты анкетирования дают нам представление об особенностях психологического климата в семье, о внутрисемейных отношениях, о семейных традициях, о наличии вредных привычек у членов семьи, о бытовых условиях.

Для того, чтобы ребенок получал полноценное рациональное питание, в школе созданы все условия. Горячим питанием обеспечены все учащиеся начальной школы,



70% - средней и старшей. В данном вопросе большую помощь оказывает и региональная программа «Школьное молоко», в которой участвуют все учащиеся школы без исключения.

Численность учащихся нашей образовательной организации составляет 1519 человек, поэтому обучаются дети в режиме двух смен. Начиная с 5 класса, некоторые дисциплины изучаются на углубленном уровне. Поэтому учащиеся 6-11 классов обучаются в режиме 6-ти дневной рабочей недели. Но, для снижения учебной нагрузки учителей и учащихся в течение учебной недели, уроки распределяются оптимальным образом в отношении подготовки и активности детей.

В образовательном учреждении реализуются разнообразные образовательные программы. В старшем звене учащимся предоставляется возможность обучаться по индивидуальным образовательным маршрутам. Развита система дополнительного образования, которая реализуется по 7 направлениям: художественно-эстетическая, научно-техническая, физкультурно-спортивная, эколого-биологическая, социально-педагогическая, военно-патриотическая, туристско-краеведческая. Каждый ученик в соответствии со своими интересами находит для себя занятие по душе.

В вопросе формирования уровня культуры здоровья учащихся большую роль играет взаимодействие образовательного учреждения с различными городскими и областными учреждениями культуры. Ежегодно проводится конкурс агитационных бригад «Мы за здоровый образ жизни». Сами ученики участвуют в разработке сценария, затем в репетициях, и, наконец, в самих выступлениях. Победители школьного этапа данного конкурса представляют школу на муниципальном уровне.

Основными направлениями в сохранении и укреплении социального здоровья учащихся в рамках образовательной организации являются: развитие нравственной культуры и социальной активности, формирование ценностных установок учащихся, формирование благоприятного психологического климата в классных коллективах и в целом в образовательном учреждении, профилактика разнообразных зависимостей, работа волонтерского движения.

В условиях, созданных нашей школой, формируется полноценная, гармоничная, социально-адаптированная личность, т.к. школа представляет собой социокультурное пространство, где совершается становление личности, смысл образования которой не в простой адаптации к окружающему социуму, а в развитии способности к адекватному пониманию окружения, критической оценке и сознательному выбору сферы своей деятельности.

В этих вопросах большую помощь педагогам оказывает родительская общественность. Традиционными для школы являются мероприятия: праздник молока, день самоуправления, фестиваль сказок, Масленица, неделя здоровой школы, вахта памяти. Организуются праздники для жителей микрорайона: день пожилого человека, день матери, день защитников отечества, день 8 марта, день победы.

Наши родители являются активными участниками постоянно-действующего лектория, который носит разные формы. Для родителей первоклассников, которые испытывают трудности в адаптации к школьным условиям, организуется работа «Маминой школы». Один раз в четверть проводятся общешкольные родительские собрания, тематика которых определяется в соответствии с возрастными особенностями и проблемами школьников. Классные родительские собрания периодически проводятся в форме психологических игр и практических занятий. В проведении разнообразных форм родительского лектория активное участие принимают не только специалисты школы (учитель-логопед, социальный педагог, педагог-психолог), но и разные структуры профилактики.

Показатели социального здоровья школьников проходят ежегодный мониторинг. Изучается уровень сплоченности классных коллективов, уровень удовлетворенности

учащихся и родителей школьной жизнью, оцениваются показатели воспитанности и нравственно-этической ориентации учеников.

В школе на высоком уровне организована работа детской организации и ученического самоуправления. На сегодняшний день в эту работу включены ученики как начальной, так и основной школы. Младшие школьники осуществляют свою активность в рамках детской республики «Исток», а среднее и старшее звено – в рамках ученического самоуправления «Импульс». Школьники учатся участвовать в выборах главы каждой организации, умеют проводить учебные занятия в рамках Дня самоуправления, растут творческими и гармоничными личностями.

В формировании культуры здорового и безопасного образа жизни семья и школа несомненно обладают равнозначной силой. Ведь это процесс субъект-субъектных взаимодействий взрослого и ребёнка, при котором взрослые создают необходимые условия для полноценного физического, психического, духовно-нравственного и социального развития детей и формирования осознанного ценностного отношения подрастающего поколения к собственному здоровью, здоровью окружающих и безопасной жизнедеятельности [Гаркуша Н.С.].

Итогом работы школы в направлении формирования гармоничных социальных отношений школьников является выпускник образовательного учреждения, который имеет развитые познавательные интересы и критическое мышление, толерантно относится к другим, готов к сотрудничеству, несёт ответственность за происходящее, понимает себя и других, имеет чёткие жизненные цели, стремится реализовать свои позитивные инициативы, умеет сочувствовать и сопереживать.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Текст: учебное пособие для вузов. М.: МГУ, 2006. 363 с.
2. Байкова Л.А. Теоретические и практические проблемы социального здоровья. // Проблемы формирования личности в современном обществе : материалы межрегиональной научно-практической конференции. Рязань: РГПУ, 2005. С.3-7.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1995. 352 с.
4. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьника. М.: Педагогика. 1991. 230 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т.3 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. 384 с.

#### SYSTEM OF MAINTENANCE OF PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL HEALTH OF SCHOOL STUDENTS.

© 2015

*Yu.A. Sulzhenko*, psychologist  
*School № 49, Belgorod (Russia), gera3215@mail.ru*  
*T.N. Shhegoleva*, math teacher  
*School № 49, Belgorod (Russia), tanchik\_1502@mail.ru*

УДК 378 (075.8)

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ  
ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕРМИНАХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

© 2015

**З.Н. Хисматуллина**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии

*ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Казань (Россия)*

**О.И. Доница**, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики  
*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск (Россия),  
podsnezhnik12@rambler.ru*

Создание единого образовательного пространства в Европе, проводимая в русле этого процесса реформа ВПО в России и организация социального диалога высшей школы с рынком труда ставят перед академическим сообществом, работодателями и всеми заинтересованными в улучшении отечественной образовательной модели лицами ряд серьезных задач. К наиболее важным из них можно отнести:

- изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУНов) – характеристика приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности);

- ориентацию учебного процесса на результаты образования – т.е. четкое определение того, что именно будет знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребованным на рынке труда;

- многоаспектный и непрерывный контроль над процессом обучения – создание методологии и методик оценки качества образования.

Новая нормативно-правовая база российского образования (принятие соответствующих поправок к «Закону об образовании» и «Закону о высшем профессиональном образовании») и новое методическое обеспечение учебного процесса призваны решить совокупность данных задач. В последнем главную роль играют разрабатываемые ныне Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-З), ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения основных образовательных программ (ООП).

Новые требования к результатам освоения образовательных программ (результатам образования) обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности (преподавания/обучения) и форм контроля за ее осуществлением (мониторинг качества обучения), в который, помимо прочего, входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций.

Создаваемые многокомпонентные системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ ВПО в России, должны решать следующие задачи:

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков (ЗУНов), определенных во ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) за достижением целей реализации данной ООП, определенных в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников;

- достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечил бы беспрепятственное признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами.

Разработка новых систем оценки качества обусловлена следующими причинами. Как указывается во многих современных методических трудах, традиционные программы высшего образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего образования на знания, умения, навыки (ЗУНы). Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных курсов.

Освоение ЗУНов при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных предметов, – это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании студентов они не образуют интегративной целостности: выпускник с трудом соотносит между собой сведения даже из непосредственно связанных между собой областей науки. Обилие фактов, цифр, классификаций и т.п., не будучи структурированным, рождает в умах выпускников настоящий хаос. И лишь постепенно в профессиональной деятельности ненужные сведения забываются, а необходимые выстраиваются в конкретные алгоритмы и поведенческие схемы. Этот процесс в иронической форме воспроизводят многочисленные истории о том, как поступающим на работу выпускникам велят «забыть все то, что они изучали в вузе».

В любом случае, даже с помощью хорошо усвоенных лучшими студентами знаний и умений по отдельным предметам в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые и обозначаются как компетенции.

Иными словами, в понятие компетенции в качестве составных частей входят и знания, и умения, и навыки, но еще и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т.п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т.п.), а также опыт профессиональной деятельности (и шире – творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи (а в идеале и ставить новые).

Ясно, что для формирования не просто ЗУНов, но именно компетенций, традиционный предметный подход пригоден далеко не во всем. К нему необходимо добавить поведенческий, деятельностный компонент. Соответственно, и строго предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения основных образовательных программ (ООП). Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания.

Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной.

Важно понять, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента. Предметно-деятельностный подход позволяет преодолеть эту сложность. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но и его связности, или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т.п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности.

Кроме того, необходимо принимать во внимание ряд дополнительных факторов. Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. При этом компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами. Компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но, в значительной степени, самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки. При проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур (подробнее об этом будет сказано в разделе «Инновационные оценочные средства»).

Исходя из вышесказанного, должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики – для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т.п. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и т.п.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности. Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студенто-центрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России, 2004. №11.
2. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2005.
3. Жигалев Б.А. Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теоретико-методологический аспект): моногр. Ниж. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007.

### MAINSTREAMING FORMATION OF FUNDS FOR EVALUATING EDUCATION IN TERMS OF COMPETENCES

© 2015

*Z.N. Khismatullina*, graduate student

*Kazan National Research Technological University, Kazan (Russia)*

*O.I. Donina*, doctor of education, professor, department of psychology and pedagogy  
*Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia), podsnezhnik12@rambler.ru*

УДК 373.3

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

© 2015

*О.А. Чебыкина*, педагог-психолог высшей квалификационной категории,  
член федерации психологов образования России,  
член российского психологического общества  
*МКОУ «Лицей № 1», Шадринск (Россия), Oolga-85@ya.ru*

Вхождение школьника в пространство современного информационного общества отличается вариативностью способов и сложностью охвата всех источников знаний, необходимых для развития психологической культуры. В процессе гуманизации систем возникает одна из глазных проблем: как организовать образование, которое обеспечит условия равновесия опыта взаимодействия с внешним миром и внутренней собственной средой развития школьника. Так как определение сущности понятия «психологическая культура» значимо для выявления содержания образования приведем некоторые из них:

- психологическая культура как составная часть системной культуры общества также многослойна.

В нее входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, присутствующие в рамках религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) психологическая профессиональная деятельность и практическое знание, имеющее научное обоснование и долю искусства (психотехники, различные школы психологического консультирования и психотерапии и т.д.); 3) психологическая наука и образование (в основном высшее), образующие сферу психологии [1]; психологическая культура школьника является сложным феноменом, в структуре которого могут быть выделены следующие компоненты. Психологическая компетентность как определённый уровень освоения знаний и умений, ценностно-смысловой, оценочно-рефлексивный, культуротворческий компоненты. Их содержание, взаимосвязь и соотношение зависят от особенностей возраста и способов приобщения учащихся к основам психологической культуры [2];

- психологическая культура - это интегральная характеристика, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности взаимодействия с миром и включает содержание отношений к миру человеку и самому себе (В.В. Семикина).

Как отмечает А.А. Леженина «психологическая культура представлена как: часть общей культуры, соответствующей адекватному взаимодействию с окружающим миром (К. Альханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, О.И. Мотков): самостоятельный психологический феномен, позволяет человеку строить отношения с миром в широком смысле слова, самим собой и другими (Л.С. Колмогорова, Н.Ю. Певзнер, В.В. Семикин); образование, подвергающееся постоянным изменениям извне.

Таким образом, понимание психологической культуры в широком смысле - «составная часть системной культуры общества» дает возможность педагогические и психологические задачи образования, может обеспечить оптимальное равновесие между «внутренней» и «иной» средой развития школьника.

В культурологическом направлении разрабатывается аспект образования среды, определяется ее место в образовательном пространстве социума в целом и соотносится социальным (знания, нормы, ценности с потребностями развития самого ребенка). Путь личностного самоопределения и саморазвития психологической культуры личности школьника, в основном, осуществляется в рамках культурного типа образования и в значительной степени задает направленность применения им индивидуальных способностей. Выявление инвариантной культурологической характеристики для различных типов образовательной среды позволяет разрабатывать эффективные способы ее проектирования и организации.

Образование содержит элементы общего социокультурного пространства и служит условием развития личности школьника, которая проявляется в культурной практике - активного взаимодействия со средой, что соответствует идее понимания психологической культуры, как «культурных способов жизнедеятельности».

Образование определяется как условие для опыта конструирования социальных смыслов человеком в процессе его взаимодействия с внешним миром. Возможность характеристики содержания и структурных элементов образования появились благодаря междисциплинарному исследованию этнопсихологических и антропологических методов измерения элементов культуры. Культурологическое направление позволяет также анализировать модели образования как с альтернативной, так и традиционной направленностью, что позволяет конструировать инновационность образования. Альтернативное образование отличается отсутствием регламентированного урока, наличием выбора деятельности школьника, активной позицией школьника, наличием образовательного материала, личностно-ориентированной позицией педагога. Процесс индивидуализации и образования происходит посредством развития альтернативных направлений, как создание

собственной «среды развития» школьника и основывается на изучении психологических механизмов освоения человеком социального знания.

Как правило, содержание культуросообразной среды рассматривается в контексте духовного наследия общества, универсальных ценностных установок, «культурных продуктов», и основные трансляторы взрослые: родители, воспитатели... Но в процессе многолетних исследований было выявлено, что ребенок, особенно дошкольного возраста, присваивает содержание образования посредством дополнительных источников, которые взаимосвязаны с таким понятием, как «фоновое знание». Фоновое знание является сущностью процесса социальной интеграции знания, влияющего на социализацию человека и обуславливает его психологическую культуру. Можно выделить взаимосвязь между реализацией функций фонового знания и опытом познания социокультурной среды школьника, т.к. именно опыт, культурные практики позволяют реализовывать функционал фонового знания. Сложившийся фонд предпосылочных социальных образов, предметных смыслов окружающего мира, носителем которых является фоновое знание, передается посредством культуры общества, мотивирует и создает условия для развития познавательного процесса. Таким образом, *первая функция* фонового знания - социальное интегрирование идеальных объектов культуры. Пространство современной культуры отличается постоянным расширением сферы знаний, и характеризуется как информационное. *Вторая функция* состоит в осмыслении информации в культурном контексте, способной стать знанием. *Третья функция* - обеспечение социокультурного контекста, помогающего устанавливать коммуникацию внутри определенной социальной общности фонового знания обусловлен рамками национальной, что способствует развитию использования потенциала для обеспечения процесса межкультурного взаимодействия. Фоновое знание, содержащееся в социокультурном пространстве, окружающем школьника, играет одну из функций трансляции норм, ценностей, эталоном поведения, принятых в обществе, что определяет степень проявления и уровень развития его психологической культуры.

Как отмечает Л.С. Колмогорова, «основными показателями сформированности психологической культуры школьников являются: а) эмоционально - ценностное отношение к себе, другим людям, окружающему миру; б) положительные стремления, связанные с самодетерминацией (самоопределением, саморегуляцией, самоактуализацией); в) рефлексия поведения, деятельности, общения, г) гармоничность смысловой сферы» [2]. Эффективность образования определяется по показателям в двух направлениях; развитие индивидуальности и вхождение в пространство культуры. Развитие индивидуальности школьника опирается на компоненты саморазвития: самоорганизацию, самопознание, саморегуляцию, самообразование. Вхождение в пространство культуры измеряется уровнем развития социальной компетенции, самостоятельности.

Таким образом, образование может служить эффективным средством развития психологической культуры школьника.

Для оптимального использования потенциала образования, как средства развития психологической культуры школьника можно применять такие способы, как: создание разновозрастных групп; создание ситуации выбора деятельности; сочетание объектов фонового знания различных этнических культур; развитие личностного самопознания педагогом, транслирующим собственное, преломленное и опыте жизнедеятельности фоновое знание; создание условий для развития субкультуры детства.

Образование может реализовывать свой педагогический потенциал и стать средством развития психологической культуры при условии личного опыта жизнедеятельности школьника. Таким образом, образование начинается тогда, когда школьника становится способным разбивать знание, образовывать, конструировать его, что закладывает основания для развития психологической культуры человека.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружинин В.Н. Феномен психологической культуры личности в образовательном контексте // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей. М., 2006.
2. Комогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: автореферат дис. доктора психол. наук. М., 2001.

## EDUCATION FOR CREATING A PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE SCHOOLBOY

© 2015

*O.A. Chebykina*, educational psychologist  
*Lyceum № 1, Shadrinsk (Russia), Oolga-85@ya.ru*

УДК 159.92

## ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ-ШКОЛЬНИКОВ И ЕГО РАЗВИТИЕ

© 2015

*Н.А. Черных*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», Борисоглебский  
Филиал, Борисоглебск (Россия), *Matveshka32@mail.ru*

Интерес с точки зрения психологии - форма проявления познавательной потребности, удовлетворение которой обеспечивает осознание целей деятельности и восполнение пробелов в знаниях, способствует расширению кругозора человека. Формирование интереса к чтению - это важная составляющая процесса обучения и развития личности в целом. Чтение с точки зрения психологов и педагогов - это средство развития памяти, внимания, воображения и навыков анализа.

Подростковый возраст - это важнейший этап развития, на протяжении которого происходит формирование важных личностных подструктур - «Я-концепции», мировоззрения, ценностных ориентаций. Удовлетворение познавательных потребностей играет в этом процессе важную роль. Порой недостаток собственной информационной базы негативным образом сказывается на развитии ценностной системы подростка, позволяя ему попасть под негативное влияние СМИ (телевидения, интернет). Поэтому чтение является важным аспектом обучения, а формирование интереса к нему - одной из задач педагогов и родителей.

В настоящее время, особенно в последнее десятилетие, интерес к чтению существенно снизился. Заслуженный учитель России Е.И. Бесчастная отмечает, что многие дети не хотят читать, боятся книг [1]. По статистике в России уже более 10 лет назад насчитывалось 40% «не читающего» взрослого населения. Общий тираж книг упал в четыре с лишним раза, газет и журналов – в 3,6 раза. Тиражи и число названий книг для детей и подростков резко сократилось. Детские и юношеские библиотеки получают в год 1-2 новые книги на одного читателя. В небольших поселках и селах практически отсутствует книжная торговля. Таким образом, большинство граждан России отлучены от книги и ограничены в возможностях получения информации [2].

Опросы, проведенные в других странах, показывают похожую картину. Например, каждый второй французский школьник 8-16-ти лет считает, что посмотреть телевизор лучше, чем почитать книгу, т.к. чтение - «занятие, связанное с неприятными ощущениями» [3].

Гораздо больший интерес у школьников вызывает телевидение и интернет, где «он-лайн» можно посмотреть любую передачу и даже высказаться о её содержании на соответствующем форуме. Однако такое общение зачастую происходит на искажённом языке, характерном для интернет-общения, что негативно сказывается на развитии как устной речи, так и письменной. Специалисты подчёркивают, что для овладения нормами языка ребёнку просто необходимо видеть грамотный печатный текст (принцип наглядности).

На развитие личности ребёнка в пубертатном периоде существенное влияние оказывает также система идеалов. В настоящее время психологи и педагоги отмечают проблему отсутствия духовно-нравственных ориентиров. Ещё несколько десятилетий назад общество предлагало подрастающему поколению соответствующие образы для подражания, описанные в отечественной литературе (Павка Корчагин, Олег Кошевой, Зоя Космодемьянская и др.) Современным подросткам, практически не знакомым с классическими произведениями, чрезвычайно трудно найти идеалы для подражания. Для некоторых таковыми являются родители и близкие родственники.

Андреева С.А. приводит данные, свидетельствующие об отношении современных подростков к чтению. Так, на вопрос «Можно ли сказать, что чтение является для вас одним из любимых занятий?», школьники ответили: «Да» (25%), «Нет» (16%), «Не совсем» (59%).

Согласно проведённому нами опросу, современные школьники не получают эмоционального удовлетворения от чтения, быстро устают от самого процесса: «*Не люблю читать*», «*нервов не хватает*», «*кроме чтения, есть, чем заняться*», «*предпочитаю спортом заниматься*», «*не очень люблю читать, так как это занимает много полезного времени*». Мотивами обращения к чтению являются: «*для учёбы*», «*чтобы получить нужную работу*», «*заставляют взрослые*».

Большинство современных подростков предпочитают читать не художественную литературу, а журналы («Игромания», «Навигатор игрового мира» и пр. для мальчиков; «ELLE», «GLAMOUR», «COSMOPOLITAN» для девочек). Исследование, проведённое среди подростков, показало также, что самым популярным жанром книг у них является «фэнтэзи». При этом мало кто смог воспроизвести название хотя бы одной книги, которая была прочитана в последнее время. Не смогли ребята назвать и фамилии авторов прочитанных произведений.

Современные школьники периодически посещают библиотеку, но в основном для того, чтобы взять книги из школьной программы. Результаты анализа читательских формуляров, проведённых студентами нашего университета в процессе работы над соответствующими темами курсовых работ, говорят о том, что лишь один из десяти опрошенных школьников читает что-то, кроме книг, необходимых для выполнения уроков. Если же проанализировать круг чтения подростков, то 67% в нем составляет литература развлекательного характера, тогда как научно-познавательная литература занимает только 33%.

Специалисты полагают, что читательский портрет подростка в основном определяется уже в 10-11 лет. Опыт показывает, что если к 10 годам ребенок уже осознал значение книги в своей жизни, если обращение к печатному слову стало его внутренней потребностью, если его познавательные интересы вылились в читательские, то есть основание полагать, что в дальнейшем эти качества укрепятся и разовьются. Самой трудной категорией в плане интереса к чтению являются подростки 14 лет – они либо «самые читающие» либо самые «не читающие». Это связано, как полагают психологи, с большой избирательностью интересов и высокими познавательными потребностями в первом случае и низким уровнем развития восприятия и отсутствием «читательского стереотипа» - во втором. Нередко отсутствие интереса связано с тем, что современные школьники воспринимают книгу как «отжившее» средство информации.

Современные средства массовой информации также влияют на чтение подростков. Это проявляется в следующем:

- меняется сам процесс восприятия печатного текста и информации, оно становится поверхностным, фрагментарным, «клиповым», вследствие чего ребёнку труднее сконцентрироваться на тексте большого объёма (например, на повести, романе);
- под влиянием СМИ меняется мотивация чтения и читательские предпочтения (например, усиливается интерес к темам и жанрам, представленным на экране – «фэнтези», «ужасам»);
- предпочтение отдаётся иллюстрированной печатной продукции (журналам, комиксам и пр.);
- наблюдается перевес «развлекательного» чтения в противовес серьёзной литературе.

Чемоданова Е.А. отмечает, что современная модель чтения с одной стороны сравнительно благополучна, с другой происходят негативные процессы отторжения подростков от печатной культуры. Отличительной чертой новой модели чтения современного подростка является его отношение к этому занятию. В целом позитивное отношение у школьников сохраняется. Однако учебные нагрузки, зачастую формальное, схоластическое преподавание литературы, вкупе с другими факторами приводят старшеклассников к отторжению. И чем старше школьник, тем больше чтение книг по школьной программе теснит у него досуговое. А ведь именно возможность поразмышлять над новой книгой, получить радость от чтения по собственному выбору очень важно в период становления личности. Если же проанализировать круг чтения подростков, то около 40% в нем составляет преимущественно литература развлекательного характера, тогда как книги научно-познавательные занимают вдвое меньше (21 %) [4].

Таким образом, становится очевидной необходимость формирования и поддержания интереса к чтению у подростков. Для этого следует начинать данную работу ещё в младшем школьном возрасте. В подростковом периоде деятельность педагога должна стать ещё более интенсивной и творческой. Так, например, исследователь Григорьева Е.Ю. предлагает использовать следующие формы работы:

- литературные вечера, где предлагается учащимся сценически представить эпизод различных литературных произведений, (причем, как произведения, так и эпизоды могут быть выбраны самостоятельно школьниками в рамках темы литературного вечера);
- литературные «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», «Счастливый случай», «Самый умный», «Умники и умницы», где командам – участникам предлагаются выдержки из произведения, с целью определить автора и название; можно подготовить вопросы по произведению или творчеству любого писателя, определенного темой игры [5].

Кроме того, специалисты-предметники рекомендуют использовать на занятиях такие жанры произведений как «литературный анекдот», эпиграмма, что способствует развитию интереса к литературе, а также и чувства юмора у учащихся.

Полезно также использовать метод «творческого чтения», который включает следующие методические приёмы: художественное чтение мастера (возможно, привлечение артистов или использование записей); чтение с комментариями, помогающее лучше понять и эмоционально прочувствовать произведение; беседа о непосредственных впечатлениях от прочитанного; постановка проблемы (проблемный анализ по В.Г. Маранцману) в соответствии с проблематикой произведения и организация дискуссии; творческие задания по прочитанным произведениям.

В целом проблема формирования интереса подростков к чтению является комплексной и нуждается в дальнейшей разработке с точки зрения как педагогики, так и психологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева С.А. «Я просто не люблю читать...» - //http://festival.1september.ru/articles/210129/. Дата обращения: 11.10.15.
2. Чтение. Общество. Государство: Материалы к Всероссийскому Конгрессу в поддержку чтения. М.: СИРПП, 2001.
3. «Окно в мир» или «Кривое зеркало»? // Обруч. 1998. №3. С. 10-13.
4. Чемоданова Е.А. Серература // Библиотечное дело. 2004. №11 (23). С. 12.
5. Григорьева Е. Ю. Развитие у учащихся интереса к чтению // Молодой ученый. 2011. №7. Т.2. С. 86-90.

## INTEREST IN READING AMONG TEENAGERS – SCHOOLCHILDRENS AND ITS DEVELOPMENT

© 2015

*N.A. Chernykh*, candidate of psychological sciences, associate professor  
of the department «Psychology»

*Voronesh state university, Borisoglebsk branch, Borisoglebsk (Russia), Matveshka32@mail.ru*

УДК 374:73

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

© 2015

*М.П. Чечеватова*, учитель русского языка и литературы

*МОУ Шарловская СОШ, Ульяновская область, Вешкаймский район,  
пос. Шарлово, (Россия), chechevatova60@mail.ru*

Преподавание литературы станет творческим лишь в том случае, когда из школьного обихода будет самым решительным образом изгнан штампованный, стандартный жаргон, свидетельствующий о худосочной, обескровленной мысли.

А.Т. Твардовский

Что такое творчество? Существует немало определений. Мне кажется более точным определение Э.Фромма: «Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта».

Культурный и научно-технический потенциал общества зависит от уровня интеллектуальной подготовки будущих специалистов, от их умения мыслить самостоятельно. В настоящее время, время стремительных социальных изменений, когда старые общественные системы рушатся, в переустраивающемся и развивающемся обществе резко возрастает личностная и социальная значимость умения мыслить творчески. Это умение позволит человеку, потерявшему привычную точку опоры, проявить гибкость и найти новую, модифицировав свою деятельность. Вот почему актуальна проблема развития творческих способностей учащихся.

Способности человека были и во многом остаются загадкой науки. Педагогика и психология немало потрудились, чтобы приоткрыть завесу тайны, истоки которой – в природе человека. Каждое, даже незначительное открытие в сфере способностей не просто раздвигает границы педагогической теории и практики, но обогащает представления человека о самом себе, о своих творческих возможностях.

Проблема значима не только в социальном, но и в личностном плане: без развитых творческих способностей, предпосылки к которым заложены природой, невозможно представить целостное воспитание и развитие индивида.

Однако, несмотря на исторически традиционную заботу педагогики и психологии о способностях детей и на многочисленные исследования данной проблемы в них науках, наиболее важные для педагогической практики вопросы остаются далеко не разрешенными. Назовем некоторые из них.

Творческие способности базируются, прежде всего, на деятельности ума, проявлении интуиции, мотивированности творческой деятельности, эмоциональных побуждениях, сознательном выборе способов деятельности. Все это осуществляется при овладении конкретной учебной информацией, при решении разнообразных образовательных задач. Однако мы недостаточно научились воспитывать дисциплину ума ребенка: логическую точность, проблемность, избирательность, самостоятельность; соединять в единый интеллектуальный процесс логику мышления и интуицию ученика; синтезировать различные психические проявления ребенка в единый творческий акт; стимулировать учащихся к мотивированному волевому творческому самопроявлению в ситуации выбора.

Это означает, что творческие способности, то есть способности ребенка к созданию нового в той или иной сфере, во многом остаются нераскрытыми. Не решена главная проблема: педагогическое управление процессом развития индивидуальных творческих способностей учащихся.

Поэтому ясно, что характер педагогического процесса - важнейший фактор регулирования творческих способностей учащихся. Педагогический процесс должен преобразовываться так, чтобы он обеспечивал проявление и максимально возможное развитие творческих способностей.

Таким образом, наиважнейшей задачей современной школы является создание таких условий обучения, которые обеспечивали бы в наибольшей степени психологический комфорт для учащихся и возможности их интенсивного развития в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями. Как говорил А.-де Сент-Экзюпери, надо создать такие условия, чтобы ни в одном человеке не погиб Моцарт.

Все это делает проблему развития способностей личности одной из актуальных, имеющих глубокий теоретический смысл и практическую значимость.

Актуальность проблемы резко и быстро возрастает еще и потому, что на повестку дня на сегодня ясно поставлен вопрос: в период быстрого наращивания информации, средств свободного обмена ею, в преддверии межличностного, межнационального, межгосударственного, межконтинентального соревнования умов, информации и технологий, на что следует обратить внимание в образовании? Очевидно, на то, что обеспечит наше участие в мировом сообществе, соревновании и в чем намечается опасность отставания. Это - полноценное умственное развитие, выращивание творческих способностей каждого, отдельно взятого ребенка. Следует вспомнить слова классика отечественной психологической науки Л.С. Выготского, считающего, что именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим его настоящее.

На решение этой важной задачи должны быть направлены все предметы школьного курса. А какие задачи решаются в процессе изучения литературы в плане развития творческих способностей учащихся?

Во-первых, совершенствуется культура учащихся-читателей, определяемая их умственной, душевной, духовной деятельностью.

Во-вторых, развиваются художественные способности детей, появляется потребность в общении с прекрасным,

В-третьих, углубляется первоначальное эмоциональное художественное восприятие школьников, стимулируются их интеллектуальные умения.

В-четвертых, работа в этом направлении развивает критическую мысль учащихся, учит самостоятельному приобретению знаний, совершенствует умения анализа художественного текста, критической статьи.

В-пятых, такая работа обеспечивает сознательность и прочность приобретенных знаний, способствует развитию мышления учащихся.

И, наконец, решается очень важная актуальная проблема, которая волнует не только словесников, но и всех учителей-предметников. Дети учатся рассуждать, оформляя свои размышления в связной, грамотной, последовательной, доказательной речи, как устной, так и письменной.

Из всех форм творчества литературное словесное творчество является самым характерным для школьного возраста. Литература - это особый школьный предмет: она воспитывает «читателя-художника» (С.Я. Маршак) - человека мыслящего самостоятельно и образно, восприимчивого эмоционально, способного к диалогу. Эти возможности заложены в литературе как искусстве слова. Поэтому так важно еще на школьной скамье заниматься словесным творчеством. Оно может начинаться с глубокого эмоционального отклика на художественное произведение, с погружения в творческую лабораторию писателя или с того, что М. В. Ломоносов назвал «подражанием авторов», - с воспроизведения сюжета, поэтики того или иного художника слова.

Л.Н. Толстой утверждал, что главное в обучении сочинениям состоит не столько в задавании тем, сколько в предоставлении большого выбора тем, в указании размера сочинения, в показе первоначальных приемов. Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, у них ничего не выходило, несмотря на то что сюжет сочинения был богатый и описываемое оставляло глубокое впечатление на детей. Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства - красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства.

Развитие детского литературного творчества становится сразу гораздо более легким и успешным в том случае, когда ребенка побуждают писать на такую тему, которая является для него внутренне понятной, волнующей и, главное, побуждающей к выражению в слове своего внутреннего мира.

Вот какое сочинение написала ученица 8 класса Гендерова Екатерина.

#### Зимний сон

*Утро. Ты идёшь по натоптанной тропинке. А под ногами хрустит снег. Это как идти по сухой осенней тропке. По этому красочному ковру, где каждый листик, каждая веточка словно громко дышит на тебя, словно шепчет тебе: «Полюбуйся этим миром, полюбуйся же!» Так и сейчас: снег утапывается ногами; танцовщицы-снежинки превращаются в бесформенное пятно снега или кристаллики льда. А ты всё идёшь и идёшь, прерывисто дыша и выпуская из своих уст огромные клубы пара.*

*Снег белой стрелой летит с неба, посыпая извилистую дорожку белоснежным пухом. Этот пух такой мягкий и холодный, что хочется броситься в него и утонуть, как в безмятежном сне. О, если бы это был сон!*

*Из-за облаков пробиваются лучи. Всю окрестность озолотило их ласковым светом. Деревья ждут – не дождутся новой порции снега. На крышах домов красуются белоснежные шапки. А на лапах старой ели ещё и рукавички. «Ну и холодно сегодня!» - подумает ты. И вдруг нечаянно облокотишься на ствол дерева, а он такой тёплый, будто обнял тебя кто-то, очень любящий тебя...*

*Вот уже слышны голоса на горке – это малыши. Чудные дети! Они радуются каждому дню, каждому дуновению ветра. Малыши не умеют рассуждать, но умеют любить так, как не любит никто...*

*Вот кто-то идёт с ведром воды. Прозрачные капли пытаются удрать из ведра. И капля, которой это удаётся, падает ничком в снег, делая углубление.*

*В переулках появляется всё больше и больше людей. Слышны их голоса, слышен скрипящий под ногами снег, слышно, как закрываются двери. Это не набор звуков, а оркестр, такой зимний уличный оркестр. Это было так красиво и странно, где необычное сочетание казалось началом чудной сказки, зимней песни-сказки.*

*Да, именно так, красиво и ярко, заканчиваются самые необычные сны...*

У всех, кто вглядывается в детское литературное творчество, сам собою возникает вопрос: какой смысл в этом творчестве, если оно не может воспитать в ребенке будущего писателя, творца, если оно составляет только краткое и эпизодическое явление в развитии подростка, которое потом свертывается и иногда исчезает совсем? Смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть правильной, связной, логичной, образной, эмоциональной речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира.

Мне хочется обратить внимание всех на тот факт, что и методисты, и литературоведы, и другие специалисты очень мало говорят об ученическом читательском творчестве, о каких бы то ни было проявлениях читательской активности детей. Но это очень и очень важно. Методистам необходимо информировать общественность, выступать не только в специальных научно-методических и педагогических изданиях, но и использовать более широкую общественную трибуну.

Замечателен тот факт, что и в настоящее время проводятся различные конкурсы чтецов. В 2012-2013 учебном году ученица 6 класса нашей школы Бычкова Анна заняла 2 место в районном конкурсе чтецов, а в 2014-2015 учебном году – 1 место. Была участницей областного конкурса чтецов.

Ни о каком творчестве, развитии творческих способностей не может идти речи, если урок скучный, однообразный, неинтересный. Чтобы этого избежать, предоставляю детям право выбора, относительную свободу. Что это значит?

Я составила перечень заданий, из которого учащиеся выбирают любые 3 (по принципу легкости, доступности, интереса, малого объема и т.д.). Если выполняют 3 задания (любых), получают «5», если 2 - «4», 1 - «3». Но обычно выполняют все 3, а иногда и больше.

Перечень домашних заданий:

1. Прочитать выразительно отрывок из произведения.
2. Подготовить пересказ эпизода.
3. Сделать иллюстрацию какого-то эпизода.
4. Составить вопросы (количество варьируется от 15 до 30).
5. Составить кроссворд.
6. Составить тест.
7. Составить план (может быть простым, сложным, цитатным).
8. Составить схему произведения.
9. Составить ребусы (шарады, анаграммы и т.п.).
10. Подготовить характеристику какого-либо героя произведения.
11. Подготовить рассказ о каком-нибудь интересном событии из жизни писателя этого произведения.
12. Написать сочинение-миниатюру на любую тему по этому произведению.

13. Придумать интересный вопрос к произведению на конкурс «Самый интересный вопрос».

14. Подготовить инсценировку какого-то эпизода.

15. Сочинить синквейны.

Детям очень нравятся такие задания, они и сами уже придумывают новые задания или совершенствуют мои. Выполняя такие задания, выбирая их самостоятельно, дети заметно развивают свой творческий потенциал.

Система творческих заданий построена по принципу вариативности. Это открывает простор учительскому творчеству, а также, что очень важно, позволяет преподавателю в зависимости от уровня подготовленности класса и каждого ученика осуществлять дифференцированный подход к работе учащихся на уроках и внеурочное время.

Активное включение ученика в творчество на всех этапах литературного образования неразрывно связано с последовательным усилением его самостоятельности от класса к классу.

Итак, разные формы литературного творчества служат

- расширению жизненного опыта учащихся;
- вовлекают в соответствующую их интересам творческую среду;
- развивают общий творческий потенциал и специальные литературно-творческие способности;
- способствуют эстетическому воспитанию и развитию культуры чтения;
- самовыражению и самовоспитанию школьников.

Руководство литературным творчеством - путь нравственного воспитания детей, ибо в нем человек определяет свое отношение к жизни и свое место в ней.

Л.Н. Толстой говорил: «Если ученик в школе не научится сам творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. Новосибирск, 1994. 144 с.
2. Богоявленская Д.Б. основные современные концепции творчества и одаренности. М, 1997. 114 с.
3. Бютор М. Роман как исследование. М: МГУ, 2000. 385 с.
4. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб: OMS, 2004. 192 с.
5. Ланин Б.А. Что такое читательское творчество школьников?
6. Лушников И.Д. Проблема педагогического управления развитием творческих способностей учащихся. // Читательское творчество Школьников? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. №5.
7. Янушевский В.Н. Рождественская О.А. Проектный метод на уроке литературы: методология, теория практика. Ульяновск, 2004.
8. Харитонова О.Н. Занимательная литература. Игры и викторины: для 5-9 кл. М: Рольф, 2002.

## EDUCATION ART POTENTION OF CHILDREN IN PROCES STUDY LITERTURING AS ONE OF THE POINT REALIZATION FCES

© 2015

*M.P. Chechetova*, teacher of Russian language  
*Sharlovskaya School, Ulyanovsk region, Veshkaymsky District, Sharlovo*  
*(Russia)chechevatova60@mail.ru*



УДК 371.2

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*Е.Е. Чипчина*

*МБОУ СОШ № 53, Ульяновск (Россия), maxalim@mail.ru*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения в Российской Федерации [1] все дети школьного возраста должны быть привлечены к внеурочной деятельности в той или иной форме. Некоторые посещают спортивные секции, кружки, студии вне школы, однако большинство обучающихся общеобразовательных школ охвачены именно на уровне учебных заведений, в которых они осваивают основную учебную программу. Несомненно, массовое привлечение школьников к работе вне уроков должно дать свои плоды в виде оздоровления системы образования и выявления разнопланово-талантливых, активно нацеленных на успех детей, а в будущем и взрослых членов Российского государства.

Выделим проблемы, с которыми, как мне кажется, столкнулась система образования при активном внедрении системы внеурочной деятельности в школах.

1. Учащиеся не хотят посещать дополнительные занятия, тратить время на и так прилично надоевшую школу и «родных» учителей, отсюда и слабая мотивация для достижения успеха примерно у 60-70 процентов школьников.

2. Большинство обучающихся перегружено очень насыщенной урочной программой и огромным объемом домашнего задания, у них совершенно не остается свободного времени и сил, чтобы просто погулять и лично пообщаться с друзьями, помочь родителям по дому, сходить на выставку, на каток вне секции, а по собственному желанию. Мы рекомендуем им занятия в заранее отведенном объеме, но у каждого из обучающихся доля усталости от одной и той же работы разная. Одному школьнику достаточно посещения бассейна, причем не спортивной секции, а внепланового похода время от времени. Другому хочется ухаживать за животными дома, ему необходимо уединение, мягкое общение с любимцем.

3. Обучающиеся не привыкли к открытой свободе самовыражения вне социальных сетей, под маской ников и логинов. В этом может помочь привлечение к конкурсной деятельности в рамках конкурсов различного уровня, начиная от школьных и заканчивая международными. Для коррекции данной проблемы сейчас предлагается участие в массовых олимпиадах различного вида, на которых обучающиеся пишут олимпиадные работы, готовят проекты одни, в группе и совместно с родителями и учителями. За успешной конкурсной работой стоит огромный труд учителя или наставника, многочасовая помощь, постоянное сопровождение и консультирование. Одному руководителю невозможно охватить более 5-7 обучающихся и полноценно их вести. Индивидуальной внеурочной деятельности не предполагается, либо проходит она за счет личного времени учителя, который и так перегружен бумажной работой. Поможет система наставничества среди обучающихся, при которой опытные школьники, прошедшие ряд конкурсных программ, имеющие регалии, помогают более юным сделать первые шаги. При этом новички порою бывают старше и ведут себя более зажато, чем их юные коллеги.

4. Потеряна система уровневой работы с талантливыми обучающимися на разных уровнях (класс-школа-район-город-регион-страна-весь мир). Ежегодно в школу приходит реклама конкурсов, олимпиад со всех концов России, а зачастую и Зарубежья. Часто эти конкурсы носят традиционный характер, повторяются ежегодно, но содержание их носит скорее популистский, развлекательный характер, не выявляет глубинных вопросов в ка-

кой-то отрасли. Зачастую это лишь массовый сбор денег с раздачей поощрительных призов. Задумка собирать портфолио обучающихся хороша, но часто оно содержит лишь набор грамот с таких конкурсов, но не выражает степень достижения поставленных образовательных, воспитательных и социальных результатов.

5. Прежде, чем школьник будет участвовать в конкурсе, его надо познакомить с нетрадиционными видами заданий, способами их решений. Значительно расширить кругозор за счет внеурочной деятельности, несомненно, можно и нужно, но работа с одаренными обучающимися носит скорее индивидуальный, а не групповой характер. Работа с каждым ребенком подобна работе мастера с картиной или ювелира с ожерельем. Пока подберешь камни, пока ограничишь, пока обточишь грани, проходит несколько лет. И часто этот бесценный бриллиант уходит в профильную школу, гимназию или лицей, все лавры победы достаются не тем, кто обрабатывал. Главное - безусловно, дети, их раскрывшиеся таланты, но педагогу с периферийной, базовой школы приходится начинать все сначала.

6. Многие школьники не имеют навыков работы с творческим материалом, не владеют методиками самостоятельного поиска проблемы, методикой «мозгового штурма», другими приемами и способами творческой активности. В этом может помочь организация кружков проектной деятельности, которые учат не выполнять проекты в конкретной предметной области, а общим навыкам творческой или исследовательской работы.

Приведу несколько примеров форм и методов, зарекомендовавших себя в педагогической практике.

**Наставничество** как одна из форм самореализации. При этом наставники получают опыт организации не только своей, но и чужой деятельности, а учащиеся, которым оказывается помощь, могут поучиться на примере опытных товарищей, обменяться знаниями по той или иной теме, узнать, насколько они могут быть успешными в будущем, чтобы был стимул стремиться вперед. Кроме того, это экономит много сил и времени учителю, который может привлекать к этой совместной работе, как отдельных школьников, так и микро группы обучающихся (не более 3-4 человек). Большие группы неэффективны, так как дети в них по разному может видаться результат деятельности, варианты достижения поставленных целей, с точки зрения психологии группой более 5 человек очень сложно управлять, координировать ее действия без дальнейшего дробления на микро группы

Полноценная **рефлексия** во время внеурочной деятельности может продолжаться и на уроках и носить групповой характер, поскольку способствует вовлечению большего числа обучающихся в творческую деятельность, дети будут ходить на кружки сначала из любопытства, затем чтобы достичь таких же результатов, как те учащиеся, которые представляют свои работы на суд общественности.

Очень хорошо методика рефлексии описана Кожуховской Л.С. и Поздняк И.В. [3]. Постоянное применение ее в своей работе сэкономит много сил и нервов всем участникам образовательного и воспитательного процесса, поможет выявить пробелы в работе и скорректировать дальнейшую деятельность.

Наконец, **постоянный мониторинг** результатов внеурочной деятельности не столько в рамках предметной области, которой посвящен кружок, сколько общий мониторинг достижений учащегося через составление индивидуального портфолио, ведения архива работ обучающегося на протяжении всей его учебы. В этом могут помочь классный руководитель, учителя - предметники и конечно завуч по учебно-воспитательной работе. В школе должен быть создан банк учащихся, который может быть классифицирован по степени творческих способностей, так и по предметной направленности положительных результатов обучающихся, по степени их достижения во внеурочной деятельности.

Достижение трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления *эффектов* воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская *компетентности* и социокультурная *идентичность* в ее страновом, этническом, гендерном и других аспектах[2].

Оценивая результаты внеурочной деятельности по различным направлениям и учитывая указанные выше проблемы с целью их преодоления, стоит отметить, что в целом наблюдается положительная динамика в развитии творческих и познавательных способностях обучающихся. Таким образом, введение ФГОС способствовало повышению творческого потенциала всей нашей необъятной родины.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897).
2. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2010.
3. Кожуховская Л.С., Позняк И.В. Рефлексивные техники, методы и приемы <http://www.n-asveta.by/dadatki/kozuhovskaya.pdf>.

### PROBLEMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES STUDENTS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION

© 2015

*E.E. Chipchina*

*School № 53, Ulyanovsk (Russia), maxalim@mail.ru*

УДК 371.311.7

### ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (ИЛИ С ОВЗ) В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

© 2015

*Т.Н. Щеголева*, учитель математики

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), tanchik\_1502@mail.ru*

*Ю.А. Сульженко*, педагог-психолог

*МБОУ СОШ № 49 с УИОП, Белгород (Россия), gera3215@mail.ru*

На протяжении последних лет в России особенно активно обсуждаются вопросы создания равных возможностей для обучения детей, имеющих различные особенности нарушения физического и психического здоровья. Не смотря на то, что федеральные стандарты специального (коррекционного) образования проходят сейчас стадию обсуждения, в статьях нового Закона об образовании (ФЗ № 273) прописаны основные принципы инклюзивного образования. По статьям нового закона образование детей, имеющих различные ограничения здоровья, теперь может осуществляться в обычных классах массовой школы.

Конечно для того, чтобы осуществить данные законом возможности обучения, необходимо создание специальных материально-технических и кадровых условий для этих детей. При чем для каждого вида нарушений эти условия носят специфический характер (пандус на въезде в образовательное учреждение и специальные устройства для передвижения по школе для ребенка, имеющего нарушение опорно-двигательного аппарата, для ребенка с нарушением зрения – специальные метки в коридорах и на лестнице,

большие буквы на клавиатуре компьютера, учебная литература с крупным шрифтом, тактильные методические материалы, для ребенка с нарушением слуха – разнообразные цветовые сигналы). Также очень важно, чтобы педагогические кадры, осуществляющие работу с такими детьми, были подготовлены не только информационно (владели методикой и технологией обучения таких детей), но и были психологически готовы обучать такого ребенка.

Для того, чтобы начать обучение ребенка по собственному образовательному маршруту, сначала необходимо создание специальной (адаптированной) образовательной программы, в которой прописываются индивидуальные возможности ребенка и индивидуальные образовательные результаты.

Таким образом, с момента вступления в силу нового закона об образовании дети, имеющие различные ограничения здоровья на самом деле получают равные образовательные возможности с остальными детьми, как это принято во всем цивилизованном мире, т.е. участвуют в инклюзивном образовании.

Термин «инклюзивное образование» был предложен ЮНЕСКО в дополнение к термину «интегрированное образование». На сегодняшний день инклюзивное образование в России находится под пристальным вниманием родителей, педагогов, общественности и Русской Православной Церкви.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, в котором дети, имеющие различные индивидуальные особенности и возможности, независимо от физического состояния, социальной, национальной и религиозной принадлежности активно работают вместе. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма и основывается он на исключительности и уникальности человеческой личности.

Опыт осуществления таких образовательных форм во всем мире и в нашем государстве привел к пониманию того, что абсолютно каждому ребенку необходим индивидуальный подход, даже если развитие ребенка проходит благополучно. С одной стороны потому, что в таком образовательном процессе не происходит изоляция «особых» детей от общественной жизни, а с другой стороны – обычные дети учатся уважительному и терпимому отношению к таким детям, и как следствие ко всему окружающему миру. Да и для «особого» ребенка, возможно, важным становится не сам факт получения некоторого набора знаний и умений, а удивительная возможность коммуникативного развития в среде сверстников, возможность жить обычной жизнью обычного ребенка.

Дети с особыми образовательными потребностями, обычно и учатся медленнее, но могут учиться и достигают высоких результатов. Путь, который они должны пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике, поскольку физические и психические недостатки отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека.

В последнее время в советском образовательном учреждении мы все чаще сталкиваемся с детьми, которые имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, но сохранный интеллект. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжёлое заболевание, которое возникает у ребёнка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности) [1, с 13]. При этом дети имеют ослабленное зрение, слух, речь, часто – плохо развитые верхние конечности.

Такие дети ограничены и особенны во многих сферах: у них не всегда хорошо развита речь, часто поражены не только верхние, но и нижние конечности, нарушено эмоциональное и личностное развитие (ребенок позднее начинает проявлять эмоции, во многих случаях вырастает замкнутым, ранимым, конфликтным), а социальная изоляция способствует усложнению всей этой симптоматики [3, с. 96].

Основными затруднениями при обучении детей с ДЦП являются плохо развитые двигательные навыки. У отдельных детей нарушения моторики еще и осложняются навязчивыми движениями (гиперкинезами) головы, рук, плеч, гримасами лица и т.д., которые особенно усиливаются при волнении, испуге, неожиданном обращении к ребенку, а также при попытках выполнять какие-либо целенаправленные действия. При необходимости выполнить письменную работу – наблюдается тремор (дрожание пальцев рук и языка).

Такие дети не умеют преодолевать трудности, подчинять свои действия определенным требованиям, испытывают затруднения при организации своей деятельности, не могут регулировать ее и свое поведение.

При организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми большое количество времени уделяется работе с телом, использованию техник телесно-ориентированной терапии. Работа с ребенком начинается с изучения потребностей его тела, постепенно налаживаются отношения сотрудничества и взаимного уважения, в которых ребенок приобретает необходимый ему социальный опыт, изменяя свое поведение и самооценку.

Работу с таким ребенком осуществляет целая команда специалистов: учитель ЛФК, специалист по адаптивной физкультуре, дефектолог, педагог-психолог, использующий в своей работе телесно-ориентированные методы и пр. Не стоит ждать быстрых результатов, они крайне отсрочены во времени. Очень часто в начале работы приходится видеть отрицательные эмоции ребенка, его нежелание принимать участие в перестройке закрепленного патологического двигательного стереотипа [4].

Не менее важным в работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата является специально организованная среда в сенсорной комнате, наполненной разнообразными стимулами, которые позволяют улучшить и развить сенсомоторные навыки ребенка и существенно стабилизировать его психоэмоциональное состояние. Данная комната помогает создать условия для стимуляции речевой активности, сформировать более позитивную самооценку и существенно улучшить качество жизни.

Пройдя этап индивидуальной работы, ребенок включается сначала в небольшую по численности группу сверстников, ведь во время таких занятий реализуется способность детей к подражанию, а элементы соревнования лишь подталкивают ребенка на освоение новых двигательных навыков, которые требуют больших усилий. Не стоит забывать, что наиболее ярко проявляются эти способности при построении занятия в форме игры, стимулирующей двигательную активность, наиболее адекватную для детей дошкольного и младшего школьного возраста [5, с. 156-158].

Не секрет, что развивающийся мозг обладает большими компенсаторными возможностями. В его структурно-функциональном созревании ведущая роль принадлежит эндогенному механизму – двигательной афферентации. Этим и объясняется необходимость постоянного использования в комплексе восстановительных мероприятий психофизических упражнений, техник телесно-ориентированной психокоррекции, как обособленного метода коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной работы с активным участием самого ребенка в процессе реабилитации.

Необходимым успешным условием для обучения таких детей заключается в том, что работающий с таким ребенком специалист устанавливает с ним дружеские, доверительные отношения. Тем самым реализуется возможность развивать осознанное отношение самого ребенка к процессу реабилитации и пробуждает интерес к достижению положительных результатов [6, с. 151].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи. Киев, 1988. 328 с.

2. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.

3. Мастюкова Е.М. Некоторые особенности мотивационной сферы младших школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения // Дефектология. 1985. №5. С. 3-6.

4. Астапов В.М. Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии. М., 2001. 276 с.

5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.

6. Раменская О.П. Психологическое изучение личности дошкольника с церебральным параличом. М., 1980. 228 с.

## **ORGANIZATION INDIVIDUAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM IN PUBLIC SCHOOLS**

© 2015

*T.N. Shhegoleva*, math teacher

*School № 49, Belgorod (Russia), tanchik\_1502@mail.ru*

*Yu.A. Sulzhenko*, psychologist

*School № 49, Belgorod (Russia), gera3215@mail.ru*

УДК 159.9

## **УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ**

© 2015

*А.В. Яроцкая*, учитель

*МБОУ ордена «Знак Почета» гимназия № 5 имени А.В. Луначарского,*

*Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Напряженная, неустойчивая, социальная, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в семье, в личностном развитии и поведении растущих детей. Среди них особую тревогу вызывает не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растет ребенок и с первых лет своей жизни он усваивает нормы человеческих отношений, впитывая из семьи и добро, и зло, все, чем характерна семья. В семье регулируются отношения ребенка к окружающему, в семье он получает опыт нравственности, моральных норм поведения. Для полноценного развития ребенка необходимо, чтобы он был окружен заботой, вниманием, лаской. Став взрослыми, дети повторяют в своей семье все то, что было в семье его родителей [1, 2].

В России тяготы перестройки ударили и по семье и по детям. Бездомные дети и подростки - результат кризиса семьи, невнимания к детям, большинство из них больны, имеют низкое образование.

Но в наше время, когда очень много неблагополучных семей, остро стоит проблема в полноценной родительской любви. Ведь страдают дети. В этих семьях имеется источник отрицательного влияния на детей, где родители или не уделяют достаточного внимания воспитанию ребенка, или оказывают разрушительное влияние на его неокрепшую личность [3, 5]. К этой категории относятся семьи пьяниц, тунеядцев и других анти-

социальных элементов [4]. Дети из этих семей отличаются особой запущенностью, неухоженностью, неумением контактировать со сверстниками и взрослыми. Зачастую они просто не знают, что, кроме окриков, грубости, побоев, существуют и другие формы общения между людьми, и страдают от недостатка внимания взрослых. У этих детей нарушена способность нормального человеческого общения. Они потеряли доверие к взрослым, грубы и заносчивы со сверстниками. Поэтому воспитание способности общения, воспитания нравственных начал личности, формирование ее цели и идеалов, интересы и потребности - важные направления их социализации.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания ведут к появлению задержки психического развития детей, которая в дальнейшем не только не позволяет ребенку успешно учиться в школе, но и, в особо сложных случаях, ставит под удар его здоровье. Дети страдают патологической возбудимостью, несобранностью, жалуются на головную боль, рвоту, плохо спят, не могут справиться с простыми умственными задачами и, наряду с этим, серьезно нарушают нормы поведения в детском саду или школе. Дети с ЗПР всем видам деятельности предпочитают игры, характерные для младших, избегают общения с товарищами и более старшими детьми, не доводят до конца начатое дело, бывают капризны. У них не сформированы познавательные потребности. Эти дети не любят книги, занятия, не проявляют интереса к окружающему. Именно неблагоприятные условия жизни и неправильное воспитание создают определенные предпосылки для появления и закрепления таких отрицательных качеств, как жестокость, жадность, лживость, которые лежат в основе антиобщественного и даже криминального поведения личности в более старшем возрасте.

Проблема социального сиротства сегодня стала актуальной для общества и вызывает необходимость искать новые пути предупреждения сиротства, реабилитации и социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей.

Одна из форм организации социально-педагогической помощи детям «группы риска» это социальный приют.

Первоначальный период адаптации ребенка в социальном приюте не происходит одинаково, его способности зависят от многих причин, связанных как с характером и поведением самого ребенка, его отношением к своему прошлому и настоящему положению, так и с отношением коллектива социального приюта. И при сочетании этих условий и причин получается множество вариантов адаптации. Действительно, каждый ребенок проходит свой единственный период адаптации, определенный той единственной ситуацией, в которую он попадает.

Успешность первых шагов зависит, прежде всего, от того настроения, которое продемонстрируют друг другу воспитатель, ребенок и семья-группа, в которой он живет. Обычно, каждый ребенок, которого изъяли из родной семьи, даже признавая, что в ней не все было хорошо, хочет вернуться к своим родителям, родным, и помещение в социальный приют считает скорее отрицательным фактом, чем положительным. Поэтому, первым важным шагом должно стать определение положения ребенка в этой группе-семье. Ребенок не всегда понимает, почему он здесь, сколько будет жить в приюте, вернется ли к своим родным, сможет ли с ними встречаться. Необходимо все это объяснить ребенку, найти приемлемые пути для поддержания эмоционального равновесия в отношениях с ребенком. Тогда он быстрее сможет принять жизнь в новой группе-семье.

Что мешает адаптации? Среди показателей, свидетельствующих об адаптационных затруднениях ребенка, можно выделить трудности в общении, в поведении, низкую успешность в различных делах, а отсюда - отсутствие авторитета среди окружающих.

Причины адаптационных затруднений разнообразны: это и особенности нервной системы, темперамента детей, специфические черты их характера, адаптационные способности, а также усвоенный прошлый опыт жизни и ценностные ориентации.

Исследования показали, что детям с сильной нервной системой присущи низкий уровень тревожности, самоуверенность, повышенная самооценка, быстрое привыкание к новой обстановке. Преобладающей эмоцией у них является эмоция радости при невысокой выраженности эмоции страха. У этих детей преобладают направленность на себя, мотивы собственного благополучия, стремление к личному первенству.

Иная картина процесса адаптации наблюдается у детей со слабой нервной системой, которую имеют чаще всего дети из неблагополучных семей. Им зачастую свойственны высокий уровень тревожности (как общей, так и ситуативной), неуверенность, недовольство собой. У таких детей отсутствует способность к быстрому переключению на новые виды работы, им свойственна заниженная самооценка, робость, застенчивость. Они постоянно находят поводы для переживаний. В то же время, преобладающей направленностью этих детей является устойчивость мотивов, увлечение процессом творческой деятельности (рисование, конструирование и др.).

Влияет на успешность адаптации и темперамент ребенка: подмечена адаптивная гибкость детей с сангвинистическим темпераментом - детей живых, подвижных, быстро отзывающихся на окружающие события, сравнительно легко переживающих неудачи и неприятности.

Медленно, но также стабильно адаптируются дети с преобладанием флегматических черт - дети медлительные, невозмутимые, с настойчивыми стремлениями и более или менее постоянным настроением, со слабым внешним выражением душевных состояний.

Наибольшие трудности возникают у детей с холерическим и меланхолическим темпераментами. У детей быстрых, способных отдаваться делу с исключительной страстностью, но не уравновешенных, склонных к бурным эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения (холерики) и детей, легко ранимых, склонных к глубоким переживаниям даже незначительных неудач, внешне вяло реагирующих на окружающее (меланхолики). Их реакция не адекватна изменениям среды: у холериков эмоции «выплескиваются» на окружающих, что не всегда им нравится, а меланхолики осуществляют «самоагрессию», что может привести к психическим расстройствам.

Знание и учет особенностей темперамента и нервной системы необходимы, чтобы преодолеть трудности, с которыми придется столкнуться.

Трудно принять ребенка таким, какой он есть, приспособиться к его привычкам, поведению, чертам характера. Трудно объяснить себе и простить поступки, которые кажутся непозволительными, немотивированными (проявляет жестокость, грубость и т. д.).

Успешность и быстрота привыкания к новым условиям и новым людям зависит от возраста ребенка. Маленькие дети до 3-х лет податливы внешним влияниям, у них легко можно формировать черты характера, развивать интеллект. Ребенок этого возраста интересен, забавен, все начинает делать впервые: говорить, ходить, играть и т. п.

Дети от 7 до 12 лет, которые чаще всего и попадают в приюты, имеют много привлекательных сторон. Они совершенно самостоятельны, независимы, легко увидеть особенности их характера, поведения, привычки, склонности, способности, уровень интеллекта.

Важнейшим показателем адаптивности является способность ребенка организовывать новые привязанности. Детям, оставшимся без попечения родителей, трудно разобраться, что зависит от них самих, что-от окружающих.

Существуют специфические показатели в характеристике детей с проблемно-сформировавшейся привязанностью: им трудно создавать и поддерживать любые отношения, они не способны сопереживать, трудно проявляют любовь к другим людям, инфантильны, эгоистичны, импульсивны. Испытывают трудности в усвоении норм и правил поведения. Они не доверяют другим людям, стараются сохранить эмоциональную



близость, которая была в детстве, закончилась травмой, а фазы утешения не было. Поведение взрослых стало причиной психологической травмы, поэтому они стараются сохранить дистанцию при взаимодействии уже с любыми другими взрослыми. Эти дети плохо идут на зрительные контакты, замкнуты, агрессивны, неразборчивы в выражении любви, самоуверенны. Они испытывают постоянные проблемы с самоконтролем. У них медленно развивается совесть, нравственные нормы, недостаточная социальная зрелость, трудности в установлении причинно-следственных связей, с логическим мышлением, они не умеют предвидеть события и ситуации, ослаблено чувство времени, сложности в абстрактном мышлении. Особенности и наиболее проявляющиеся трудности заключаются в неумении концентрироваться, контролировать свое поведение, видеть последствия своих поступков. Чаще всего такие дети оценивают себя как неспособных измениться, не получают удовлетворения от хорошо выполненных заданий, не доверяют другим, проявляют враждебную зависимость, стремятся контролировать все, что происходит в жизни.

Все дети, независимо от возраста, в первое время жизни в приюте проверяют, насколько хорошо к ним относятся, что позволят здесь делать, какие вещи брать, как будут относиться к плохим поступкам, отметкам.

Очень важно в первые дни, недели уважать самостоятельность ребенка, давать ему возможность быть самим собой, то есть таким, каким он был до помещения в приют. Чтобы период адаптации был более успешным, необходимо постараться, чтобы связи между всеми членами новой группы-семьи - были максимально благожелательными и совместительными.

Истинная цель воспитания - это полноценная, счастливая, полезная людям жизнь ребенка. С точки зрения адаптационных последствий взаимоотношений считается, что наилучшим из них является демократический стиль, в максимальной степени способствующий не только поддержанию нормальных отношений с детьми, но и формированию у последних таких важнейших качеств гармонической личности, как инициатива, ответственность, самостоятельность и активность. Детям необходимы непрерывные взаимоотношения с другими людьми для нормального прохождения всех этапов развития.

Во взаимоотношениях воспитателей с ребенком присутствуют различные функции отношений: он выступает для ребенка, во первых - источником эмоционального тепла и поддержки, во вторых - властью, высшей инстанцией, распорядителем благ, в третьих - образцом и примером для подражания, в четвертых - другом и советчиком. В младенчестве и начале детства, как правило, «лидирует» первая функция, в раннем и позднем дошкольном возрасте - вторая, в младшем школьном возрасте - третья, а вот с наступлением пубертатного периода все больший вес приобретает четвертая.

Иногда дети, пришедшие в группу-семью, пытаются решать свои внутренние проблемы или добиваться желаемого через плохое поведение.

Благополучие воспитанников в приюте зависит в основном от воспитателя, его умения понять и принять ребенка душой, его профессионализма, желания и умения работать. Важным звеном в процессе формирования и становления ребенка как личности является семья-группа. Очень существенно, как складываются взаимоотношения с воспитанниками, заменившими родителей, с братьями, сестрами и другими детьми. Ведь коллектив - необходимое условие для развития личности, потому что воспитание положительных качеств личности и исправление отрицательных лучше всего происходит в коллективе и через коллектив. Воспитание правильных взаимоотношений между детьми и создание дружного детского коллектива - одна из основных задач приюта, потому что сам характер общественного воспитания определяет работу с коллективом детей и жизнь детей в коллективе. Воспитатель должен так организовать жизнь детей в приюте, чтобы она была содержательной, чтобы у них было общее дело: игры, занятия, труд. Реализация этих задач в процессе социальной адаптации детей из неблагополучных семей, позволяет

адаптировать их к новым отношениям, сформировать набор средств для успешного вживания таких детей и подростков в мир взрослых.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гогицаева О.У. Семья - духовно-нравственная основа личности // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Научные материалы. М., 2012. С. 133-134.

2. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Межпоколенные отношения как основа развития общества // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. СПб, 2012. С. 28-30.

3. Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У., Воспитательный потенциал осетинских традиций в этнокультурном развитии личности ребенка//Развитие регионов в XXI веке. Материалы I Международной научной конференции. Владикавказ, СОГУ, 2013. Ч.II. С. 386-392

4. Нагорнова А.Ю., Еремина Л.И., Гурылева Л.В., Куликова О.В., Гулей И.А., Плахина Л.Н., Вострокнутов, Е.В.Гнедова, С.Б. Региональные особенности социальной работы с семьями алкоголиков: монография. Тольятти, 2012. 188 с.

5. Темирова М.М., Гогицаева О.У. Проблемы возрастных отношений в семье // Международный студенческий научный вестник. 2014. №4. С. 1.

### **CONDITIONS OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF CHILDREN FROM DISADVANTAGED FAMILIES**

© 2015

*A.V. Yarotskaya*, teacher

*Gymnasium № 5 named A.V. Lunacharsky, Vladikavkaz (Russia), gogitsaeva@yandex.ru*

### **СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЙ ОПЫТ И СОДЕРЖАНИЕ**

УДК 371.9

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

© 2015

**В.С. Васильева**, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик  
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет  
Челябинск (Россия), [fortune18@mail.ru](mailto:fortune18@mail.ru)

**Ю.Г. Козлова**, магистрант; педагог дополнительного образования  
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет  
Челябинск (Россия), [kozlo\\_g\\_74@mail.ru](mailto:kozlo_g_74@mail.ru)  
ГБОУ ДОД Дворец учащейся молодежи «Смена», Челябинск (Россия)

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания подрастающего поколения чрезвычайно важна. На первый план выдвигается задача формирования творческой личности, способной к активной умственной деятельности. Одним из важных показателей умственного развития ребенка является высокое речевое развитие.

Речь - основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Успехи в овладении детьми связной речью обеспечивают и определённую успешность в учебной работе по всем предметам. Двигательная и речевая функции ребенка, также, как и высшие психические функции, не даются детям изначально, они преодолевают длительный путь развития. Нарушения речевого и двигательного развития – наиболее распространенные сочетания у детей, имеющих различные по степени тяжести и проявлениям нарушения речи.

В исследованиях Васильевой В.С., Абрамовской А.А., отмечается, что разнообразие по сложности и степени выраженности нарушений речи у детей дошкольного возраста, а также необходимость активизации мотивационной сферы ребенка к включению в коррекционно – развивающий процесс, ставит перед педагогами вопрос важности разработки и внедрения инновационных форм и методов работы, расширяющих возможности активизации речевой деятельности детей и преодоления имеющихся у них нарушений речи [2].

Центры дополнительного образования предусматривают использование инновационных технологий развития. Осваивая программы дополнительного образования, адаптированные с учетом его возможностей, ребенок не только развивает свои творческие способности, склонности и интересы в выбранной сфере деятельности, но и получает коррекционную поддержку, а также расширяет свои возможности социального взаимодействия.

Для ребёнка, имеющего нарушения в речевом развитии, большая часть информации, поступающей из окружающей его среды, является трудной для понимания и усвоения. Поэтому, с точки зрения С.А. Мироновой, для успешного преодоления дошкольником трудностей речевого взаимодействия, важно предусмотреть оптимальную организацию коррекционно-педагогического пространства в системе дополнительного образования [3].

Правильно организованная предметно-речевая развивающая среда в дополнительном образовании создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности в свободной деятельности; стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе.

Коррекционная работа в условиях дополнительного образования должна систематически планироваться во всех видах деятельности: художественной, технической, туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной, естественнонаучной.

При оптимальных условиях лично – ориентированного взаимодействия, когда дома, в дошкольных организациях, а также в Центрах дополнительного образования, осуществляется весь комплекс коррекционно – развивающих мероприятий детей; когда взрослые, разговаривая с ребенком, дают ему правильные образцы речи; когда проводится систематическая работа по формированию правильного произношения, способствующая усвоению ребенком фонетической системы языка, развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов, создаются условия для скорейшего преодоления имеющихся у детей нарушений речевого развития.

Необходимо отметить одну из форм коррекционной работы в системе дополнительного образования как LEGO-конструирование. Игры со строительным материалом конструктора - LEGO способствуют развитию мышления памяти, внимания, речи, пространственного восприятия, воображения, что убедительно доказано в исследованиях Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой и др. [4].

Учеными доказано, что движения пальцев и кистей рук имеют особое развивающее значение, так как оказывают огромное влияние на развитие речевой и всей высшей нервной деятельности ребенка. В.М. Бехтерев считал, что движения руки всегда тесно связаны с речью и способствуют её развитию.

Уровень развития мелкой моторики является одним из основных показателей речевой, а, следовательно, и интеллектуальной готовности к школьному обучению. Педагоги отмечают, что обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Дети с хорошо развитой моторикой быстрее и легче овладевают техникой письма.

Использование LEGO-конструирования в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста в условиях дополнительного образования является активизация речевой деятельности детей, а именно формированию ориентировки, планирования, реализации речевого плана и контроля, над своей речевой продукцией.

Конструирование теснейшим образом связано с чувственным и интеллектуальным развитием ребенка. Особое значение оно имеет для совершенствования остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных качеств, развития мелкой мускулатуры кистей рук, восприятие формы и размеров объекта, пространства. В процессе занятий идет работа над развитием интеллекта воображения, мелкой моторики, творческих задатков, развитие диалогической и монологической речи, расширение словарного запаса [1].

Таким образом, комплексная работа по развитию речи с применением новых форм коррекционной направленности в условиях дополнительного образования делает процесс более результативным. Дети воспринимают занятия в условиях дополнительного образования как игру, которая вызывает у них позитивные эмоции, что помогает лучшему усвоению коррекционно-развивающего материала. Чем разнообразнее будут приёмы логопедического воздействия в работе с детьми с речевой патологией, тем более успешным будет протекать развитие речи и преодоление имеющихся недостатков.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Организация и содержание коррекционной работы с детьми в Лекотеке: Учебное пособие. М.: «Школьная пресса», 2013. 208 с.
2. Васильева В.С. Информационные технологии как средство коррекции нарушений речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) /Васильева В.С., Абрамовских А.А. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сборник научных статей по материалам международной научно практической конференции / под науч. ред. Старикова Н. В. Белгород: Изд-во ИП Петрова М.Г., 2014. №4-3. С. 119-126.
3. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Просвещение, 1996. 448 с.
4. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М.: Академия, 2002. 192 с.

## MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL WORK AT ADDITIONAL EDUCATION

© 2015

*V.S. Vasilyeva*, candidate of pedagogics, assistant professor chair of special education, psychology and subject methods

*Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia), fortune18@mail.ru*

*Y.G. Kozlova*, undergraduate Chelyabinsk State Pedagogical University;  
teacher of additional education

*Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk (Russia), kozlo\_g\_74@mail.ru;*  
*Palace of studying youth «Change», Chelyabinsk (Russia)*

УДК 371.9

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

*В.С. Васильева*, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик  
*ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»*  
*Челябинск (Россия), fortune18@mail.ru*

*Т.А. Турбина*, магистрант факультета коррекционной педагогики;  
педагог дополнительного образования  
*ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,*  
*Челябинск (Россия), turbina144@mail.ru*  
*ГБОУ ДОД Дворец учащейся молодежи «Смена», Челябинск (Россия)*

Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определенные ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций [5].

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно с взрослыми и сверст-

никами) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни. В новых социально-экономических условиях нашего общества остро и актуально встал вопрос о приоритетном значении обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, их становлении и развитии. Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации в обществе. Усвоение ребенком принятых в обществе социальных норм и правил происходит через социализацию. Коробейников И.А. в своих исследованиях рассматривает основные характеристики процесса социализации в детском возрасте [2]. Дети с особыми образовательными потребностями требуют к себе повышенного внимания и заботы, так как являются категорией детей, особо нуждающихся в помощи и поддержке не только близких людей, но и общества [5].

По мнению Л.С. Выготского, физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, в установлении широких социальных связей, что является неблагоприятным фактором, прежде всего, личностного развития. Отклонения в развитии, как отмечает Л.С. Выготский, приводят к «выпадению» из социального и культурного обусловленного пространства, нарушает связь с социумом, культурой как источником развития. В дошкольном возрасте ребенок с особыми образовательными потребностями незначительно отличается своим поведением от детей с нормальным развитием, а несформированность коммуникативных навыков, навыков самообслуживания, расценивается как результат недостаточного воспитания. Ограничение во внешнем взаимодействии с окружающими в силу ограничений по состоянию здоровья, изолированность ребенка и преимущественное пребывание в своей семье, общение, исключительно, лишь с членами своей семьи, приводит к тому, что ребенок не имеет опыта общения с представителями иных социальных ролей (сверстниками, посторонними взрослыми людьми). Это ограничение, в конечном итоге, может служить причиной того, что он будет менее успешен в понимании других людей, в предвосхищении их поведения и, следовательно, в построении коммуникаций с ними. Все это в дальнейшем повлияет на эффективность его общения и деятельности [5].

С раннего детства, по утверждению С.В. Паршутиной, «особые» дети сталкиваются с оценкой их внешности другими, что приводит формированию у них «комплекса неполноценности», который выражается в замкнутости и приводит к скрытой депрессии.

При этом формируются излишне заниженная самооценка, социальная пассивность, происходит сужение активного жизненного пространства. Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями здоровья заключается в нарушении их связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда к элементарному образованию [3].

Дополнительное образование – составная часть образовательной системы России, показатель реализации прав детей на реализацию потребностей в развитии. Оно направлено на создание условий для развития личности ребенка, мотивации к познанию и творчеству; обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка, профилактику асоциального поведения; укрепляет психическое и физическое здоровье ребенка. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья является важной составляющей прав ребенка на образование.

Являясь составной частью системы образования, учреждения дополнительного образования детей - это образовательно-воспитательные институты социума, которые тесно связаны с динамикой развития общества. Они гибко реагируют на изменения в по-

требностях и запросах воспитанников и их родителей, обеспечивают им досуг и приобщение к культурным ценностям.

Определены и функции дополнительного образования: образовательная (обучающая и воспитательная); социокультурная; профориентационная; рекреативно-оздоровительная; рекреативно-развлекательная; коммуникативная; психотерапевтическая; интегративная; информационная; функция социализации; социальной защиты; социальной адаптации и реабилитации; диагностики и психолого-педагогической коррекции; компенсаторно-коррекционная функция. Выполняя наряду с другими компенсаторные и реабилитационные функции, дополнительное образование предоставляет ребёнку максимум возможностей для развития его потенциальных творческих способностей с учётом интересов и желаний, получения до профессионального образования, оказывающего огромное влияние на его дальнейшую судьбу. Для многих детей – это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки.

Современная система дополнительного образования детей является неким социальным институтом, направленным на организацию благоприятной окружающей среды ребенка, в которой личность формируется, растёт, развивается, приобретая и сохраняя определённый социальный опыт взаимодействия. Другими словами, дополнительное образование является одной из важных ступеней социализации ребенка [2]. Педагоги стараются стабилизировать эмоциональное состояние ребёнка, нетрадиционно подойти к организации обучения и воспитания, в коррекционно – развивающую работу внести элементы творчества, дидактические игры, сюрпризный момент, настраивающий ребёнка на положительные эмоции и контакт. Создание ситуации успеха позволяет ребёнку почувствовать уверенность в себе, свои возможности и востребованность в обществе. Любимые занятия поддерживают эмоциональное здоровье, помогают выйти из стрессов и тревожного состояния, предупреждают задержку психического развития. Ребёнок в условиях поддержки и заботы начинает проявлять себя более активно, смело, настойчиво. Он вступает в более высокие слои культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослыми.

Дети с особыми образовательными потребностями - сложная категория, требующая к себе повышенного педагогического, психологического, социологического, медицинского, общественного внимания. Одним из приоритетов образовательной политики является обеспечение детей с ограниченными возможностями здоровья социально-педагогическими, медицинскими и специальными условиями для обучения и развития. Диагностика интересов и потребностей детей и родителей показала, что сегодня существует социальный и семейный заказ на дополнительные образовательные услуги для детей с ООП и их родителей.

Огромная роль в гуманизации образования в отношении детей-инвалидов принадлежит учреждениям дополнительного образования, в своей деятельности они руководствуются идеями С.Т. Шацкого, А.У. Зеленко, К.А. Фуртунова и других известных российских педагогов. Система дополнительного образования всегда в какой-то мере пыталась противостоять консерватизму официального образования с целью создать благоприятные условия для развития индивидуальных качеств личности ребенка [1].

Задача учреждения дополнительного образования - сохранить атмосферу понимания, комфорта, привлечь в неё новых участников. Тогда у детей с ограниченными возможностями здоровья правильно, методично будет формироваться элементарное представление о жизни, труде, быте людей, умения и навыки, смогут научиться общаться в неформальной трудовой обстановке, приобретут навыки самоутверждения в среде сверстников, сложится уверенность в себе.

Дополнительное образование существенно расширяет познания о творческих возможностях ребенка и его творческом потенциале, обеспечивает дальнейший успех в избранной сфере деятельности, формирует новый круг общения, способствует вовлечению в творческую деятельность не только ребенка, но и его ближайшего окружения [1].

Подводя итоги, необходимо отметить, что развивающая работа в системе дополнительного образования детей, направленная на расширение сферы чувств, потребностей, опыта переживаний, воображения, эмпатии у обучающихся с особыми образовательными потребностями, является наиболее релевантной природе социального интеллекта и будет способствовать их успешной социальной адаптации. Формирование социального опыта связано с освоением обучающимися гуманистических ценностей, которые в будущем позволят им стать подлинными субъектами своей жизни, небезразличными обществу и социокультурному пространству их пребывания [5].

Гармоничное сочетание разнообразных направлений деятельности в практической работе способствует социализации личности детей с особыми потребностями, проявлению положительных волевых качеств, стремлению к своему самосовершенствованию и самореализации в обществе. В условиях учреждения дополнительного образования с учётом новых педагогических технологий можно легко реализовать множество интересных проектов, которые помогут добиться положительных результатов [3].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буторина О.Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Томского государственного университета. №5. 2009.
2. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
3. Куприянов Б.В. и др. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под. ред. А.В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Паршутина С.В. Социализация личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования детей. Из опыта работы МБОУДОД «Дом детского творчества» города Тулы // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 211-213.
5. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сб. науч.-метод. материалов / под ред. А.Ю. Белогуровой, Н.В. Поликашевой. М.: Издательство «Спутник+», 2014. 335 с.

#### SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2015

*V.S. Vasilyeva*, candidate of pedagogics, assistant professor chair of special education,  
psychology and subject methods

*Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia), fortune18@mail.ru*

*T.A. Turbina*, master student of the faculty of correctional pedagogy;  
teacher of additional education

*Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk (Russia), turbina144@mail.ru;*  
*Palace of studying youth «Change», Chelyabinsk (Russia)*



УДК 37.01

**ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*Д.В. Гиголаева*, студентка психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)

*О.У. Гогицаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), *gogitsaeva@yandex.ru*

Необходимость изучения проблемы социальной адаптации ребенка, имеющего отклонения в поведении в учреждениях дополнительного образования представляется весьма актуальной в связи с приобретением ими большей автономности – отделенности от школы и других социальных институтов, а также в связи с усилением принципа добровольности участия в их работе детей. При этом возможности дополнительного образования в социализации ребенка практически не используются по причине не разработанности содержания, методов и форм деятельности, отвечающих требованиям сложившейся в стране ситуации [1, 5, 6].

Одним из важнейших проявлений развития ребенка является усвоение им требований общества и развитие психологических качеств, необходимых для функционирования как общественного существа [2]. Важность и сложность этого процесса определяет объективные и субъективные трудности на пути социальной адаптации - и для взрослых, несущих ответственность за ребенка, и для самого ребенка [4]. Отклоняющееся поведение - естественная защитная реакция ребенка в мире жестокости и безнравственности, это нарушение установленных норм, принятых правил поведения. Затруднения в социальной адаптации испытывают, как правило, дети дошкольного и младшего школьного возраста с низким уровнем социализации, активно противостоящие требованиям социального окружения. Любые недостатки, отрицательные качества у ребенка можно своевременно предупредить и преодолеть.

Эффективность социально-педагогической деятельности по профилактике и коррекции отклоняющегося поведения детей в современных условиях значительно повышается за счет организации инфраструктуры дополнительного образования, в которой реализуются запросы воспитанников и их родителей в содержательном заполнении свободного времени. Именно здесь возможно создание системы образования, ориентированной на индивидуальные особенности ребенка, обеспечение условия для его самореализации, эффективной коррекции личностного развития таких школьников.

Ведущая цель для учреждений дополнительного образования детей - это в первую очередь оказание поддержки ребенку в его социальном становлении, преодолении трудностей, решении личностных проблем, и только на втором плане - образование. Воспитание и образование - две грани формирования личности, - отмечает И.Н. Шевелев [3]. Воспитание формирует жизненные идеалы, образование открывает путь к их достижению. Формирование личности ребенка происходит в триедином, неразрывном, непрерывном процессе обучения, воспитания и развития. Единство и непрерывность этого процесса обеспечивается созданием постоянно развивающейся культурной среды. Есть одна уникальная возможность дополнительного образования - это ранняя профилактика и коррекция отклоняющегося поведения. Начинать работу следует с дошкольного возраста, ведь именно в этот период появляются первые признаки дезадаптации.

Как учреждения дополнительного образования могут решить проблему социальной адаптации детей с отклонениями в поведении?

Основными задачами работы следует считать:

- создание комфортного микроклимата, взаимопонимания и сотрудничества, обстановки доброжелательности, творчества;
- зная особенности развития ребенка, его характера, оказывать психолого-педагогическую поддержку, развивая в нем уверенность в себе, способности;
- привлекая к тесному сотрудничеству родителей организовать консультации, социально-адаптивные занятия, игры, тренинги, праздники, родительские конференции и другие совместные виды деятельности, повышая уровень родительской причастности и компетентности;
- максимально использовать игровую деятельность не только для поддержания интереса к занятиям, но и как способ психоэмоционального раскрепощения личности;
- вооружить детей знаниями и умениями взаимодействия с окружающими людьми и миром.

Одна из целей воспитания - перевод ребенка из асоциального состояния в социально приемлемое, одобряемое. Учреждение системы дополнительного образования, формируя возможности для выбора занятий по интересам, создает условия для развития творческих способностей детей, особенно дошкольного и младшего школьного возраста. Исходя из этого, необходимо строить педагогический процесс, делая ставку на создание ситуаций успеха, цикла разнообразных дел, в которых может проявить себя каждый ребенок. У детей имеется реальная возможность выбора своего индивидуального образовательного пути, увеличивая пространство, в котором они могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, демонстрируя те способности, которые зачастую остаются невостребованными в системе основного образования.

Деятельность учреждений дополнительного образования детей способствует более интенсивному процессу социальной адаптации личности ребенка, помогает выработке устойчивых представлений о нормах социального общения, навыков коммуникации и ориентации в информационном пространстве, обеспечивает формирование навыков принятия самостоятельных решений, мягкую коррекцию личностного развития воспитанников с выраженными признаками социальных отклонений, для возвращения обществу нравственно здоровых и социально активных юных граждан, способных безболезненно войти в социальную среду, реализовать себя, стать полноценными и достойными гражданами своего Отечества. Это создает благоприятный психологический фон для достижения успеха, что, положительно влияет на социальную адаптацию детей с отклоняющимся поведением [1, 5, 6].

Современная система дополнительного образования, максимально приспособляющаяся к запросам и потребностям ребенка, обеспечивает психологический комфорт, личностную значимость воспитанников, дает шанс каждому открыть себя как индивидуальность, как личность, предоставляет подопечным возможности творческого развития по силам, интересам, в индивидуальном темпе, побуждает к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу. Это дает возможность каждому получать самые различные ориентации в системе социальных и духовных ценностей, в системе отношений с действительностью.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогицаева О.У. Социальная адаптация ребенка с отклонениями в поведении // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и реше-

ния. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Ю.П. Платонова. 2015. С. 217-218.

2. Гогицаева О.У. Исследование ценностных ориентаций личности: ретроспективный аспект // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования. Материалы международной научно-практической конференции. 2011. С. 70-77.

3. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности/Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №2 (21). С. 83-86.

3. Кочисов В.К., Кочисов Ч.В. Влияния семейных отношений на формирование подростка // Практическая психология в образовании и социальной сфере. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 176-183.

4. Лалиев Б.К., Кочисов В.К. Проблемы формирования толерантности у подростков/Международный студенческий научный вестник. 2014. №4. С. 30.

5. Нагорнова А.Ю. Управление развитием образовательной среды учреждения дополнительного образования // Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации». Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2014. С. 299-302.

6. Нагорнова А.Ю. Значимость творческой самореализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Воспитание школьников. 2014. №6. С. 53-56.

#### **PROBLEMS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DEVIATIONS IN BEHAVIOUR IN INSTITUTIONS OF FURTHER EDUCATION**

© 2015

*Dz.V. Gigolaeva*, a student of psycho-pedagogical faculty

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*O.U. Gogitsaeva*, Ph.D., candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department psychology and pedagogy

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 377.031.4

#### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УДО АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

© 2015

*О.И. Дони́на*, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики  
*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск (Россия),  
podsnezhnik12@rambler.ru*

Проблема профессионального самоопределения личности сегодня не только не «снята с повестки дня», но приобретает все большую актуальность в связи с введением профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Особенно актуально решение этой проблемы в учреждениях дополнительного образования (УДО), в которых неформальный характер процесса обучения, его добровольный характер обуславливает личностно-ориентированную направленность, а многообразие форм организации деятельности детей и подростков – многообразие методов и средств формирования

допрофессиональной компетентности, являющейся основой для успешного профессионального самоопределения личности.

Профессиональное самоопределение складывается из таких составляющих, как осознание важности своевременного и правильного выбора профессии, социальных и личностных последствий этого шага; осознание связи желаемой социальной позиции в будущем и характера профессиональной деятельности; осознание особенностей своей личности и возможностей, которые предоставляет конкретная социальная ситуация развития и уровень образовательной подготовки; выявление условий и путей подготовки к избранной профессиональной деятельности и факторов, которые могут препятствовать доступу к избранной области профессиональной деятельности; выработка адекватных представлений о различных аспектах профессиональной деятельности; активная практическая подготовка к будущей профессиональной деятельности и учебе, а также проверка своих профессиональных интересов и способностей; упрочение личностью своих представлений о правильности профессионального выбора.

Анализ проблемы профессионального самоопределения личности в зарубежной теории и практике профессионального становления личности связан с именами Э. Гинзберга, Дж. Крайтса, А. Лоуренса, А. Ро, С. Стьерно, Д. Сьюпера, Д. Тидеман, М.И. Томаса, О. Хара, Д. Холланда, С. Фукуямы и др.; с трудами российских ученых А.Е. Голомштока, Б.С. Гершунского, Н.И. Калугина, В.Г. Каташева, И.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, К.С. Левитана, В.Г. Максимова, А.П. Менщикова, Е.М. Павлютенкова, В.Ф. Петренко, К.К. Платонова, Н.С. Пряжникова, Е. И. Рогова, А.Д. Сазонова, Б.А. Федоришина, В.М. Филиппова, Л.Г. Щедровицкого, Т.Л. Ярышниковой, Л.Я. Ясюковой и др.

Проблемой профессионального самоопределения и самореализации в образовательных учреждениях занимались В.В. Абраухова, Л.И. Анцыферова, Е.М. Борисова, Н.Д. Гейжан, Е.И. Головаха, А.Ж. Жафяров, В.И. Журавлев, Ю.Е. Калугин, Е.А. Климов, И.В. Кузнецова, Б.В. Кулагин, П.С. Лернер, А.М. Новиков, С.Н. Никифоров, Ю.П. Поваренков, Е.Н. Прошицкая, А.И. Ростунов, Е.Н. Савина, Е.Е. Смирнова, А.И. Сухарева, С.Н. Чистякова, Б.А. Шавир и др.

Некоторые аспекты профессионального самоопределения личности в условиях профильной подготовки в учреждении дополнительного образования детей рассматривались А.Я. Журкиной, Т.А. Ждановой, Н.В. Немовой, Т.Г. Новиковой, А.Ю. Пентиним, А.С. Прутченковым, С.Н. Чистяковой и др.

Научно-технический прогресс приводит к все большему усложнению содержания и приемов трудовой деятельности. Эта деятельность связана с поиском, требует постоянного обновления технико-технологических знаний, развития технического мышления для оперативности в принятии решений. Техническое мышление выделяют как вид мышления в связи с тем, что задачи, возникающие перед людьми, занятыми в области техники (ее проектирования, изготовления, обслуживания, ремонта и др.) имеют некоторую специфику по сравнению с задачами, решаемыми в других сферах деятельности. Техническое мышление – это множество интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач, связанных с технической деятельностью. Это могут быть как конструкторские и технологические задачи, так и задачи, появляющиеся при обслуживании и ремонте оборудования, приборов и др. Технические способности включают независимые факторы: пространственные представления (способность оперировать зрительными образами геометрических фигур) и техническое понимание (способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, умение конструировать, понимать общие технические и физические принципы, собирать технические приспособления из отдельных деталей). Поэтому под техническим мышлением понимается своеобразный синтез логического и образного мышления.

Необходимость передачи технических знаний из поколения в поколение привела людей к мысли об обучении детей и молодежи техническому творчеству и изобретательству, необходимых для формирования технического мышления.

Важным фактором и институтом развития технического мышления личности выступает современная система дополнительного образования детей, основным компонентом которой является детское техническое творчество, динамично развивающееся, несмотря на все имеющиеся трудности, благодаря тому богатому наследию, которое было выработано не одним поколением ученых, специалистов широкого спектра технических наук, педагогов дополнительного образования. Несмотря на то, что отечественная система детского технического творчества уникальна и не имеет аналогов в мире, в настоящее время наметилась тенденция сокращения сети профильных учреждений научно-технической направленности. К сожалению, до сих пор на государственном уровне законодательно не оформлена Концепция развития детского научно-технического творчества в России, что является важнейшей государственной задачей. Трудности, вызванные экономическими преобразованиями, происходящими в стране на протяжении двух последних десятилетий, привели к отсутствию социального заказа общества на технически грамотную молодёжь и, как следствие, к значительному снижению качества содержания образования в учреждениях дополнительного образования технической направленности, в научно-технических творческих объединениях (кружках) общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.

В научной литературе приводится большое число формулировок понятия «техническое мышление». Так, определение Ф.А. Зуевой заключается в том, что техническое мышление – это качество личности, сформированное равноправным взаимодействием понятийных, образных и практических элементов мыслительной деятельности в процессе оперативного решения задач в системе «человек – технический объект». Кроме того, Ф.А. Зуева выделяет следующие показатели развития технического мышления обучаемых: соотношение понятия, образа, действия, динамичность, широта мышления, гибкость, оперативность. Исходя из этого техническое мышление, являясь личностным качеством, требует целенаправленного развития в процессе учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Основными признаками сформированности технического мышления являются: применение теоретических знаний на практике, репродукция знаний в различных ситуациях, быстрота ориентировки в заданиях, умение рассматривать разносторонние вопросы, владение аппаратом формальной логики, умение оперировать техническими противоречиями, практическая реализация пространственных представлений, умение выбрать оптимальное решение, решение комбинированным способом, оригинальность. В процессе дополнительного образования детей в учреждении технического профиля необходимо развивать: умение применять полученные знания на практике; умение обновлять полученные знания; умение создавать новые знания; умение оперировать знаниями, т.е. выделять главное, сопоставлять, обобщать, систематизировать, классифицировать и анализировать полученную информацию; умение логически обосновывать свои знания, т.е. доказывать, оспаривать, отвергать, интерпретировать и т.п.; умение читать и анализировать графики и диаграммы, электрические схемы, пространственные чертежи; практические навыки работы с приборами, техническими установками и компьютером, бытовой техникой. Фактически, этот перечень является частью требований социального заказа общества к подготовке будущего специалиста технического профиля.

В профессиональном аспекте техническое мышление рассматривается как оперативное мышление человека, как особенности конструкторского мышления. Основу технического мышления можно связать с некоторыми общими способностями человека в их выражении комбинировать, устанавливать логические связи, способности внимания и

сосредоточенности, пространственного преобразования объектов и др. Мышление современного инженера, техника, высококвалифицированного рабочего XXI в. существенно усложняется, включает в себя смежные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное.

Исследование проблем, связанных с техническим мышлением и его развитием, было осуществлено в работах С.М. Василейского, П.И. Иванова, Б.И. Обшадко, В.В. Чебышевой (60-е годы XX в.). Специфика технического мышления и его структура исследовались Т.В. Кудрявцевым и его коллегами – О.А. Концевой и И.С. Якиманской (70-е годы XX в.). Бурное развитие техники в последующие десятилетия привело к величайшим техническим открытиям и соответственно поставило новые проблемы. Появилась наука «Философия техники», предметом изучения которой стали проблемы взаимодействия техники с обществом и природой (Х. Ленк, К. Митчем, М. Хайдеггер и др.). Развитие «Философии техники» привело к осмыслению методологии технического знания (В.Г. Горохов, Ф.А. Зуева, В.Д. Комаров, Г.И. Маринко, В.Т. Мещеряков, В.В. Чешев и др.).

Теоретико-методологической основой проблемы развития технического мышления выступают: общая теория мышления (Д. Брунер, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров), теория развивающего обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Т.В. Кудрявцев); концепция трехкомпонентной структуры технического мышления Т.В. Кудрявцева; основные выводы педагогов и психологов по вопросам применения в обучении системы учебных задач (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Д. Толлингерова, А.Э. Эсаулов); теория активизации процесса обучения (Н.М. Зверева, М.Н. Скаткин); технологический подход к обучению и воспитанию (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, В.Д. Симоненко); активизация процесса обучения через решение технических задач (Т.В. Кудрявцев, Д.И. Обшадко, В.А. Скаун, Б.А. Соколов, И.С. Якиманская, В.В.Чебышева, Э.Стоуне); теория межпредметных связей (А.М. Василевская, Л.В. Загрекова, Н.И. Калошина, В.Н. Максимова, Н.А. Менчинская); учение о политехническом образовании (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, В.А. Поляков, В.В. Сериков).

В последнее время проблема технического мышления выделяется в качестве самостоятельной, хотя почти не анализируется в целом. Разные ее аспекты, так или иначе, рассматриваются в исследованиях С.М. Василейского, Д.Н. Узнадзе, И.П. Иванова, В.В. Чебышевой, Г. Кайзера, В. Кайзера, Э. Франуса, Б. Краака и др. Техническое мышление чаще отождествляется или с решением конструктивно-технических задач, или с решением задач на применение технических знаний, или же связывается с техническим творчеством.

При рассмотрении особенностей технического мышления можно выделить несколько тенденций. Первая тенденция – выделение отдельных признаков (или разных их сочетаний), характеризующих выполнение практической деятельности: самостоятельность в составлении и решении практических задач, большое разнообразие решаемых задач, творческий характер их решения, выполнение с пониманием функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами и т.д. Вторая – объяснение особенностей технического мышления запасом технических знаний и методом их усвоения. Третья тенденция связывает основу технического мышления с некоторыми общими способностями человека в их выражении при решении технических задач, как-то: богатство понятий, способность комбинировать, рассуждать, устанавливать логические связи, способности внимания и сосредоточенности, пространственного преобразования объектов и др. Имели место и попытки связать техническое мышление со свойствами личности: наличием технических интересов, значимостью технического мышления для личности, возрастными особенностями личности.

Таким образом, в педагогической психологии имеются фундаментальные исследования, посвященные проблеме развития технического мышления, взаимосвязи теории с практикой в процессе обучения. Однако ретроспективный анализ этих работ показывает недостаточную изученность как самого механизма формирования технического мышления обучаемых в системе дополнительного образования детей, так и способов педагогически целесообразного регулирования его развития и коррекции.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что необходимость разработки и исследования проблемы развития технического мышления обучаемых в системе дополнительного образования детей диктуется следующими требованиями: непрерывным изменением характера труда специалистов, при котором становится особенно важным не столько овладение суммой технико-технологических знаний, умений и навыков, сколько развитое техническое мышление; недостаточным развитием признаков результативности процесса решения заданий, входящих основными компонентами в развитие технического мышления; недостаточно высокой степенью выраженности технического мышления и детей и молодежи, необходимой для адаптации будущих специалистов технического профиля в дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, существует противоречие между необходимостью развития технического мышления в процессе обучения, с одной стороны, и недостаточной разработанностью структуры процесса обучения, способствующего развитию технического мышления обучаемых, – с другой. Это противоречие обостряется совокупностью других противоречий, существующих в системе дополнительного образования детей и молодежи, между: значимостью проблемы развития технического мышления обучаемых и недостаточной ее разработанностью в условиях учреждения дополнительного образования; необходимостью повышения технологической грамотности обучаемых и недостаточным уровнем подготовки педагогов дополнительного образования для решения этих задач; высоким уровнем разработанности теории развивающего обучения и недостатком исследований практической направленности в области методологических и дидактических путей развития технического мышления в учреждениях дополнительного образования технического профиля; между фрагментарным практическим опытом развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования и необходимостью его систематизации как компонента образовательного процесса в УДО технического профиля; между необходимостью осуществления качественного мониторинга процесса развития технического мышления личности в системе дополнительного образования и отсутствием его критериального аппарата.

Представленный комплекс противоречий обусловил выбор темы исследования в МБОУДОД ДЮАКЦ «БУРАН» г. Ульяновска: «Развитие технического мышления как ресурс профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля». Сформулированный выше комплекс проблем и противоречий обусловил научную проблему исследования: каковы теоретико-методологические основы, специфика, сущностно-содержательная характеристика, основные направления и педагогические условия эффективного развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля? Решение данной проблемы является целью исследования. Объектом исследования выступил процесс профессионального самоопределения в учреждении дополнительного образования детей технической направленности, предметом исследования – процесс развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля. Гипотезой исследования выступило научное предположение о том, что процесс развития технического мышления детей в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля будет эффективнее, ес-

ли: будет раскрыта содержательная характеристика понятия «техническое мышление», отражающего комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, практико-производственных) и способствующих профессиональному самоопределению личности в УДО аэрокосмического профиля; дано концептуальное обоснование, необходимое для проектирования структурно-функциональной модели исследуемого процесса и создающее возможность охватить в единой системе его специфику, способствующую преобразованию и эффективному управлению им на разных ступенях дополнительного образования; разработан критериальный аппарат и диагностический инструментарий, необходимый для осуществления его качественного мониторинга.

В соответствии с проблемой, предметом, объектом, целью и гипотезой исследования поставлены следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в контексте темы исследования раскрыть содержательную характеристику понятия «техническое мышление», общие и специфические признаки этой области мышления, а также особенности, обеспечивающие развитие качеств и свойств личности, наиболее значимых для развития технического мышления на разных ступенях дополнительного образования.

2. Дать концептуальное обоснование исследуемого процесса, разработать его структурно-функциональную модель, отражающую специфику развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля, раскрывающую содержание деятельности при решении конструкторских, технологических и практически-производственных задач, обеспечивающих оптимальное соотношение технических заданий репродуктивного и творческого характера.

3. Используя совокупность специальных методов обучения с применением затрудняющих условий (метод временных ограничений, метод мозгового штурма, метод внезапных запретов, метод скоростного эскизирования, метод новых вариантов, метод информационной недостаточности, метод информационной перенасыщенности, метод абсурда, метод ситуационной драматизации и др.), способствовать развитию мыслительной деятельности обучаемых в процессе решения технических задач.

4. Разработать критериальную характеристику исследования эффективности исследуемого процесса, а также диагностический инструментарий, необходимый для осуществления его качественного мониторинга и опытно-экспериментального обоснования.

5. Раскрыть основные тенденции, исследовать педагогические условия развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля и разработать методические рекомендации по его совершенствованию в УДО технической направленности.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в конкретизации содержательной характеристики понятия «техническое мышление» как комплекса интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение конструкторских, технологических, практико-производственных задач в условиях допрофессиональной подготовки УДО технической направленности, концептуальном обосновании процесса развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности, проектировании его структурно-функциональной модели, раскрывающей содержание деятельности и обеспечивающей оптимальное соотношение технических заданий репродуктивного и творческого характера, разработке критериальной характеристики эффективности исследуемого процесса, необходимой для осуществления его качественного мониторинга на разных ступенях дополнительного образования.



Практическая значимость исследования состоит в использовании совокупности специальных методов проблемного обучения с применением затрудняющих условий, способствующих развитию мыслительной деятельности обучаемых в процессе решения технических задач, выявлении основных тенденций, исследовании педагогических условий развития технического мышления как ресурса профессионального самоопределения личности в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля и разработке методических рекомендаций по его совершенствованию в УДО технической направленности, в возможности использования результатов исследования в деятельности других учреждений и в практике повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей и преподавателей учреждений профессионального технического образования.

К основным методам исследования относятся: научный анализ философской, психологической, педагогической, технической и методической литературы, методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, моделирование, проектирование) и изучения программно-методической продукции; изучение и обобщение опыта педагогов дополнительного образования; диагностические методы (тестирование, рейтинговая оценка, обобщение независимых характеристик, экспертные оценки, самооценки); опросные методы (анкетирование, интервьюирование, беседа); наблюдательные методы (прямое, косвенное и включенное наблюдение); праксиметрические методы (констатирующий и формирующий эксперимент); методы статистической обработки данных, кластерный анализ.

Для развития технического мышления у обучающихся, самое главное – создать у них установку на творческий поиск.

Очень важной психологической характеристикой развития технического мышления является обучение с применением затрудняющих условий. Для этого используются специальные методы, краткая характеристика которых приводится ниже.

Метод временных ограничений (МВО) – основывается на учете существенного влияния временного фактора на умственную деятельность (впрочем, не только на умственную). Опыты показали, что при неограниченном времени решения задачи субъект может находить несколько вариантов, продумывать в деталях свои действия, а также искомые качества и структуры объектов и т.п. При лимитированном времени, как правило, решение, или может упрощаться – субъект ограничивается использованием того, что он лучше всего знает.

Метод мозгового штурма (ММШ) – заключается в том, что задачу предлагается решить группе учащихся, и на первом этапе решения они выдвигают различные гипотезы, порой даже абсурдные. Набрав значительное количество предложений, детально прорабатывают каждое из них. Данный метод развивает групповое мышление (работу в коллективе), позволяет делиться личным опытом в решении подобных задач между членами группы.

Метод внезапных запрещений (МВЗ) – заключается в том, что испытуемому на том или ином этапе запрещается использовать в своих построениях какие-то механизмы (например, при решении задач на построение кинематических цепей использовать те или иные передачи или определенную разновидность – зубчатую или только зубчатую цилиндрическую, коническую, червячную).

Метод скоростного эскизирования (МСЭ) – так или иначе, включается во все инструкции, когда предлагается учащимся решать новые задачи и ставится цель диагностировать особенности их мыслительной деятельности. В подобных случаях по инструкции требуется как можно чаще рисовать все то, что обучающиеся представляют мысленно в тот или иной момент. Может быть предложено непрерывно «рисовать» процесс размышления – изображать все конструкции, которые приходят в голову.

Метод новых вариантов (МНВ) – заключается в требовании решать задачу по-другому, найти новые варианты, решения. Это всегда вызывает дополнительную активизацию деятельности, нацеливает на творческий поиск, тем более что можно просить найти новый вариант и тогда, когда уже имеется пять-шесть и более решений.

Метод информационной недостаточности (МИН) – применяется тогда, когда ставится задача особой активизации деятельности на первых этапах решения. В этом случае исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных, необходимых для начала решения, так, в условии задачи могут быть опущены те или иные существенные функциональные и структурные характеристики как задаваемых, так и искомым данных (направления движения, форма, скорости вращения). Важной модификацией этого приема является использование различных форм представления исходного условия известно, в наиболее удобном виде условие конструкторской задачи включает в себя текст и схему (рисунок).

Метод информационной перенасыщенности (МИП) – основывается соответственно на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений. Разновидностью этого метода является подсказка, подаваемая устно и содержащая в себе лишние данные, лишь затемняющие полезную информацию.

Метод абсурда (МА) – заключается в том, что предлагается решать заведомо невыполнимую задачу. Типичными вариантами абсурдных задач являются задачи на построение вечного двигателя. Можно применять и задачи, так сказать, относительно абсурдные (например, предложить сконструировать устройство, которое можно применять совершенно с другой целью, чем это требуется по условию).

Метод ситуационной драматизации (МСД) – заключается в том, что в зависимости от конкретного педагогического замысла и текущего решения задачи вводятся определенные изменения в ход решения. Эти изменения предназначены для затруднения деятельности обучающегося и могут быть самыми разнообразными, начиная от вопросов, которые задает преподаватель («вопросы-помехи»), и кончая разными не предусмотренными обычной процедурой требованиями. Метод внезапных запрещений является разновидностью данного метода.

Эти методы нужно применять продуманно, дозировать их, учитывая индивидуальные свойства учащихся. В противном случае можно достичь лишь «эффекта полного погашения» и самой деятельности, и желания ею заниматься.

Очень важно сформулировать основные признаки сформированности технического мышления: применение теоретических знаний на практике; репродукция знаний в различных ситуациях; быстрота ориентировки в заданиях; умение рассматривать разносторонние вопросы, владение аппаратом формальной логики; умение оперировать техническими противоречиями; практическая реализация пространственных представлений; умение выбрать оптимальное решение; решение комбинированным способом, оригинальность.

Техническое мышление, являясь профессиональным качеством личности, требует целенаправленного развития в процессе учебно-познавательной деятельности обучающихся. Большая роль в формировании технического мышления школьников принадлежит процессу изучения физики, в ходе которого развиваются следующие профессиональные качества обучающегося: умение применять полученные знания на практике; умение обновлять полученные знания; умение создавать новые знания; умение оперировать знаниями, т.е. выделять главное, сопоставлять, обобщать, систематизировать, классифицировать и анализировать полученную информацию; умение логически обосновывать свои знания, т.е. доказывать, оспаривать, отвергать, интерпретировать и т.п.; умение читать и анализировать графики и диаграммы, электрические схемы, пространственные чертежи; практические навыки работы с приборами, физическими установками и компь-

ютером, бытовой техникой. Фактически, этот перечень является частью требований социального заказа общества к профильной подготовке специалиста аэрокосмического профиля.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. 334 с.
2. Гильбух Ю.З. Что такое техническое мышление // Трудовое обучение. 1986.
3. Грачев Н.Н. Психология инженерного труда: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1998. 333 с.
4. Григорова Е.Н. Экспресс-методы формирования воображения у студентов // Проблемы инженерно-педагогичної освіти: Збірник наукових праць. 2006. №13. С. 164.
5. Кисиль С.Г. Индивидуальный подход в обучении на основе облика типологических особенностей личности специалиста // Проблемы инженерно-педагогического образования. 2001. №1. С. 111-115.
6. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. М.: Владос, 2013. 448 с.
7. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001. 360 с.

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION OF TECHNICAL PROBLEMS OF THINKING AS A RESOURCE PERSON PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS AEROSPACE PROFILE

© 2015

*O.I. Donina*, doctor of education, professor, department of psychology and pedagogy  
Ulyanovsk state university, Ulyanovsk (Russia), *podsněžnik12@rambler.ru*

УДК 796/799 (07)

### ПРИМЕНЕНИЕ БОЕВЫХ ДИСТАНЦИЙ БОКСЕРАМИ В РАЗЛИЧНЫХ АМПЛУА

© 2015

*Д.Ю. Екомасова*, старший преподаватель кафедры «Гуманитарных и естественно-научных дисциплин»  
ФГБОУ ВПО «Таганрогский политехнический институт – филиал Донского государственного технического университета», Таганрог (Россия),  
*darina-tagan@mail.ru*

Бокс является одним из самых зрелищных видов спорта. Во многом зрелищность этого вида спорта зависит от состояния боевой готовности спортсмена, от чувства дистанции, умения ориентироваться в меняющейся боевой ситуации и мастерски наносит серии из ударов [2]. В статье рассматриваются боевые дистанции в боксе и их применение спортсменами в различных амплуа.

Что же принято считать дистанцией? Дистанцией называется расстояние между ведущими бой боксерами. Существует три боевые дистанции - дальняя, средняя и ближняя [4]. Боксер должен уметь вести бой в каждой из них, чтобы лучше ориентироваться в «боевых ситуациях».

В бою боксеру так же пригодится использование различных амплуа, то есть быть атакующим или контратакующим.

Боксер с более быстрой реакцией, чем его соперник, стремится к ведению боя на средней дистанции; вызывая противника на атаку. Он будет ее перехватывать, опережать своими ударами и наносить удары в открытые места.

Невысокий, физически сильный, владеющий сильным ударом боксер будет стремиться навязать силовой бой и идти на сближение с противником, который не владеет сильным ударом. Подвижный боксер будет стремиться избежать сближения и держаться на дальней дистанции. Поэтому выбор дистанции для ведения боя зависит от тактических замыслов и технического умения боксера, стремящегося к ведению боя на выгодной для него дистанции. Если оба боксера по стилю подходят друг другу, то бой ведется в какой-то одной дистанции. Но, как правило, дистанции все время меняются, и боксер, который умеет вести бой на всех дистанциях, может применить более широкий арсенал технических средств.

Рассмотрим каждую дистанцию отдельно. Дальняя дистанция в боксе определяется расстоянием, с которого боксер может достать противника, только с шагом вперед. Боксер, по тактическим соображениям избегающий активных действий, своими передвижениями сохраняет дистанцию вне боя. Начинать атаку с этой дистанции трудно. Чтобы атака завершилась успешно, боксер должен провести целый ряд маневров, отвлекающих противника, смену положения, обманные действия. Дальняя дистанция требует от боксера быстроты передвижения, большой маневренности и внезапности действия. В бою на этой дистанции чаще всего применяются комбинации ударов состоящих из прямых и боковых.

Во время ведения боя на дальней дистанции, боксер выпрямлен, активно передвигается и старается наносить удары вытянутой рукой, сам остается недосыгаемым для противника. Приближаясь к сопернику, боксер становится более собранным, положение ног устойчивее, руки закрывают голову и туловище.

Каждый из боксеров легко воспринимает начальные движения соперника и успевает среагировать на них защитами и контрдействиями. Чтобы атака успешно завершилась, боксер, готовя удар, должен отвлечь от него внимание противника постоянной сменой своих положений и обманными действиями. Поэтому дальняя дистанция требует виртуозного исполнения обманных и подготовительных действий, легких непринужденных передвижений и решительных атак в сочетании с искусными защитами во время собственных атак. Ведение боя на дальней дистанции имеет свои психологические особенности. Боксер должен обладать острым восприятием, уметь отличить обманные действия противника от настоящих, одновременно выработать план собственных активных действий и быть готовым перехватить атаку противника, в чем решающее значение имеет чувство дистанции и времени [3-5].

Средняя дистанция - наиболее действенная дистанция в ведении боя. На средней дистанции наносятся самые сильные и разнообразные удары, так как положение боксеров наиболее устойчивое, что способствует эффективному вращению туловища спортсмена и мощному его отталкиванию ногами. На средней дистанции боксеры активно ведут бой, часто применяют серии из ударов. Вся работа ног в боксе на этой дистанции и финты производятся короткими перемещениями, скользящими шагами и движениями туловища (уклонами и нырками) [5].

Эта дистанция может быть короче и длиннее, к ней следует переходить от дальней дистанции. Это делается незаметно и быстро, с обманными действиями. Для этого необходимо овладеть так называемым «челноком» - боксерским челночным шагом передвижения по рингу (смещения назад и вперед, отталкиваясь то правой ногой, то левой), при переходе сочетать шаги с движениями туловища назад, вперед и в разные стороны.

Бой на ближней дистанции ведется при помощи коротких ударов снизу, сбоку в голову и по корпусу. Бой на такой дистанции навязывает боксер, который хорошо действует короткими сильными ударами.

Боксер, стремящийся к ближнему бою, должен хорошо владеть техникой подхода, уклонами, нырками. Используя поступательное движение атакующего соперника и производя обманные движения, он короткими шагами быстро приближается к противнику, стараясь прижать его к канатам или зажать в угол и нанести серию ударов. Вход в ближний бой и выход из него могут осуществляться по желанию одного из боксеров либо в зависимости от сложившейся на ринге ситуации.

На ближней дистанции боксеры активно применяют силовые действия, стараются накладками, подставками рук ограничить действия соперника и одновременно заставить его раскрыться для того что бы нанести удары.

Для исследования выбрали 100 боксеров различного возраста и квалификации, принимавших участие в областных соревнованиях 2015 года. В работе проводится анализ и оценка дистанций и амплуа (атакующий и контратакующий) на которых работали спортсмены на протяжении всего боя. Результаты этих наблюдений сведены в таблицу 1.

Дистанции	Амплуа	
	Атакующие	Контратакующие
дальняя	24%	44%
средняя	67%	54%
ближняя	9%	2%

Полученные данные говорят о том, что средняя дистанция была наиболее удобна для выполнения основных технико-тактических действий спортсменов предпочитающих атаку. Спортсмены находящиеся в контратаке, работали на средней и дальней дистанциях примерно в одинаковом соотношении. На ближней дистанции работали спортсмены, которые имеют наиболее разнообразный арсенал технико-тактических действий, другими словами более опытные спортсмены. Таких боксеров было меньшинство.

В бою перед каждым боксером стоит задача - выбор и применение тактических действий, которые являются оптимальными по отношению к данному сопернику и соответствуют обстановке боя в данный момент. В зависимости от уровня своей подготовленности, степени развития физических качеств, пределов изученной техники, функциональных возможностей и особенностей психики, а также квалификации противника, боксер выбирает ту или иную дистанцию для ведения боя [1].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Екомасова Д.Ю. Бокс. Боевые дистанции. Материалы 13 региональной научно-практической конференции учреждений высшего и среднего профессионального образования. Ростов н/Д, 2015.
2. Екомасова Д.Ю. Социально-биологические основы физической культуры и спорта: методическое пособие для студентов высших учебных заведений. Ростов н/Д: издательский центр ДГТУ, 2013. 26 с.
3. Синьков В.А., Шпорт М.В. Бокс. Первые шаги. Ростов н/Д: издательство «Феникс», 2004. 256 с.
4. Ширяев А.Г. Бокс и кикбоксинг: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательство «Академия», 2007. 240 с.
5. Филимонов В.И. Бокс. Педагогические основы обучения и совершенствования. М.: «ИНСАН», 2001. 400 с.

## APPLICATION OF BATTLE DISTANCES BOXERS DIFFERENT ROLES

© 2015

*D.Y. Ekomasova*, senior lecturer of the department «Humanities and natural sciences»  
*Taganrog polytechnic institute - branch of the Don state technical university,*  
*Taganrog (Russia), darina-tagan@mail.ru*

УДК 159.99

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2015

*М.Е. Корневская*, кандидат психологических наук, доцент Академии психологии  
и педагогики, руководитель (методист) Центра по работе с одаренными детьми ДТДМ  
*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия),*  
*MEK1961@list.ru*

В последние годы постепенно возвращается утраченное отношение к образованию как основе процветания и благополучия страны. Обществом сегодня востребованы люди, профессионально и социально компетентные, инициативные, максимально использующие свои способности и задатки, умеющие оперативно и качественно работать с информацией и творчески решать возникающие проблемы, способные к постоянному самообучению и творческой самореализации. Предъявляемый обществом социальный заказ в полном объеме можно решить лишь в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Не может массовая школа *по определению* в полном объеме и с надлежащим качеством выполнить и самую трудную и деликатную часть задачи, связанную с педагогической поддержкой и сопровождением наиболее способных и одаренных детей, тех, кто повзрослев, займет лидирующие позиции в завтрашнем мире, станет его элитой. И в этой связи особую роль приобретает система дополнительного образования, так как именно здесь создаются те сферы и механизмы личностной самореализации одаренных детей, которые в силу специфики школьной системы неизбежно «выпадают» из образовательного пространства. Причем речь идет не только об организации специфических видов деятельности для способных детей (олимпиады, турниры и т.д.), но и об *институционализации* данной сферы. По этому пути идет весь мир. Данная методология воспринята и в нашей стране, следствием чего стало создание в рамках Президентской программы «Дети России» и Федеральной целевой программы «Одаренные дети» специализированных региональных и муниципальных структур, координирующих эту работу. Именно в контексте указанных изменений в городе Ростове-на-Дону на базе системы дополнительного образования во Дворце творчества детей и молодежи и был создан в 2001 году Центр по работе с одаренными детьми. Следует отметить, что на первом этапе существования Центра прежде всего ставилась задача поддержания тех форм, которые давно уже стали традиционными, но время требует развития и наполнения этих форм новым, соответствующим требованиям времени, содержанием.

Определенным итогом многолетних дискуссий отечественных исследователей стала разработка «Рабочей концепции одаренности» (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова), трактующая данный феномен как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Рабочая концепция одаренности. М., 2003. С. 7.

Принципиально новым является предложенный авторами концепции подход к пониманию структуры одаренности: в ней выделены два поведенческих аспекта – инструментальный и мотивационный, – что в определенной мере позволяет уйти от ложной антитезы интеллекта и креативности. В инструментальный аспект включены такие признаки, как наличие специфических стратегий деятельности, сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, особый тип организации знаний одаренного ребенка (высокая структурированность, категориальность, повышенная «клеякость» и т.д.), своеобразный тип обучаемости (как ускоренный, так и замедленный, но в любом случае требующий особой индивидуализированной образовательной среды).

Мотивационный аспект поведения включает пять признаков: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности; повышенная познавательная потребность; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Стоит особо подчеркнуть, что хотя ответственным редактором концепции является Д.Б. Богоявленская, в трактовке соотношений понятий «одаренность» и «творческая одаренность» нашел отражение подход А.М. Матюшкина, согласно которому данные понятия рассматриваются как синонимы: «Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» – это характеристика не просто высшего уровня *выполнения* любой деятельности, но ее *преобразования и развития*»<sup>8</sup>.

Классификация видов одаренности дается по видам деятельности, обеспечивающим ее сферам психики, степени сформированности (потенциальная и актуальная), форме проявления (явная и скрытая) и широте проявлений в различных видах деятельности (общая и специальная), особенностям возрастного развития (ранняя и поздняя). Такой подход позволяет определить концептуальные основы диагностики и психолого-педагогического мониторинга одаренности. Исходя из деятельностного подхода, авторы концепции подчеркивают, что «выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного *отбора* одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный *поиск* одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы)»<sup>9</sup>. При этом авторы указывают на этический аспект диагностики одаренности (идентификация ребенка как «одаренного» или «ординарного» по сути является вмешательством в его судьбу) и внутреннюю неразрывность проблем выявления, поддержки и развития одаренных детей (разработчики концепции предпочитают говорить именно о развитии детей, а не одаренности).

Данная концепция в целом была достаточно благожелательно принята специалистами в области психологии и педагогики, хотя были высказаны и определенные критические замечания. Высказывалось и такое мнение, что в концепции есть психология одаренности, но нет педагогики. Тем не менее, отечественная образовательная система в настоящее время имеет достаточно детально разработанную и аргументированную концептуальную модель одаренности, а наиболее актуальной задачей сегодняшнего дня являет-

<sup>8</sup> Там же. С. 22.

<sup>9</sup> Там же. С. 48.

ся построение на основе данной концепции оптимальной организационной модели психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Вызов времени не просто требует разработки какой-либо отдельной специализированной программы. Вопрос стоит гораздо шире: необходимо снять проблему «заблокированной одаренности» [4] через создание условий, позволяющих одаренным детям вырастать в одаренных взрослых. Специалисты в области педагогики одаренности ищут различные пути выхода из создавшегося положения. Как правильно отмечает А.В. Кулемзина, специалистам в области детской одаренности сегодня уже ясно, что задача состоит не в создании специализированной программы, которая будет развивать те или иные грани детской одаренности, а в развитии самого одаренного ребенка как личности. «С государственной, с общественной точки зрения, нравственной и одновременно перспективной может являться только цель такого воспитания и обучения одаренных детей, при котором ничего специально, как отдельную функцию не развивают, но просто предоставляют возможность и условия вырастать в одаренных взрослых» [4].

Дополнительное образование имеет широкие возможности в данном контексте. В основу деятельности Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи г.Ростова-на-Дону (практически с первых лет его существования) была положена проектная деятельность, позволяющая соединить развитие интеллекта, способностей и задатков с совершенствованием социально-коммуникативных навыков. Выполняя совместные проекты, обучающиеся получают ценнейший социальный опыт проживания в различных ситуациях, учатся работать в команде, понимать и ценить других людей, уважать их точку зрения и аргументировано отстаивать свою.

Большинство из разрабатываемых нами проектов (например, «Во славу северной столицы», «Семья: от мы до Я», «В начале было Слово» и др.) имеют три модуля: образовательный, конкурсный, презентационный. Эта структура проектов позволяет решать многочисленные задачи в рамках психолого-педагогического сопровождения и поддержки одаренных школьников. Разрабатывая программы обучающих модулей, особое внимание педагоги Центра уделяют эвристическому подходу к образованию: «В обучении, называемом эвристическим, ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности, опираясь на личный образовательный потенциал и эвристическую технологию деятельности». Это может быть достигнуто при использовании самых разнообразных форм организации детской досуговой деятельности в системе дополнительного образования: смотров, фестивалей, конкурсных программ, открытой защиты проектов, презентаций и самопрезентаций и пр.

Нельзя не отметить, что проектный подход предъявляет особые требования к педагогическому коллективу. Преподавателям, работающим с творческими группами, очень тяжело: им необходимо научиться идти рядом, не мешая ребятам и не навязывая им готовых ответов и решений. С другой стороны, работы над проектами, в группах создает особую среду, которая может изменить представление ребенка о мире и о своем месте в нем, дать положительный опыт коммуникации, который так востребован в современном мире.

Реализуя многочисленные долгосрочные («Городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?», профориентационный проект «Путешествие в страну знаний») и краткосрочные творческие проекты («100 уроков рисования», «Антология праздника»), мы увидели, какие возможности для творчества открываются при реализации принципов продуктивного обучения, как эти формы и методы обучения позволяют стимулировать познавательную деятельность одаренного ребёнка, что, в конечном счете, приводит к становлению позиции субъекта деятельности. Опыт Центра «Дар» является подтверждением на практике одного из основополагающих тезисов «Рабочей концепции одаренности»: «говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать



свою работу лишь составлением программ обучения<...>, необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направления личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовной личности».[6]

Нельзя не остановиться и еще на одном принципиальном моменте: многие авторы критически оценивают традиционную практику проведения олимпиад, турниров, фестивалей, нацеленных не на поисковую деятельность, а на результат, фетишизирующих творческий продукт одаренного ребенка [5]. По мнению А.В. Кулемзиной, В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой [1], эти формы невротизируют детей, вынужденных вместо самореализации в свободном творческом поиске добиваться получения конкретного результата, запрограммированного взрослыми: «Здесь мы встречаемся с одним парадоксом - замечает в связи с этим А.В. Кулемзина. – С одной стороны, одаренность ребенка как бы слишком востребована социумом, с другой - одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности (*подчеркиваем слово «свои»*). Тонкость в том, что общество требует (из лучших, разумеется, побуждений) не столько того, что может делать ребенок, сколько того, что хочет, чтобы этот ребенок делал»[5].

Именно поэтому время требует внести коррективы в традиционную методику проведения олимпиад, конкурсов, фестивалей, наполнить их новым содержанием, применить педагогические технологии, наиболее адекватные особенностям интеллектуальной активности одаренных детей, в полной мере учесть их интересы и потребности, предоставить участникам определенную свободу выбора приоритетов в борьбе за победу. Такой подход при организации работы с одаренными детьми как нельзя более способствует стимулированию познавательной самостоятельности, в конечном счете – становлению позиции субъекта деятельности.

В качестве примера можно привести некоторые формы работы, которые осуществляются в Центре «Дар». При планировании работы с одаренными детьми в муниципальном образовательном пространстве г. Ростова-на-Дону нами был сделан акцент на развитие такой формы, как Интернет-олимпиада, Интернет-проекты, сетевые викторины, конкурсы с использованием Интернет-технологий. Основанием для данного выбора явился не только фактор новизны и «продвинутости» (хотя и это немаловажно, т.к. для одаренного ребенка любая новация сама по себе притягательна), но и то обстоятельство, что Интернет позволяет применять педагогические технологии, наиболее адекватные особенностям интеллектуальной активности одаренных детей – таким как потребность в самовыражении и самопрезентации, ярко выраженное стремление к самостоятельности в процессе обучения, потребность в высокой информационной насыщенности изучаемого материала.

Нами были сформулированы следующие основополагающие принципы реализации проекта «Сетевая олимпиада»: ориентация на глобальные проблемы научного познания, полидисциплинарность, высокая информационная насыщенность содержания олимпиадных заданий, комфортность условий для творческого самовыражения участников, «олимпизм» («участие важнее победы»), возможность выбора индивидуальной траектории продвижения к результату, максимально возможное расширение числа участников.

Эти принципы применяются нами с 2002 года, когда в рамках летних Интернет-каникул для одаренных и талантливых детей города был разработан и проведен первый интеллектуально-творческий марафон «Эрудит». Учитывая, что в современном мире с его лавинообразным накапливанием информации, не так важно само знание как умение его получать и владеть эффективными технологиями самообучения, мы сочли необходимым дополнить исходную модель существенным нововведением. В условия интеллектуально-творческого марафона «Эрудит» была введена *Интернет-шпаргалка*: участник олимпиады мог не знать ответа на предложенный ему вопрос, но он имел право найти ответ, используя ресурсы всемирной сети. Мы исходили из того, что задачу нельзя ре-

шить, если ты не понял ее условия. Чтобы найти, надо знать, как и что искать. Если ребенок правильно формулирует поисковую задачу и получает требуемый результат, то это должно поощряться преподавателем, так как знания, добытые в экстремальной ситуации, обладают несравненно большей ценностью и прочностью усвоения, нежели те, что получены благодаря рутинной зубрежке (пресловутая школярская триада: «выучил – сдал – забыл»). Таким образом, Интернет, вводимый в олимпиаду, как обязательное условие, становится настоящим союзником учителя. Кроме того, Интернет дает возможность создать нужный эмоциональный фон марафона. Применение информационных технологий позволяет быстро проверить работы и огласить результаты олимпиады тогда, когда эмоциональный подъем интеллектуального боя еще не прошел. При этом процедура подведения итогов рассчитана таким образом, чтобы не травмировать участников, не достигших высоких результатов: программа определяет только призеров олимпиады в целом, в областях знания и по конкретным предметам. Мы исповедуем олимпийский принцип *участия как приоритетной цели и ценности*: есть победители, но нет проигравших; в выигрыше все, ибо есть общая радость познания и азарт интеллектуального поединка, есть стремление к действию и самосовершенствованию.

Рассматривая проектную деятельность как основополагающую в деятельности Центра, мы исходим из того, что данная форма работы позволяет соединить развитие интеллекта, способностей и задатков с совершенствованием социально-коммуникативных навыков, столь необходимых одаренному ребенку. Особое внимание уделяется проектам, объединенных сквозной темой «Познай свои права (конкурс виртуальных листовок «Права человека, конкурс творческих работ «Шпаргалка для тинэйджера, проект «Сильной России – здоровое будущее», проект «В какой России ты хотел бы жить?», «Антология праздника», исторические дебаты, «Антология семьи», «В начале было Слово» и многие другие).

Коллектив Центра исходит из того, что проектная деятельность формирует в сознании подростков положительный имидж интеллектуального труда и побудительные мотивы для дальнейшего самосовершенствования. С другой стороны, именно в ходе реализации подобных проектов, привлекающих старшеклассников, отличающихся ярко выраженными умственными способностями и креативностью, создаются условия для творческого взаимодействия и саморазвития одаренных детей, формируется особая среда самоактуализации способных подростков. Это дает, на наш взгляд, выход на совершенно иной уровень и получение качественно нового эффекта деятельности.

В данной связи особую значимость приобретает творчество педагога. Воспитание и обучение одаренного ребенка не только почетная миссия, но и одна из ответственных задач педагога. На наш взгляд, решение данной задачи возможно лишь в условиях постоянного совместного поиска социальных сфер и форм творческой активности, в которых одаренный ребенок может максимально самореализоваться на конкретном этапе своего развития.

Чем разнообразнее круг общения ребенка, чем более свободен он в своих проявлениях, а главное, чем больше он наблюдает, подражает и размышляет над творческим поведением взрослых, тем выше будут его творческие способности, его творческая активность. Этот вывод позволил нам разработать и реализовать целый ряд сетевых проектов (например, «Виртуальное путешествие по Тихому Дону», «Мы родом с Юга» и другие), что привело к значительной консолидации всех сил, заинтересованных в реализации программы «Одаренные дети» в муниципальном образовательном пространстве и созданию инновационной областной площадки «Социальное партнерство в контексте реализации сетевой модели работы с одаренными детьми».

Многообразие форм и методов работы с одаренными детьми позволяет говорить сегодня не о единственной модели для всех образовательных учреждений, и всех одарен-

ных детей города, области, региона, страны, а моделировании с учетом психологических, личностных, интеллектуальных и прочих особенностей каждого конкретного ребенка, каждого конкретного региона. Таким образом, поиск новых вариативных подходов к моделированию работы с одаренными детьми позволяет расширить спектр методов работы, разнообразить среду и позволить ребенку выбирать ту форму творческой активности, которая подходит именно ему, что, в конечном итоге и работает на основную стратегическую цель – психолого-педагогическое сопровождение одаренного подростка. И в этой связи значение дополнительного образования трудно переоценить.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т.15. №4. С. 83-93.
2. Корневская М.Е., Бушков М.А. Интернет-олимпиады: новые возможности и дальнейшие перспективы (из опыта работы Ростовского регионального центра Интернет образования) Вопросы Интернет-образования. Электронный периодический журнал. 2003. №15 [http://vio.fio.ru/vio\\_15](http://vio.fio.ru/vio_15).
3. Корневская М.Е. Сетевая модель организации работы с одаренными детьми в рамках муниципального образовательного пространства: опыт работы ростовского городского Центра по работе с одаренными детьми. II городская научно-практическая конференция.
4. Теоретические и практические аспекты внедрения «Рабочей концепции одаренности» в муниципальное образовательное пространство». Ростов-на-Дону, 2005.
5. Кулемзина А.В. Отношения: одаренный ребенок - образовательная система <http://www.oim.ru/avtor.asp?nom=75>.
6. Кулемзина А.В. Три мифа про детскую одаренность // Образование:исследовано в мире. Международный педагогический Интернет-журнал <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=216>. С. 1.
7. Одаренность: рабочая концепция. Материалы I Международной конференции (1-3 октября 2000г.) / Под ред. проф. Д.Б. Богоявленской. М., 2002. С. 19.

### ADDITIONAL EDUCATION AS THE ENVIRONMENT OF GIFTED YOUTH CREATIVE SELF-DEVELOPMENT

© 2015

*M.E. Korenevskaya*, candidate of psychological sciences, associate professor  
*Southern federal university, Rostov-on-Don (Russia), MEK1961@list.ru*

УДК 37.01.

### РОЛЬ ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА

© 2015

*T.N. Kochetkova*, руководитель клуба «Патриот», учитель истории,  
педагог-организатор, педагог дополнительного образования  
*ГБОУ СОШ № 323 Невского района, Санкт-Петербург (Россия),  
kochetkova\_tn@mail.ru*

Цель статьи – познакомить читателей с опытом организации работы по формированию патриотизма и гражданской идентичности, осуществляемой в клубе «Патриот»

ГБОУ СОШ №323 Невского района Санкт-Петербурга. Клуб «Патриот» работает в школе уже более десяти лет и, говоря словами академика Д.С. Лихачёва, успешно «восстанавливает дней связующую нить», выполняя завет великого учёного «установить мост между прошлым и будущим, не растерять лучшее в традициях прошлого» [1, с. 510]. Деятельность клуба строится по трем направлениям: «Домовята», «Родословы», «Рекруты». В его программу входит изучение основ этнокультуры в моноэтническом и полиэтническом направлениях, освоение исторического прошлого России. Содержание занятий синтезирует и раскрывает идеи авторских образовательных программ: Т.Н. Кочетковой «Россия – Родина моя», «Домовята, «Родословы»» и программы студии этнокультурного развития «Родники» А.Б. Афанасьевой. Ребята исследуют историю и традиции своей семьи, города, страны. Истории и культуре России адресованы конкурсы и брейн-ринги, мероприятия, посвященные героям и победам российской армии, посещение мемориалов военной славы, культурно-исторических достопримечательностей. Каждый год ко дню рождения клуба в начале учебного года с сентября по первое декабря в школе проводится фестиваль. Все учащиеся школы принимают участие в разнообразных конкурсах фестиваля в тесном взаимодействии детей с учителями и родителями [подробнее: 2-4]. Одним из направлений деятельности клуба является исследовательская работа школьников по изучению своего генеалогического древа, истории своей семьи в истории страны. Особое значение в генеалогических исследованиях воспитанников имеет тема войны, так как именно в период жёстких испытаний, моральных и материальных трудностей проявляются, как на лакмусовой бумаге, истинные качества человека. Пример наших предков, живое общение с ветеранами разных войн, традиционные мероприятия клуба «Патриот» [3] всё это помогает воспитывать в подрастающем поколении истинный патриотизм. Уверена, что примеры героизма, стойкости и верности служения Отечеству, которые приводят дети, воспитывают не только авторов, но и читателей. Приведу материалы школьников.

Второклассник *Роман Ивасишин* узнал, что его дедушки и все четыре прадедушки были офицерами и защищали Родину. Прадед Юсов Ю.И. по линии отца матери в годы Великой Отечественной войны был военным врачом и служил на Дальнем Востоке. Второй прадедушка, Урусов Я.С. по линии матери, служил в пехотных войсках, участвовал в Сталинградской битве, в ходе которой совершил подвиг: он гранатой уничтожил укрепление противника, но был ранен снайперской пулей противника. После окончания войны на европейской части, был переброшен на восток, участвовал в войне с японцами, сражался в битве при Халхин-Голе. Прадедушка по отцовской линии И.Р. Ивасишин тоже был военным офицером, участником боевых действий, но уже другой войны: в 1973 году он был отправлен в составе группы советских войск в Египет, где командовал зенитно-ракетным дивизионом в Александрии. Участвовал в боевых сражениях против армии Израиля, за что имел боевую награду, которую ему вручил президента Египта Анвар Садат. Прадедушка В.Ш. Шакиров тоже был военным офицером, в семье хранится реликвия – его кортик. Дедушка по линии мамы, В.Ю. Юсов, был военным врачом, служил в пограничных войсках, участвовал в военных действиях в Афганистане. Служил в госпитале, помогал раненым бойцам и мирным жителям. Роман закончил свою работу словами: «Я очень люблю свой родной дом, город, страну! Горжусь предками и готовлюсь к защите Родины так же отважно, как мои дедушки и прадедушки!»

*Никита Степанов*, ученик 2б, в работе «Мой герой – прадедушка» рассказал об Александре Пантелеевиче Мищенко. Зимой 1942 г. в возрасте 15 лет он покинул родной дом, переправившись через реку Северский Донец, присоединился к партизанскому отряду. Участвовал в операциях по подрыву вражеских автоколонн и эшелонов. После атаки на группу фашистов 26 августа 1944 г. принял воинскую присягу и вступил в регулярную Советскую Армию в звании гвардии-старшины, служил в 121-ой гвардейской стрел-

ковой дивизии I-го Украинского фронта. В одном из боёв получил тяжелое ранение, вернулся домой инвалидом. Никита закончил защиту своей работы так: «Если бы мой прадедушка не прошел эту страшную войну и не вернулся бы с фронта, не встретив мою прабабушку, если бы не выдержал боли из-за осколка в легком все 10 послевоенных лет, то не родилась бы моя бабушка, не родился бы мой папа и не было бы Степанова Никиты, который стоит перед Вами и рассказывает об одном из многих героев, принесших в наш дом мир и покой. Спасибо огромное великим воинам за Победу! Будем их памяти верны!»

*Меркулов Никита*, ученик 4а класса, пишет: «Моя работа «Узнаём. Помним!» направлена на изучение истории наших предков. У меня многонациональная родня, это делает исследование особенно интересным! В 2015 году российские немцы празднуют 250-летний юбилей с тех пор, как первые поселенцы заключили контракт на переселение. Среди первых колонистов были предки по маминной линии – семья Далингер и Риттер. Именно поэтому я подробно исследовал немецкую родню. Мы с мамой смогли исследовать наших предков до 9 колена. Я побывал в местах Петербурга и Ленинградской области, являвшихся местами жительства или работы моих бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек». Георгий Константинович Жуков, маршал и четырежды Герой Советского Союза, написал: «Ленинградцы переживали крайне трудные дни. Обстановка для войск и жителей была настолько тяжёлой, что, кроме советских людей, никто бы её, пожалуй, не выдержал. Вспоминая это, мы, оставшиеся в живых, с глубоким уважением склоняем свои головы перед светлой памятью тех, кто отдал самое драгоценное, что есть у человека, - жизнь за свою Родину, за будущее своих детей» [5, с. 312]. Меркулов Никита в результате своих исследований узнал подробности из жизни предков в годы блокады родного города. Дедушка Альфред Иванович Далингер родился в Ленинграде. Во время блокады был вывезен на большую землю. Потерялся по дороге и попал в детский дом. Его сестра Лидия Ивановна была вывезена по Ладогe на большую землю, как её брат и мама.

Прабабушка Шарлотта Мартыновна Далингер, в девичестве Риттер, родилась в Ижорской колонии. После расстрела мужа побывала в ссылке. Вернулась в Ленинград перед началом Великой Отечественной войны. Жила у родителей в Ижорской колонии и работала в Колпинской столовой, которая обслуживала ополченцев. Прабабушка трижды чудом спасалась. Первый раз - осколок снаряда попал прямо в котёл с едой, прабабушку откинуло к противоположной стенке, но она осталась жива. Второй - во время эвакуации из блокадного города в марте 1942 г. их машина единственной из всей колонны дошла до противоположного берега Ладоги. А в этой машине они оказались по ошибке. Та эвакуация на самом деле была депортацией неблагонадёжных национальностей, все они получили статус спецпоселенцев на севере Якутии. Шарлотте Мартыновне пришлось работать в рыбколхозе, стоять в ледяной воде по колено. Третье «чудо» случилось, когда около мыса Быков на море Лаптевых группа попала в шторм, прабабушка начала молиться по-немецки и громко кричать. Через какое-то время они оказались в спокойных водах и им помогли моряки с большого судна. Ещё одно чудо в жизни моей прабабушки. Шарлотта Мартыновна вернулась в Ленинград в 1965 г. В заключении работы Никита отметил: «Далеко не все документы найдены. Многие из того, что представлено в работе, основано на информации, переданной из уст в уста. И я рад, что моя мама внимательно слушала бабушкины и тётушкины рассказы, содержание которых теперь передаёт мне. Я тоже стараюсь узнавать и, обязательно, буду помнить то, что уже знаю!»

Пятиклассница *Алиса Григорьева* в работе «Страницы истории моей семьи» представила итоги своего генеалогического исследования. В нем тема войны отражена с Первой мировой войны, в которой погиб отец прадедушки Владимира Ивановича Сергеева. В 1930 г. Владимира призвали на Балтийский флот. Он служил в береговой артиллерийской бригаде, участвовал в Советско-финской войне. В годы Великой Отечественной

Владимир Иванович воевал в составе морской артиллерийской части Ленинградского фронта, которая обороняла город на знаменитом «Ораниенбаумском пяточке». Был комендором (так написано в военном билете) одной из береговых пушек форта «Серая Лошадь». В числе боевых наград Владимира Ивановича – Благодарности Верховного Главнокомандующего Генералиссимуса Советского Союза И.В. Сталина за участие в боях по прорыву блокады Ленинграда и прорыву линии обороны на Карельском перешейке, орден «Красной Звезды», медали «За оборону Ленинграда» и «За победу над Германией». Он – участник Парады Победы на Красной площади в Москве 24-го июня 1945 г. Прадедушка Алисы Николай Александрович Ларионов осенью 1937 г. был призван в ряды Красной Армии, направлен на курсы школы топографов на Дальний Восток. После окончания курсов он получил звание младшего лейтенанта и был назначен командиром взвода артиллерии. Во время Великой Отечественной и Советско-Японской войн Николай Александрович служил начальником штаба полка, а затем – командиром дивизиона разведслужбы в звании капитана. Он участвовал в прорыве японского пограничного укрепления и во взятии города Муданьцзян, где был ранен.

В работе «Моя семья и Великая Отечественная война» Дианы Алексанковой, ученицы ба, рассказывается о прадедушке по материнской линии – Федоре Савельевиче Титове. Вот строки: «Если бы не прабабушка, прадедушка мог бы умереть на поле сражений в Пушкинских горах, где лежал, истекая кровью. Медсестра Устинья, будущая моя прабабушка, раненого бойца вынесла, точнее, вытащила с поля боя, чем спасла жизнь своему будущему мужу. Она была всегда рядом. Однажды в сражение они бежали рядом, взорвался снаряд, попав Федору в левое плечо, он навсегда остался без руки».

Анастасия Никольская, ученица 6в класса, своё исследование посвятила Дмитрию Ивановичу Никольскому, назвав работу «Мой прадедушка – защитник Отечества», начала словами: «Считаю, что у нас нет морального права забывать о тех, кто готов был пожертвовать собственной жизнью, желая защитить свою Родину, о тех, благодаря кому мы сейчас живем!!!» Во время изучения документа из семейного архива «Свидетельство. Воспитанник Олонецкой Духовной семинарии Никольский Дмитрий, сын священника Русскоденского прихода, Лодейнопольского уезда, Олонецкой губернии, Иоанна Никольского ...» Анастасия обратила внимание на оценки: «Очень интересно то, что понятно – отличные знания – это привычная нам «5». Очень хорошие – это оказывается – «4». Звучит красиво, по-доброму – хорошие, а всего-то это – «3». Может быть, таким образом, помогали семинаристам самооценку повышать?! Мне это очень понравилось!»

С началом Первой Мировой войны истинный патриот Дмитрий Иванович Никольский подал прошение об увольнении из Семинарии и был призван по мобилизации 10 октября 1914 г. в Павловское военное училище города Петрограда. Очень понравился девиз кадетов и юнкеров этого училища: «Сам погибай, а товарища выручай!» В настоящее время в здании располагается Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского. Прадед по окончании училища 1 февраля 1915 г. произведен в 1-й офицерский чин – прапорщик, и отправлен на фронт. Через 7 месяцев произведен в подпоручики 281 Новомосковского полка и назначен командиром роты. Полк входил в состав 71-й пехотной дивизии, сформированной и вошедшей в состав 7-й армии. В книге А.А. Керсновского «История русской армии» говорится, что «71-ая пехотная дивизия в августе 1917 г. поголовно легла в тучах немецкого газа в Румынии, остановив армию противника и тем геройски закончив свое существование». Таким образом, 71-ая дивизия перестала существовать как боевая единица. Дмитрий Иванович сделал свой выбор: он не остался за границей, как многие, а вернулся на родную землю. За свою жизнь Дмитрию Ивановичу пришлось дважды присягать на верность своей Родине. Впервые - на верность царю и Отечеству. Мне было очень интересно читать текст «Воинской присяги на верность службе Царю и Отечеству». Представляла, как прадедушка её принимал. Слова эти проникают глубоко в

сердце, так как миллионы русских воинов верили, что: «Солдат не дрогнет в грозный час, - ему в присяге сила: в ней божий и Царёв указ: Победа иль - могила!» Вторично – вступающая в ряды Рабоче-Крестьянской Красной Армии, на верность стране Советов. Текст данного документа не менее проникновенный: «Я клянусь защищать ее (Родину) мужественно, умело, с достоинством и честью, не щадя своей крови и самой Жизни для достижения полной победы над врагами».

Своё выступление Анастасия закончила словами А.А. Керсновского, потрясшего её своей преданностью русскому солдату, России, не смотря на то, что ему пришлось покинуть родину: «Стоило только когда-либо какой-либо европейской армии претендовать на звание «первой в мире», как всякий раз на своём победном пути она встречала неунывающие русские полки – и становилась «второй в мире». Вот основной вывод нашей военной истории. Так было, и так будет!» Я счастлива, что мой прадедушка – Д.И. Никольский – ветеран четырёх войн, всей своей жизнью подтвердил эти слова!»

*Елизавета Перепелюк*, ученица 9-а класса, в своей работе «Мои героические предки» рассказала: «Прапрадедушка - Григорий Конюхов (почему-то все звали его - Гурий), участвовал еще в гражданской войне, на стороне «Красных». В Великую Отечественную, в 1941 году он ушел на фронт по мобилизации, оставив на попечении жены четверых детей... Прошел всю войну, был ранен, вернулся домой в конце мая 1945 года... Я хочу, чтобы больше никогда не было войны! Благодаря моим предкам я со своей сестрой появилась на этот свет, мы можем продолжать наш род. Мы хотим, чтобы через наши таланты мы прославляли будущее не только наших предков, но и нашей страны. Мы помним и гордимся своими близкими!»

Самое глубокое и яркое исследование получилось у *Надежды Пашиной*. Ее работа началась ещё в 5-м классе с «Блокадной истории» (в школе ежегодно проводится конкурс в рамках традиционной «Блокадной недели» клуба «Патриот»), затем в конкурсе «Моё генеалогическое открытие» и последнее исследование «Имею честь служить России! Морская династия Панафидиных» также стало призером в Межрегиональном историко-патриотическом конкурсе «Морской венок славы: моряки на службе Отечеству», посвящённому 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Надежда пишет: «Мне захотелось узнать историю своего рода, понять происхождение своей фамилии, откуда она берет свое начало. Изучая многочисленные литературные источники, электронные ресурсы, архивы, фотографии семьи можно узнать много интересного о своих родственниках. Оказалось, что по линии моей мамы мы имеем общие корни с представителями очень известных знатных родов, ведущих свою родословную от князей Рюриковичей, а также приходимся дальними родственниками поэту Александру Сергеевичу Пушкину. Составить нашу родословную мне помогли мои родственники. Мой дядя, историк по образованию, занимается составлением нашего генеалогического древа уже несколько лет. Мои родители тоже с интересом изучают историю нашей семьи, мама пишет родословную. Она помогла мне связаться с нашими родственниками и изучить необходимые документы. Собрав всю информацию воедино, мы получили обширную родословную за период более 1000 лет, то есть, начиная с IX века!» [6, с 43].

Предок Надежды (прапрапрапрадед) Павел Иванович Панафидин (в более поздних источниках Понафидин) и три его младших брата Захар, Николай и Всеволод, родились в семье отставного секунд-майора, участника семилетней войны 1756-1763 гг., старицкого помещика Ивана Кузьмича Панафидина в селе Нестерово Старицкого уезда Тверской губернии. Все братья, один за другим, в начале XIX века окончили Морской корпус в Петербурге и служили офицерами на Балтийском флоте. Всего род Панафидиных дал флоту 13 офицеров - от мичмана до адмирала. 19 августа 1806 г. братья, мичманы Павел и Захар, на 80-пушечном линейном корабле «Рафаил», входившем в состав отряда кораблей под командованием капитан-лейтенанта И. Игнатьева, ушли из Кронштад-

та в Средиземное море для несения боевой службы. Вместе со старшими братьями ушел в дальний поход и младший - шестнадцатилетний гардемарин Всеволод. Его первая плавательная практика прошла под грохот корабельных пушек и свист ядер в трех сражениях: при штурме турецкой крепости на острове Тенедос (ныне остров Бозждаада в Эгейском море), с турецким флотом - в Дарданеллах и у Афонской горы. Русско-турецкая война 1806-1812 гг. была одним из звеньев в серии войн между Российской и Османской империями. В сражениях наш флот потерял одного из лучших и любимых своих командиров: неприятельским ядром был убит капитан Лукин. Кровью командира залило стоящего рядом мичмана Захара Панафидина, который только что по его команде поднял на место сбитый турецким ядром кормовой Андреевский флаг.

Павел Панафидин – командир шканечной батареи и его брат Захар – адъютант командира – за отличие в Афонском сражении 19 июня 1807 г. у полуострова Афон в Эгейском море во время второй Средиземноморской экспедиции под командованием вице-адмирала Д. Н. Сенявина были награждены орденом Святой Анны III степени на саблю. На корабле «Святой Петр» в боевом крейсировании по Адриатике в 1805-1809 годы, в сражениях с французами в составе русского десанта у Боко-ди-Катаро (ныне черногорский порт и город Котор) в 1806 году принимал участие и четвертый Панафидин – мичман Николай, выпущенный из Морского корпуса в 1805 г. После окончания боевых действий в 1809-1810 гг. все братья вернулись в Кронштадт и продолжили службу на Балтийском флоте. 13 октября 1811 г. лейтенант Павел Иванович Панафидин вышел в отставку в чине капитан-лейтенанта и с мундиром. Как старший сын, он считал, что пришло время помогать состарившемуся отцу, предоставив возможность трем младшим братьям – Захару, Всеволоду и Николаю, продолжать морскую службу. П.И. Панафидин главным делом своим, кроме управления имением, считал воспитание трех сыновей на лучших флотских традициях. Он взял к себе еще десять мальчиков, своих родственников, и создал школу, в которой учил их морским и сухопутным наукам. Многие его воспитанники стали морскими офицерами, а старший сын Иван (1817-1906), родной брат Надиного прапрапрадеда Николая Панафидина, дослужился до звания адмирала. 63 года отслужил Отечеству адмирал Иван Павлович Панафидин. За безупречную долголетнюю службу он был награжден десятью российскими орденами и португальским орденом Башни и Меча. В числе иных наград адмирал был удостоен и второй по значимости государственной награды России – ордена Святого Александра Невского и редкой высочайшей награды - бриллиантовыми знаками того же ордена.

Иван Панафидин ходил на кораблях Балтийского флота к берегам Англии, Испании, Португалии. Во время Крымской войны (1853-1856) командовал 10-ю бомбардирскими лодками, охранял Кронштадт от возможного нападения англо-французских морских сил, за что был награжден императорской короной к имеющемуся у него ордену Святой Анны 2-й степени. В 1869 г. Панафидин был произведен в чин контр-адмирала с назначением младшим флагманом Балтийского флота и в 1870-1871 гг. командовал 1-м отрядом броненосных судов, был награжден в 1871 г. орденом Св. Станислава 1-й степени, в 1875 г. – орденом Св. Анны 1-й степени. В 1879 г. Иван Павлович был произведен в чин вице-адмирала с назначением старшим флагманом Балтийского флота. В 1883 г. он был назначен членом Александровского комитета о раненых, в 1894 г. произведен в чин адмирала, умер в 1906 г. С его кончиной морская ветвь династии Панафидиных оборвалась. В книге 1852 г., посвященной столетию Морского кадетского корпуса в Санкт-Петербурге, список его выпускников украшают имена одиннадцати представителей панафидинского рода. Гардемарин Михаил Михайлович Панафидин окончил Корпус 21 апреля 1777 года. В 1788 г. производятся в мичманы сразу три Панафидиных – Пётр, Николай и Нил. Мичманские погоны в 1802 году наденет Павел Панафидин - тот самый, которому впоследствии выпадет честь принимать у себя в усадьбе Александра Сергеевича



Пушкина, а также брат Павла – Захар. Николай Иванович Панафидин окончит Корпус 6 апреля 1805 г., гардемарину Всеволоду Ивановичу Панафидину погоны мичмана будут вручены 28 октября 1809 г. вдали от России - у острова Корфу. 21 августа 1846 г. еще двое Панафидиных - Пётр и Павел - станут морскими офицерами, выпускник Корпуса 1835 года Иван Павлович Панафиди - будущий адмирал. И это только согласно упомянутой книге, а были и другие члены семейства, верно служившие флоту России. Их имена навечно вписаны в историю. Надежда Пашина отметила: «Изучив в семейном архиве всё, что касается рода Панафидиных: фотографии, письма, документы, а также литературные источники и электронные ресурсы, на основании собранной информации, я описала подробно самые интересные факты из жизни моих родственников Панафидиных. И теперь совершенно точно могу сказать, что своими предками, которые честно и самоотверженно служили России, я восхищаюсь и горжусь!»

Во время Торжественной ассамблеи Всемирного клуба Петербуржцев, проходившей в Доме Архитектора, Владимир Ильич Аксельрод отметил: «Впервые в истории городских конкурсов исследовательских работ юных генеалогов «Родословные петербургских школьников в истории России и города» представители одного учебного заведения во всех возрастных категориях заняли первые места – это обучающиеся ГБОУ СОШ № 323 Невского района. Поздравляем победителей: Н. Меркулова, А. Никольскую, Н. Пашину и руководителя их работ – Т. Н. Кочеткову!» Этих успехов мы добились благодаря тесному контакту с родителями, дедушками и бабушками, родственниками моих воспитанников. Они оказывают огромную помощь в работе, разыскивая и предоставляя документы семейных архивов, делясь воспоминаниями о своей деятельности и жизни своих предков. Вспомним слова президента РФ В.В. Путина: «Мы не растеряли, сохранили самую суть и духовную основу российской государственности, сохранили уникальное национальное многообразие народа и его историческое единство, вековые традиции преданности Отечеству и готовности отстаивать, защищать его свободу и независимость, его интересы. Эти идеалы патриотизма настолько глубоки и сильны, что никому и никогда не удавалось и не удастся перекодировать Россию, перекодировать, переделать под свои форматы. Нас невозможно отлучить, оторвать, изолировать от родных корней и истоков» [7].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачёв Д.С. Воспоминания. СПб.: изд. «LOGOS», 2006.
2. Афанасьева А.Б., Кочеткова Т.Н. «Мы стали по-доброму воспринимать другие народы...». Этнокультурный фестиваль – средство воспитания толерантности школьников // Искусство в школе. 2008. №5. С. 43-44.
3. Афанасьева А.Б., Кочеткова Т.Н. Воспитание российской идентичности и толерантности в поликультурной образовательной среде современной школы // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1. №2. С. 100-108.
4. Кочеткова Т.Н., Афанасьева А.Б., Изучение исторического наследия в системе дополнительного образования // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение, развитие. СПб.: изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 178-183.
5. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. М.: изд. Агентства печати Новости, 1970.
6. IV Межрегиональная научно-практическая конференция «Открытая школа – мир открытий» Сборник материалов. Санкт-Петербург, 2015.
7. Стенографический отчёт о церемонии вручения Государственных премий Российской Федерации 12 июня 2015 г.: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/49697>.

## ROLE OF GENEALOGICAL RESEARCHES OF SCHOOLBOYS IN PATRIOTISM EDUCATION

© 2015

*T.N. Kochetkova*, the head of club «Patriot», the teacher of history, the teacher-organizer,  
the teacher of an additional education

*School № 323 Nevskiy district, Saint Petersburg (Russia), kochetkova\_tn@mail.ru*

УДК 37.013

## РОЛЬ КУРСА «ОСНОВЫ РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

© 2015

*Е.И. Кротова*, кандидат технических наук, доцент кафедры  
динамики электронных систем

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»,  
Ярославль (Россия), ken@uniyar.ac.ru*

Важнейшей задачей современного дополнительного образования школьников является формирование основных представлений о будущей профессии. В ходе решения этой задачи необходимо учитывать специфику регионального высшего и среднего специального образования, а также потребности промышленных предприятий.

Развитие предприятий военно-промышленного комплекса способствует востребованности специалистов в области электроники и информационных технологий.

С другой стороны, школьные программы по физике содержат только поверхностное рассмотрение электронных явлений в различных веществах и принципов построения информационных систем.

Целью преподавания курса «Основы радиоэлектроники» является ознакомление школьников с теоретическими основами радиоэлектроники и электроники, построения и работы основных узлов электронных систем.

Задача курса - способствовать формированию у школьников системного представления и специальных знаний на основе его связей с физикой, автоматикой, радиотехникой; развитию профессиональных навыков и профессионального мышления.

На занятиях учащиеся работают с приборами и оборудованием, знакомятся с основами современных технологий радиоэлектронной промышленности, требованиями техники безопасности.

В образовательном процессе используются: лекционные занятия, выполнение расчетных заданий, лабораторные занятия, ознакомительные экскурсии по промышленным предприятиям и высшим учебным заведениям, беседы с преподавателями и ведущими инженерами.

На занятиях предполагается использовать следующие методы обучения:

Метод творческого восприятия, который способствует сильному и длительному впечатлению (при проведении демонстрационных опытов и экскурсий), используется комментарий преподавателя.

1. Анализирующе-интерпретирующий (поисковый, исследовательский) сопровождается более глубоким проникновением в исследуемое физическое явление или устройство.

2. Синтезирующий метод (реализует двойной аспект: теория и практика при проектировании электронных устройств), реализуется комплексная умственная деятельность учащихся при разработке творческого проекта.

В качестве итоговой отчетности учащиеся по желанию сдают экзамен или разрабатывают творческий проект по выбранной теме.

При подготовке рабочей программы традиционно учитывались знания, умения и навыки, которые должны получить учащиеся.

Знать:

- современные энергоресурсосберегающие технологии;
- экономические закономерности производственной деятельности;
- основные законы переменного тока, активное и реактивное сопротивление;
- колебательные процессы;
- основы информатики, алгебры логики, перевод чисел в различные системы счисления;
- методику расчета основных параметров радиоэлектронных устройств;
- назначение основных узлов радиоаппаратуры;

Умения и навыки:

- производить расчетную оценку потребления энергии радиоэлектронными устройствами;
- работать со справочной литературой на электронные элементы;
- проектировать несложные электронные устройства, проводить их макетирование на обучающем стенде;
- настраивать электронные схемы с помощью измерительных приборов;
- работать с поисковыми системами сети Интернет;
- пользоваться несложными пакетами прикладных компьютерных программ.
- производить расчетную оценку потребления энергии радиоэлектронными устройствами.

В ходе подготовки к итоговой аттестации по курсу «Основы радиоэлектроники» школьникам предлагаются темы проектов из примерного тематического перечня.

Устройства автоматики: «Электронный регулятор температуры», «Переговорные устройства», «Устройства сигнализации».

Цифровые устройства: «Триггера на транзисторах», «Мультивибраторы», «Электронные выключатели», «Логические микросхемы», «Генераторы прямоугольных импульсов», «Электронные таймеры», «Кодовые замки», «Логические модели».

Комбинированные устройства: «Электронный металлоискатель», «Звуковые индикаторы», «Светочувствительные устройства», «Усилители на транзисторах», «Усилители на микросхемах».

Проведение занятий происходило на базе физического факультета университета Ярославского государственного университета.

В комплекс учебно-методического обеспечения входят: приборы и оборудование лабораторного практикума физического факультета университета.

По результатам обучения можно сделать следующие выводы:

- все школьники, прошедшие обучение по данной программе, поступили либо в высшие учебные заведения, либо в технические колледжи;
- средний балл ЕГЭ по физике повысился в школах, учащиеся которых посещали предложенные занятия.

Из проведенного анализа следует, что курсы обучения школьников в системе дополнительного образования способствуют профориентации и повышают качество обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бгатырев А.И. Радиоэлектроника, автоматика и элементы ЭВМ. Учеб. пособие для 8-9 кл. ср. шк. М.: Просвещение, 1990. 175 с.

2. Манаев Е.И. Основы радиоэлектроники. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Радио и связь, 1990. 511 с.

3. Пестриков В.М. Уроки радиотехника. Практическое использование современных радиоэлектронных схем и радиокомпонентов: Учебно-справочное пособие, СПб.: КОРОНА принт, 2000.

## **ROLE OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF RADIO» IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AND CAREER COUNSELING STUDENTS**

© 2015

*E.I. Krotova*, Ph.D., assistant professor of dynamics of electronic systems  
*Yaroslavl State University named P.G. Demidov, Yaroslavl (Russia), ken@uniyar.ac.ru*

УДК 37.012

## **ОБЩАЯ ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*А.Ю. Нагорнова*, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный  
сотрудник научно-исследовательской части  
*ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),  
rq-georg@rambler.ru*

Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, с.11]. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда» и т.п.

Когда говорится об образовательной среде, чаще всего имеется в виду конкретное окружение какого-либо учебного учреждения или конкретная семья. Такую среду можно обозначить как локальную образовательную, в отличие от образовательной среды в широком смысле – макросреды, которая теоретически может представлять собой всю Вселенную. Локальная образовательная среда – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи.

Практическая реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполнителями – педагогами. Ими организуется педагогическая среда профессионального функционирования – образовательная микросреда. Локальная образовательная среда по существу состоит из «встроенных» в нее образовательных микросред.

Изучая основные диагностические критерии образовательной среды УДО, необходимо обратиться к творчеству В.А. Ясвина по моделированию и проектированию образовательной среды и адаптировать разработанные автором критерии к характеристикам образовательного процесса в УДО [4].

По определению В.А.Горского, дополнительное образование представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых, в основе которого лежат любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни.

Система дополнительного образования обладает большими возможностями для совершенствования общего образования, допрофессиональной подготовки школьников. Все виды добровольных объединений по интересам, независимо от их профиля, способ-

ствуют развитию у школьников способности к самопознанию, самоопределению, самореализации творческих возможностей [1-3]. Освоение новых источников образовательной информации, собственный опыт творческой деятельности, общение с компетентными людьми, межличностное общение учащихся, основанное на интересах в одном и том же виде деятельности в УДО позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний.

Дополнительное образование провозглашается в Законе «Об образовании» приоритетной областью государственной политики, основными принципами которой являются: «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни, здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием».

Дополнительное образование – это государственно-общественная система образования и социального воспитания, субъектами которой являются не только педагоги-профессионалы, но и взрослые – представители практически всех профессий, что усиливает их значение в творческой самореализации детей и подростков путем практического приобщения к различным видам творческой деятельности с учетом личных возможностей и способностей. Специфичен образовательный процесс в УДО. Основой обучения детей является профессионально направленная деятельность, представленная практически всеми ее видами. Такая деятельность значима, интересна для ребенка, это результат его выбора. Процесс обучения тоже привлекателен – участие в выставках, смотрах, конкурсах, использование результатов обучения в повседневной жизни, оказание помощи людям, младшим товарищам, собственная творческая деятельность как индивидуальная, так и коллективная. Свобода выбора воспитанниками подходов к образовательной деятельности, личностно ориентированная образовательная практика, отсутствие государственных, жестких и обязательных стандартов содержания образования, свобода педагогического выбора целей, задач, вида и содержания образовательной деятельности, сочетание управления с самоуправлением обуславливают личностно ориентированную направленность, а многообразие форм организации деятельности детей и подростков – многообразие методов и средств их творческой самореализации.

Таким образом, диагностика образовательной среды УДО включает три основных блока: анализ формальных (внешних) результатов; анализ динамики развития учащихся; анализ психолого-педагогической организации образовательной среды [4, с.21].

Для определения общей картины эффективности деятельности образовательного учреждения В.А. Ясвин разработал методику, в которой устанавливаются пять базовых параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщённость, доминантность, когерентность, мобильность, активность.

Важной качественно-содержательной характеристикой образовательной среды является модальность образовательной среды, которая отображается при помощи методики векторного моделирования и предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: оси «свобода – зависимость» и оси «активность – пассивность». Построение векторов в системе координат основывается на подсчете баллов в соответствии со следующими диагностическими вопросами [4, с.30]:

*Для оси «Свобода – Зависимость»:*

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?

а) личности;

б) общества (группы).

Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребенка – соответственно присваивается балл по шкале «свобода», в случае констатации приоритета общественных интересов присваивается балл по шкале «зависимость».

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?

- а) воспитатель к ребенку; б) ребенок к воспитателю.

Если отмечается, что в данной образовательной среде доминирует ситуация, когда воспитатель подстраивается к ребенку (или по крайней мере существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребенка — соответственно присваивается балл по шкале «свобода»; если же констатируется, что ребенок вынужден приспосабливаться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «зависимость».

3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?

- а) индивидуальная; б) коллективная (групповая).

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребенка - присваивается балл по шкале «свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания присваивается балл по шкале «зависимость».

*Для оси «Активность – Пассивность»:*

4. Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка?

- а) да; б) нет.

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия, способствующего развитию активности ребенка, — присваивается балл по шкале «активность», при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) присваивается балл по шкале «пассивность».

5. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы?

- а) да; б) нет.

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребенка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «пассивность».

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?

- а) да; б) нет.

Когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребенка стимулируется или может быть оценено, то среда рассматривается как способствующая развитию активности - присваивается балл по шкале «активность»; если же творческие проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и неоцененными - присваивается балл по шкале «пассивность».

Используя данные диагностические вопросы, относим диагностируемую образовательную среду к одному из четырёх базовых типов: «догматической образовательной среды», «карьерной образовательной среды», «безмятежной образовательной среды», «творческой образовательной среды». На следующем этапе путём простых математических расчётов получаем полный спектр возможных векторных моделей образовательной среды (см. рис. 1).

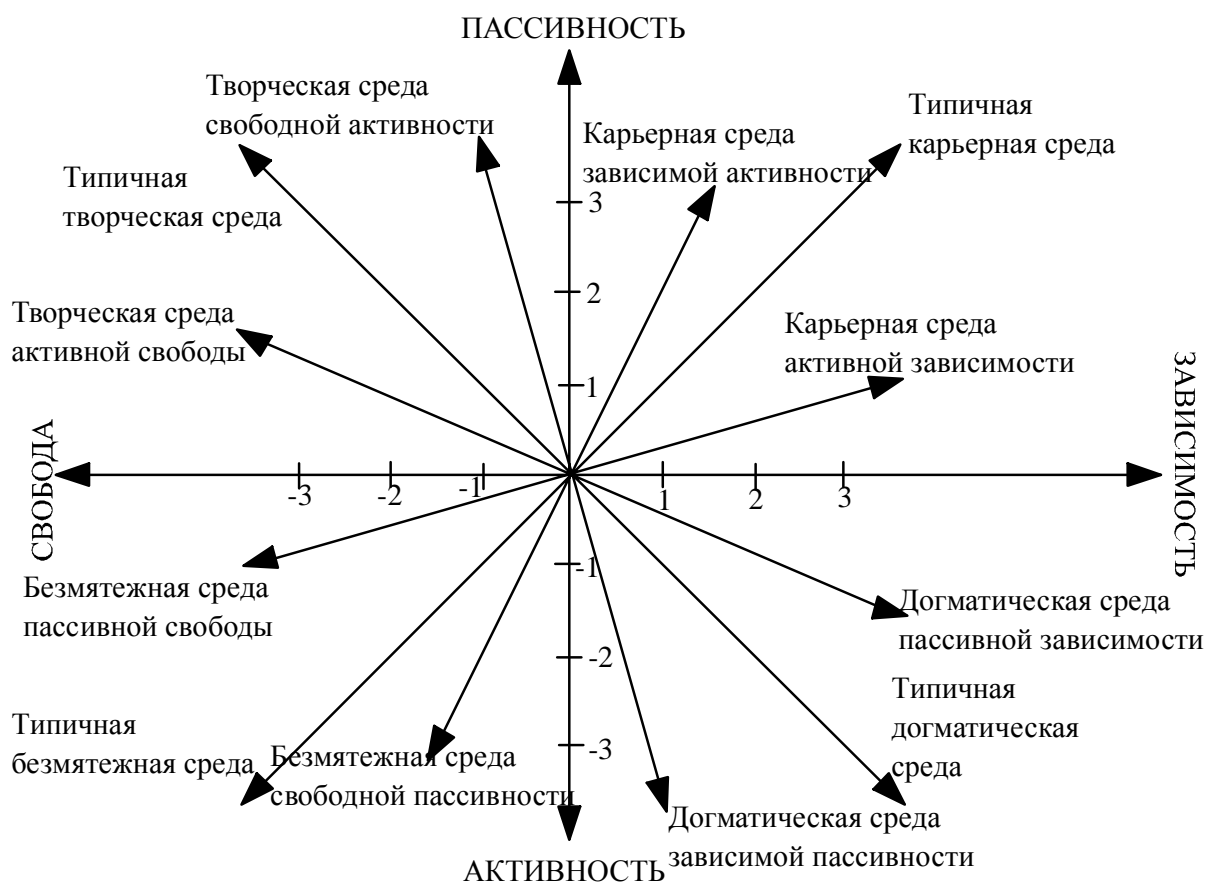


Рисунок 1 - Полный спектр возможных векторных моделей образовательной среды

Например, анализируя какую-либо образовательную среду, мы получаем по три балла по шкале «зависимости» и шкале «активности» и ноль баллов по шкале «свободы» и шкале «пассивности» - такая образовательная среда может быть обозначена как «типичная карьерная образовательная среда».

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды может использоваться коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей – ресурсов среды [4, с.34]. Коэффициент модальности тем больше, чем выше активность. Он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности. Для определения коэффициента модальности используется «вектор личности», формирующийся в данном типе образовательной среды. За условную единицу принят средний уровень активности субъекта при внешнем контроле (соответствует карьерной среде активной зависимости). Соответственно коэффициент повышается при увеличении степени свободной активности учащихся (в направлении от карьерного к творческому типу образовательной среды) – становится больше единицы, и понижается при увеличении степени пассивности (от зависимой пассивности в догматической среде до свободной пассивности – в безмятежной) – становится меньше единицы (см. рис. 2).

Если модальность образовательной среды как ее качественная характеристика показывает общую направленность педагогического процесса в УДО, то остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, администрации). Другими словами, количественные параметры дают представление о степени организации образовательных возможностей учреждения дополнительного образования.

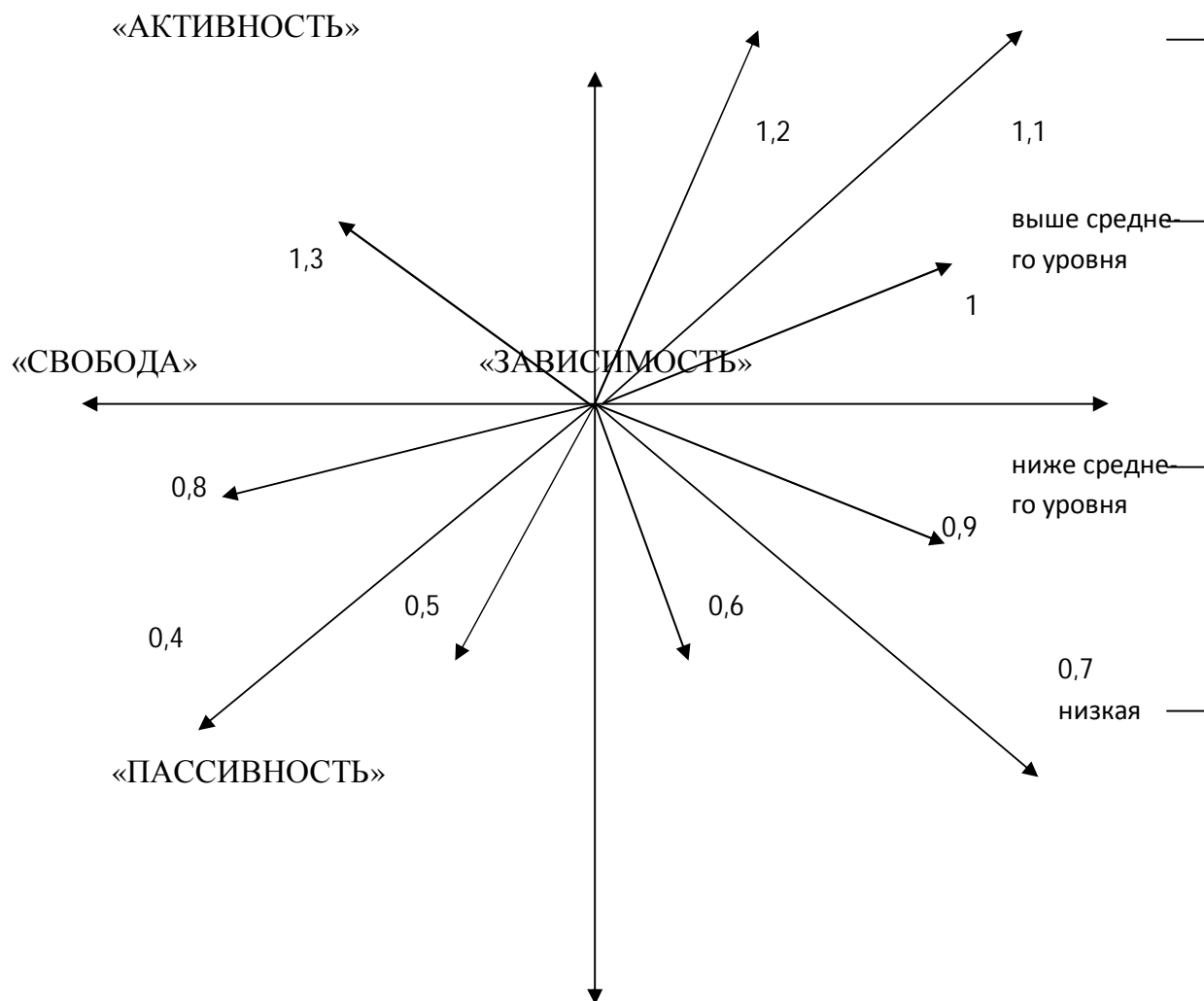


Рисунок 2 - Значение коэффициентов модальности для типов личности, формируемых в различных образовательных средах

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нагорнова А.Ю. Экспертиза образовательной среды в системе дополнительного образования детей. Ульяновск: ИПК ПРО, 2008.
2. Нагорнова А.Ю. Значимость творческой самореализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Воспитание школьников. 2014. №6. С. 53-56.
3. Нагорнова А.Ю. Творческая самореализация детей и подростков в учреждениях дополнительного образования детей // Гуманитарные научные исследования. 2014. №3 (31). С. 16.
4. Ясвин В.Л. Экспертиза школьной образовательной среды. - М., 2000.

### GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT DIAGNOSTICS ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

© 2015

*A.Yu. Nagornova*, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research  
Togliatti state university, Togliatti (Russia), [rq-georg@rambler.ru](mailto:rq-georg@rambler.ru)



УДК 371.302.2:378.193

**НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ  
ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

© 2015

**Т.В. Олешко**, преподаватель кафедры физики и математики подготовительного факультета по обучению иностранных граждан

*ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет»,  
Ростов-на-Дону (Россия), oleshko\_t\_v@mail.ru*

**В.И. Саямова**, старший преподаватель кафедры русского языка № 1 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан

*ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет»,  
Ростов-на-Дону (Россия), visaymova@yandex.ru*

Процессы глобализации экономики, проблемы вхождения России в международное образовательное пространство требуют решения вопросов системного обеспечения качества профессиональной подготовки в условиях высшего профессионального образования. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) указано, что «выпускник высшей медицинской школы Российской Федерации должен обладать гуманистическим, естественнонаучным мировоззрением, высоким уровнем общей и профессиональной культуры; быть готовым углублять и расширять свой научно-творческий потенциал».

Содержание образования иностранных учащихся, обучающихся на подготовительном факультете Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ), определяется Отраслевым стандартом довузовской подготовки [1] и опосредует совместную деятельность учащихся и преподавателей. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на преобразование учебного процесса из процесса по усвоению системы знаний, умений и навыков в процесс развития образованной, культурной и творческой личности, на переход от информационной к развивающей парадигме образования. Как известно, в связи с изменением системы образования в России, в настоящее время разрабатывается уже четвертое поколение Федеральных государственных образовательных (ФГОС) стандартов.

В рамках развивающей парадигмы образования, задача, которая стоит перед всеми кафедрами в медицинском вузе, в том числе, и перед кафедрами подготовительного факультета по обучению иностранных граждан, заключается в синтезе уже имеющегося опыта формирования у студентов аналитического восприятия учебного материала, развития когнитивных способностей, культуры умственного труда, умения систематизировать и обобщать материал [2] с новыми разработками в области совершенствования взаимодействия между преподавателем и студентом, например, исследованиями в области совершенствования такого важного социально-психологического фактора личностно-ориентированного образования, как доверия студентов к преподавателю [3].

В настоящее время обозначились следующие направления повышения эффективности дополнительного образования иностранных учащихся на предвузовском этапе:

- совершенствование содержания образования, отраженное в государственных образовательных стандартах, образовательных программах, учебниках, учебных пособиях;
- модернизация существующих и создание новых методов и моделей обучения;
- применение новых педагогических, информационно-коммуникационных технологий, в том числе, игровых, личностно-ориентированных, технологий обучения в сотрудничестве, профессионально-ориентированного обучения, технологии формирования коммуникативной компетенции и др., обеспечивающих интенсификацию учебного про-

цесса, эффективность и качество подготовки учащихся на русском как иностранном языке;

- повышение квалификации работников системы образования;
- реализация междисциплинарных связей, что способствует успешности дальнейшего профессионального обучения иностранных студентов в системе непрерывного медицинского образования и др.

Как известно, содержание учебной дисциплины определяется Федеральным образовательным стандартом, на основе которого на кафедрах созданы:

- комплекс учебно-методических пособий (УМК), предназначенный для обучения будущих медиков на русском языке как иностранном;
- рабочие программы, составленные в соответствии с модульным подходом к формированию содержания обучения с учетом будущей профессиональной ориентации студентов;
- календарно-тематические планы с указанием часов, отведенных на изучение каждой темы;
- перечень лабораторных работ с методическими рекомендациями;
- контрольные задания по каждому модулю и вопросы к экзамену.

В каждом разделе рабочей программы указаны знания и умения, приобретаемые не только по дисциплине естественнонаучного цикла, но и по языку специальности; умения применять теоретические знания на практике. Таким образом, применяемый компетентностный подход подчеркивает практико-ориентированную направленность обучения. В целом, заложена тесная связь между кафедральными учебными планами и программами, согласовано содержание программ предвузовского и вузовского обучения на младших курсах РостГМУ.

Так, учебный материал по физике, изучаемый иностранными учащимися на подготовительном факультете РостГМУ, сгруппирован вокруг классической механики, элементов молекулярной физики и термодинамики, электродинамики, оптики, физики атома и ядра атома. Детальное изучение на занятиях по химии вопросов строения молекулы и атома, состава атомных ядер, периодической системы элементов Д.И. Менделеева, понятия моля, молярной и относительной молярной массы, количества вещества, электрического заряда, механизма электролитической диссоциации и т.д., способствует интенсификации процесса обучения при изучении основ молекулярной физики, электродинамики, физики атома и ядра атома. Рассмотрение на занятиях по общей биологии и анатомии строения и функции органов слуха и зрения, устройства микроскопа, влияния рентгеновских лучей на мутацию клеток, воздействия ультрафиолетового излучения на живые организмы и др., включение этих вопросов в разделы физики, например, «Колебания и волны. Звук.», «Геометрическая оптика», «Шкала электромагнитных волн» отвечают медико-биологической направленности изучаемых естественнонаучных дисциплин, в том числе - физики, демонстрируют реальное наличие межпредметных связей.

Применительно к вузовскому образованию российскими специалистами была разработана шестиуровневая шкала владения учащимися русским языком как иностранным [4], согласно которой выпускник подготовительного факультета должен владеть русским языком в объеме, необходимом для общения в учебно-профессиональной, социально-культурной и социально-бытовой сферах речевой деятельности, что соответствует первому сертификационному (пороговому) уровню (РКИ-1). Лексический минимум порогового уровня определяется в 2300 единиц. Содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных ситуациях, актуальных для обучения и проживания студента в стране изучаемого языка.

Плодотворная работа коллективов кафедр общетеоретических дисциплин совместно с преподавателями кафедр русского языка обеспечивает потребности будущих студентов-медиков в практическом владении русским языком как средством общения в сфере учебно-профессиональной деятельности. Эта координация, на наш взгляд, заключается в следующем:

- обучение русскому языку как иностранному и предметам естественнонаучного цикла на русском языке - это, в основном, скоординированное комплексное обучение, которое решает задачу овладения иностранными учащимися видами речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) в тесной взаимосвязи с языковыми аспектами (фонетическим, лексическим, грамматическим, словообразовательным);

- отбор лексико-грамматических средств, свойственных конкретной дисциплине естественнонаучного цикла;

- соотнесение тем, включенных в изучение общетеоретических дисциплин и материала по научному стилю речи на занятиях по русскому языку;

- определение этапов для презентации лексико-грамматических конструкций по научному стилю речи и в текстах по химии, физике и математике, общей биологии и анатомии;

- разработка структуры лингвометодического аппарата учебников и учебных пособий по общетеоретическим дисциплинам.

Так, тексты учебных пособий для иностранных учащихся подготовительного факультета РостГМУ медико-биологического профиля, разработанные на кафедре физики и математики с учетом рекомендаций преподавателей русского языка, достаточно хорошо структурированы. К текстам прилагаются списки основных терминов, слов и словосочетаний с переводом на английский язык, контрольные вопросы и задания для самопроверки, примеры решения задач и задачи для самостоятельного решения [5]. Содержание и структура пособий соответствует целям и задачам обучения, установленным программой и требованиями дидактики. Язык учебных текстов адаптирован к уровню владения иностранными студентами русским языком, выделены языковые конструкции, типичные в коммуникации на занятиях, представлен иллюстративный и графический материал, способствующий семантизации новой лексики и формированию речевых умений [6].

Обучение русскому языку и предметам естественнонаучного цикла на русском как иностранном языке строится с использованием основных принципов, лежащих в основе учебного процесса, таких как:

- достижение в процессе обучения русскому языку общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей;

- коммуникативный характер обучения, что предполагает не пассивное накопление знаний, а активное владение учебным материалом на русском языке;

- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала; при этом отбирается лексико-грамматический материал и синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность учащихся;

- концентрическое распределение материала, что позволяет идти в обучении от легкого к более сложному, от известного к неизвестному;

- учет конкретных условий, целей и этапов обучения, определяющих содержание, методы обучения, формы речи и виды речевой деятельности;

- рациональный учет родного языка учащихся и языка-посредника;

- индивидуализация обучения, учет психологических особенностей личности ставит в центр системы обучения самого учащегося, способствует более глубокому усвоению материала и повышению качества обучения;

- сознательность обучения;

- направленность обучения на активизацию самостоятельной работы студентов;

- принцип профессиональной направленности обучения предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим общетеоретическим дисциплинам и осуществляется путем использования, например, профессионально ориентированного учебного материала.

Так, в качестве специально включенных вопросов в пособиях по физике можно указать следующие: «Гальванизация и электрофорез лекарственных веществ», «Вязкость жидкости (крови). Уравнение Ньютона», «Полное сопротивление (импеданс) ткани в цепи переменного тока», «Глаз как оптическая система. Очки. Микроскоп», «Биологическое действие радиоактивных излучений» и др. Включение в курс физики элементов медико-биологических знаний в виде примеров, задач и специализированных учебных текстов, анализ которых требует привлечения и использования фундаментальных понятий и закономерностей, способствует пониманию значимости предмета, активизации познавательных интересов студентов, осмысленности и прочности усвоения знаний.

Принцип профессиональной направленности осуществляется в содержании курса русского языка путем использования профессионально ориентированного материала. «Сборник текстов изложений для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (медико-биологический профиль)», созданный на кафедре русского языка №1 нашего подготовительного факультета, предназначен для предвузовского этапа обучения как в первом, так и во втором семестре и состоит из двух частей: книги для преподавателя с текстами тридцати изложений и книги для студентов с заданиями к текстам, новыми словами и планом. Работа над текстами пособия способствует профессиональной адаптации будущих медиков, так как тематика изложений ориентирована на их специальность, например, «У врача», «Она будет врачом», «Умные руки хирургов», «Операция по Лелюшкину А.И.», «Сердце дочери живет», «На службе людям», «Николай Алексеевич Богораз» и др.

Профессиональная ориентация обучения иностранных учащихся, начиная с предвузовского этапа, соотнесение учебного материала с коммуникативными потребностями будущих медиков, осуществление межпредметных связей, внедрение инновационных педагогических технологий [7] помогают учащимся в сжатые сроки овладеть языком специальности, способствуют восприятию и пониманию научных текстов, в том числе, по общетеоретическим дисциплинам на русском языке.

Наш опыт работы на подготовительном факультете по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета доказывает, что организация учебного процесса при дополнительном образовании имеет социально-психологические, коммуникативно-языковые, учебно-методические особенности. Эти особенности настоятельно требуют существенной корректировки педагогических технологий, совершенствования содержания образования, модернизации и создания новых методов и моделей обучения, используемых при осуществлении обще-профессиональных образовательных программ на русском языке как иностранном.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (Отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки №866 от 8 мая 1997г.
2. Елизарова Л.Ю., Олешко Т., Севастьянова М.В. Некоторые проблемы обучения иностранных учащихся подготовительного факультета медицинского вуза и их решение // Материалы VI Международ. научно-практ. конф. 27.01.2011-05.02.2011. Раздел 9 «Педагогика». Прага: Издат. дом «Образование и наука». С. 49-51.

3. Дорофеев В.А. Амбивалентность доверия к преподавателям и флуктуации в динамике студенческих групп // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. №2 (180). С. 80-84

4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощанская. 4-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 480 с.

5. Березняк Ю.Л. Механика: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета(медико-биологический профиль). Ростов-на-Дону: Изд-во: РостГМУ, 2012. 108 с.

6. Березняк Ю.Л., Олешко Т.В. Тестовые задания по физике для иностранных учащихся подготовительного факультета (медико-биологический профиль). Часть 3. Основы электродинамики / Ю.Л. Березняк, Т.В. Олешко. Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2013. 73 с.

7. Саямова В.И., Олешко Т.В. Современные технологии и проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся в предвузовской подготовке // V-ый Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2014. С. 513-514.

## **SOME URGENT PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS ADDITIONAL EDUCATION AT THE PREPARATORY FACULTY OF MEDICAL UNIVERSITY**

© 2015

**T.V. Oleshko**, lecturer, department of physics and mathematics of the preparatory faculty for foreign students

*Rostov-on-Don state medical university, Rostov-on-Don (Russia), oleshko\_t\_v@mail.ru*

**V.I. Sayamova**, senior lecturer in Russian language № 1 of the preparatory faculty for foreign students

*Rostov-on-Don state medical university, Rostov-on-Don (Russia), visaymova@yandex.ru*

УДК 379.82

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ**

© 2015

**С.В. Пепеляева**, аспирант

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», Нижний Новгород (Россия), sofia87@mail.ru*

В последние годы принят ряд государственных документов, которые определяют приоритеты развития дополнительного образования детей до 2020 года, а также стратегию его государственной поддержки. По поручению Президента РФ Пугина разработана и в 2014 году утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации».

Дополнительное образование является определяющим фактором развития склонностей, способностей и интересов детей и молодежи. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей учащихся, удовлетворение потребности в интеллектуальном развитии.

В организациях дополнительного образования большое количество детей занимается декоративно-прикладным творчеством. Занятия в творческих объединениях декоративно-прикладного творчества чаще всего строятся по принципу механического воспро-

изведения образца, выполнение задания по инструкционным и технологическим картам. При такой организации учебного занятия основу его составляет исполнительская деятельность обучающихся. А познавательная активность обучающихся, вопросы ее развития остаются за рамками образовательного процесса.

Во всех сферах общественной и производственной деятельности сегодня в первую очередь востребованы специалисты, проявляющие самостоятельность мышления, творческую активность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом дополнительного образования, является развитие познавательной активности и творческих способностей обучающихся.

Развитие учащихся, а не только передача определенных знаний и навыков, является приоритетным направлением реформирования российского образования. Для достижения этой цели первостепенное значение имеет использование инновационных технологий обучения. Необходимо на занятиях в детских творческих объединениях по декоративно-прикладному творчеству использовать проектно-исследовательский метод как при проведении групповых занятий, так и при реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Внедрение в образовательный процесс проектной и исследовательской деятельности способствует развитию свободной, творческой, социально адаптированной личности, которая соответствует социальному заказу на современном этапе, а также делает образовательный процесс открытым для активного участия родителей и других членов семьи. Исследовательская деятельность в декоративно-прикладном творчестве формирует у обучающихся уважительное отношение к культурно-историческому наследию, ведет к изучению народных ремесел и произведений декоративно-прикладного творчества.

В организациях дополнительного образования Нижегородской области уже несколько лет проходит областной конкурс проектно-исследовательских работ по декоративно-прикладному творчеству «Моя малая родина». Конкурс развивается, наполняется новым содержанием, ставит новые задачи, меняет название, но неизменным остается направленность на развитие познавательной активности обучающихся.

В центре исследований, проводимых участниками конкурса, стоит не только народное прикладное искусство (традиционные ремесла), но и такие важные сферы локальной традиционной культуры, как обычаи и обряды. И здесь нет никакого противоречия. Культура праздника слагается из культуры игры, культуры слова, культуры движения, культуры музыкального звука, культуры моды, этикета, обычая, ритуала, словом, из совокупности разных культур. И изучая предмет материальной культуры: куклу, вышитое полотенце, традиционный костюм, – мы видим, что эти вещи были неизменными атрибутами ритуальных обрядов, входящих в общее действо праздника, были подчинены одной идее – благопожелания, помощи природы человеку в достижении плодородия и благополучия, в выражении нерасторжимой связи человека и общества с природой и человека с обществом.

Конкурсные работы показывают, что участникам особенно интересна эта номинация – «Праздники и обряды». Поскольку конкурс является областным, то основные его участники – дети из сельских школ и районных центров, где еще сохранилась память прошлого. Остались живые свидетели, которые могут рассказать о том как проходило то или иное действо 30-50 лет назад. Остались люди, которые еще следят за соблюдением традиции, и дети не смотрят на нее со стороны (как, например, ребята, живущие в мегаполисе), а включены в нее. Потому что народная традиционная культура не есть некая отжившая свое «старина», она не является чем-то только историческим. Дети, участвуя в конкурсе, активно включаются в сферу изучения, восстановления и сохранения народных традиций.

Вторая номинация конкурса называется «Промыслы и ремесла».

Произведения народных художественных промыслов могут быть отнесены и к материальной, и к духовной культуре, т.к., с одной стороны, это реально существующие материальные предметы, а с другой – в них находит отражение целостность народного мироощущения, возникшего в ходе взаимодействия человека с природой. Это – содержание и система образов декора деревянного дома и домашней утвари, связанные с природой (изделия из бересты, дерева, вышивка, ткачество, глиняная и деревянная игрушка и др.).

Россия и сейчас славится народными художественными промыслами, такими как хохломская роспись по дереву, гжельский фарфор и другие, корни которых в домашнем крестьянском ремесле. Но кроме знаменитых народных художественных промыслов, в каждой деревне, в каждом селе жили и работали местные гончары, резчики по дереву, пряжи, ткачи, вышивальщицы. Их мастерство живо во многих местах и сегодня.

Несмотря на стабильность давно сложившихся традиционных форм и художественных приемов, главным принципом для народного искусства является импровизация, создание вариаций, но не разрушающая традицию, а опирающаяся на нее, сохраняющая целостное восприятие мира в природе. Педагогу необходимо объяснить учащимся, что собирая материал для написания исследовательской работы в номинации «Промыслы и ремесла» нет нужды выискивать необыкновенные художественные шедевры, ибо красивая по форме и удобная глиняная крынка или горшок, выдолбленный из дерева ковш, резная или расписная деревянная ложка, красивая по цвету и рисунку вытканная на ручном ткацком стане вещь, вышитое полотенце, традиционный женский головной убор, некоторые орудия труда из дерева, металла, которые находятся рядом с вами, ценны своими художественными качествами. Надо дать ребенку задание внимательно присмотреться к ним и найти ответы на вопросы педагога:

- соответствует ли форма изделия его назначению;
- как повлияли природные качества материала на особенности формы;
- какие технологические приемы изготовления предмета продиктованы свойствами самого натурального материала;
- удобна ли вещь в практическом использовании;
- как размещен на вещи декор, подчеркивает он или разрушает пластичность формы;
- каково композиционное и смысловое значение формы предмета и его декора;
- известны ли имена мастеров;
- чем отличается рассматриваемый предмет, созданный местным умельцем, от наиболее известных аналогичных вещей, хранящихся в музеях, опубликованных в книгах.

Ответив на вопросы, ребенок начинает осознавать, что он видел, держал в руках подлинное произведение народного искусства местных мастеров, предмет традиционной культуры. Надо донести до сознания ребенка, что главным (говорим мы о праздниках и обрядах или о предметах декоративного творчества) являются ответы на вопросы:

- что характерно для традиционной культуры вашего края;
- чем проявляются ее особенности, чем объясняется их наличие;
- какие общерусские традиции живут в вашем крае.

Для осмысленного усвоения знаний и умений учащимся необходима собственная познавательная деятельность. Активизация ее – важнейшая задача педагога дополнительного образования.

При выборе темы исследования необходимо учитывать два критерия. Во-первых, тема должна быть интересна исследователю (в данном случае всем участникам этого

процесса: ребенку, его родителям, педагогу). Во-вторых, тема должна быть актуальной, а также реально выполнимой.

Источником для написания работы могут служить исторические исследования, статьи, корреспонденции газет, мемуары, материалы музеев, исследований, анкетирований, опросов, записей, воспоминаний очевидцев.

Работу по сбору данных можно разделить на работу с литературой (в библиотеке, музее, архиве), полевые работы и обработку полученных результатов. Именно в это время собирается основная информация и фактический материал. Перед проведением исследования педагогу необходимо познакомить учащихся и научить пользоваться следующими методами:

- собственные наблюдения;
- опрос местного населения;
- сопоставление результатов наблюдений и рассказов старожил;
- фиксирование на бумажных, магнитных, фото- и др. носителях;
- сбор и аннотирование натурального материала.

Выбор источников и форм работы зависит от содержания исследуемого направления. Можно организовать длительную и дальнюю экспедицию, но много нового можно узнать и не выезжая из своей деревни, села, поселка. Надо учить ребенка замечать и видеть необычное, новое в повседневности. К исследовательской работе с обучающимися можно привлечь местных краеведов, старожил, пройти с «экскурсией» по селению и внимательно осмотреть улицы, фасады старых домов, обратить внимание на их декор, внутреннее обустройство, побывать на чердаках домов и заглянуть в бабушкины сундуки. Надо обязательно посетить мастеров местного традиционного ремесла, интересных рассказчиков, принять участие в исполнении того или иного народного обряда, сохранившегося до сих пор, познакомиться с бытом местных жителей.

Все наблюдения, услышанные рассказы необходимо записать в дневник. В дневнике надо обязательно записать дату (год, месяц, число), место, объект изучения, его название и использование. Остальную информацию можно изложить свободно. Кроме дневников, важным документом является анкета информатора, которая заполняется сразу, на месте. Приведем пример анкеты местного жителя-информатора: ФИО; полная дата рождения; профессия, род занятий; с какого времени живет в этом месте; кто передал знания о традициях; каким ремеслом владеет, кто учитель; адрес.

К каждому предмету материальной культуры или фольклорной записи надо составить аннотацию, где необходимо указать, от кого и где получена информация; указать местное название предмета и указать, когда и из каких материалов он сделан; описать технологию изготовления; если фольклор, то, когда и от кого узнана информация.

Собранный обучающимся материал педагог должен помочь обобщить и проанализировать. Надо еще раз напомнить ребенку, что при анализе данных основными вопросами являются не «что?» и «сколько?», а «как?» и «почему?».

Главная задача проводимого исследования в ходе написания работы на конкурс «Моя малая родина» – выявление своеобразия местной традиционной культуры и ее связи с общенациональной культурой.

Работа, которую обучающиеся под руководством педагога пишут на конкурс, должна быть построена не произвольно, а по определенной структуре, которая является общепринятой для исследовательских и проектных работ учащихся.

В настоящее время у большинства педагогов нет четкого понимания основных отличий исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности учащихся. Поэтому в Нижегородской области в рамках подготовки к данному конкурсу проводится целая серия обучающих мероприятий для педагогов, поскольку основным условием достижения и закрепления высокого уровня познавательной активности обучаю-



щихся является профессиональная компетентность педагога, обеспечивающая самостоятельную активность учащихся, использование дискуссий и столкновение различных точек зрения, а также включение познавательной активности в число основных личностных ценностей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р, утверждающее концепцию развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения: 19.10.2015).
2. Елисеева Н.И., Сидорина Е.В., Пепеляева С.В. Сравнительное исследование ценностных ориентаций сельских и городских школьников Поволжья // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 1568.
3. Сорокина Т.М., Решетова Е.Е. Культурологические основы современного дополнительного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. №2-2. С. 494-499.
4. Ярманова Е.В. Краеведческие исследования школьников: методические рекомендации для участников конкурса «Моя малая родина». Н. Новгород, 2014. 21 с.

### THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN CREATIVE ASSOCIATIONS IN APPLIED AND DECORATIVE ARTS

© 2015

*S.V. Pepelyaeva, graduate*

*Minin nizhny novgorod state pedagogical university, Nizhny Novgorod (Russia),  
Sofia87@mail.ru*

УДК 364.013

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ОБЛАСТИ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

© 2015

*Е.Н. Приступа, доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой психологии и педагогики*

*ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования  
работников социальной сферы», Москва (Россия), student-pristupa@yandex.ru*

Понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» определены в ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации.

**Квалификация работника** – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника.

**Профессиональный стандарт** – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

**Профессиональный стандарт** – это нормативный документ, который устанавливает минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения качества и производительности выполняемых работ в определенной отрасли. Он включает в себя наименование должностей и соответствующие им квалификации и образовательные уровни, перечень должностных обязанностей, рассматриваемых с точки зрения навыков, знаний и умений. В настоящее время таким профессиональным стандартом являются Квалификационный справочник должностей руководите-

лей, специалистов и других служащих, утвержденный Министерством труда, и ЕТКС (Единый квалификационный справочник работ и профессий рабочих). Согласно ТК РФ эти справочники должны утверждаться Правительством РФ. По общему правилу они носят рекомендательный характер, обязательны только в случаях, если в соответствии с федеральным законом по определенным должностям, профессиям и специальностям предоставляются компенсации и льготы. Сложившуюся ситуацию с правовым обеспечением профессиональных стандартов вряд ли можно признать приемлемой в современных условиях. Во-первых, отсутствует необходимая координация между образовательными и профессиональными стандартами. К примеру, речь может идти о бакалаврах, различных дополнительных системах профессионального обучения, которые не находят отражения в действующих профессиональных стандартах. Во-вторых, содержание профессиональных стандартов не отражает обновленных требований к профессиям и специальностям. В-третьих, юридическая сила профессиональных стандартов вызывает немало вопросов. Не претендуя на разрешение этой проблемы, позволим себе высказать ряд предложений, касающихся направлений (путей) ее решения.

1. Профессиональный стандарт в значительной мере должен определять содержание образовательных стандартов. Именно профессиональные стандарты создают основу для разработки образовательных стандартов, учебных модулей профессионального образования и обучения. Они должны применяться при оценке качества подготовки специалистов, совершенствования системы профессионального образования и обучения в соответствии с потребностями рынка труда и работодателей. В этой связи как образовательные, так и профессиональные стандарты целесообразно разрабатывать и принимать государству совместно с социальными партнерами (профсоюзами и союзами работодателей). На наш взгляд, это означает принятие профессиональных стандартов трехсторонней комиссией по регулированию социально-трудовых отношений (ст. 35 прим. ТК РФ). Таким образом, профессиональные стандарты становятся социально-партнерскими актами (источниками трудового права). Здесь следует отметить, что участие социальных партнеров в разработке и принятии образовательных и профессиональных стандартов является довольно распространенной практикой во многих странах ЕС

Применение профессионального стандарта для работодателей любой формы собственности является обязательным, исходя из определения термина «профессиональный стандарт», приведенного в ст. 195.1 ТК РФ.

Профессиональный стандарт основывается на анализе трудовой деятельности, т.е. на том, что нужно знать специалисту, занимающему должность на предприятии конкретной отрасли.

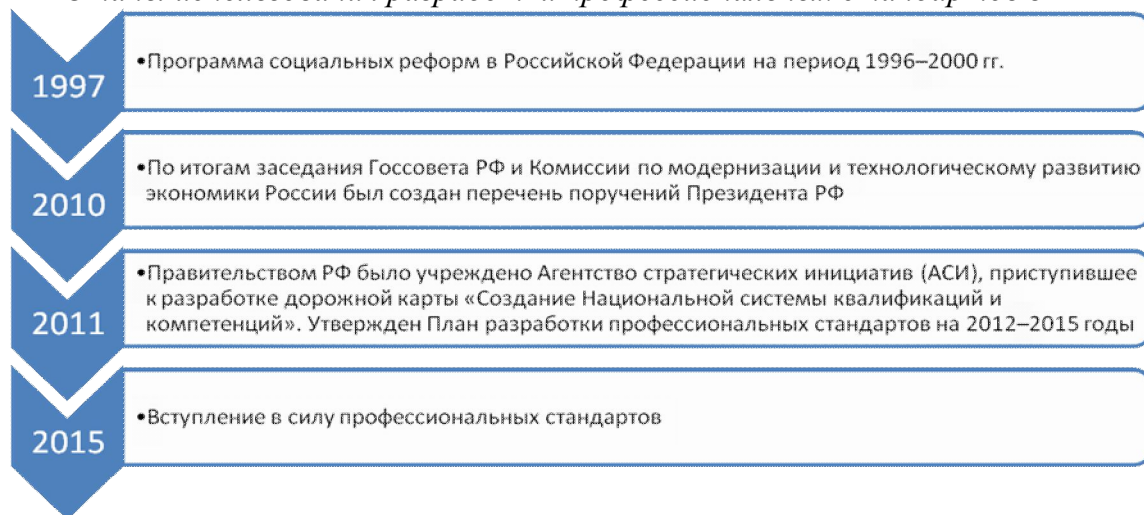
*Извлечение из Правил разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов*

25. Профессиональные стандарты применяются: а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления[...]

#### *История профстандартов*

Впервые тема профстандартов в России возникла в **1997 г.**, когда этот термин был официально использован в Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 годов, утвержденной постановлением Правительства РФ от 26.02.1997 № 222.

*Этапы использования разработки профессиональных стандартов в РФ*



*Перечень профессиональных стандартов*

	<b>Специалисты в области социальной защиты населения</b>
49.	<i>Психолог в социальной сфере</i>
50.	<i>Руководитель организации социального обслуживания</i>
51.	<i>Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы</i>
52.	<i>Социальный работник</i>
53.	<i>Специалист по медико-социальной экспертизе</i>
54.	<i>Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних</i>
55.	<i>Специалист по охране прав детей</i>
56.	<i>Специалист по работе с семьей</i>
57.	<i>Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере</i>
58.	<i>Специалист по социальной работе</i>
<b>Итого</b>	<b>10</b>

*Где искать информацию о профессиональных стандартах?*

На ресурсе Минтруда России <http://profstandart.rosmintrud.ru/> размещены все принятые профессиональные стандарты, а также проекты стандартов.

Этот ресурс предназначен для информирования всех заинтересованных организаций и граждан о реализации Плана разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 годы.

Здесь размещается актуальная информация о ходе реализации данного Плана, достигнутых результатах, по разработке, общественному обсуждению, утверждению, регистрации и применению профессиональных стандартов.

**Характеристика профессиональных стандартов системы социального обслуживания**

Реестр профессиональных стандартов (перечень видов профессиональной деятельности).

Регистрационный номер профессионального стандарта	Код профессионального стандарта	Область профессиональной деятельности	Вид профессиональной деятельности	Наименование профессионального стандарта	Приказ Минтруда России		Регистрационный номер Минюста России		Дата введения в действие
					номер	дата	номер	дата	
3	03.001	Социальное обслуживание	Деятельность по планированию, организации, контролю и реализации социальных услуг и мер социальной поддержки населения	Специалист по социальной работе	571н	22.10.2013	30549	06.12.2013	После официального опубликования
6	03.002	Социальное обслуживание	Предоставление социальных услуг клиентам организации социального обслуживания	Социальный работник	677н	18.11.2013	30627	18.12.2013	1 января 2015 года
7	03.003	Социальное обслуживание	Управление организацией социального обслуживания	Руководитель организации социального обслуживания	678н	18.11.2013	30970	31.12.2013	1 января 2015 года
8	03.004	Социальное обслуживание	Управление бюро медико-социальной экспертизы	Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы	714н	05.12.2013	30837	25.12.2013	1 января 2015 года
9	03.005	Социальное обслуживание	Проведение медико-социальной экспертизы	Специалист по медико-социальной экспертизе	715н	05.12.2013	30942	31.12.2013	1 января 2015 года

Регистрационный номер профессионального	Код профессионального стандарта	Область профессиональной деятельности	Вид профессиональной деятельности	Наименование профессионального стандарта	Приказ Минтруда России		Регистрационный номер Минюста России		Дата введения в действие
10	03.006	Социальное обслуживание	Содействие обеспечению и защите прав законных интересов, социальных и иных государственных гарантий детям и иным лицам	Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних	680н	18.1 1.20 13	3085 0	26.12.2 013	1 января 2015 года
11	03.007	Социальное обслуживание	Предоставление комплексной реабилитационной помощи уязвимым категориям граждан	Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере	681н	18.1 1.20 13	3065 8	19.12. 2013 г.	1 января 2015 года
12	03.008	Социальное обслуживание	Предоставление психологических услуг в социальной сфере	Психолог в социальной сфере	682н	18.1 1.20 13	3084 0.	25.12.2 013	1 января 2015 года
13	03.009	Социальное обслуживание	Предоставление социально-психологической помощи семьям и семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, кризисной ситуации, социально опасном положении	Специалист по работе с семьей	683н	18.1 1.20 13	3084 9	26.12.2 013	1 января 2015 года

*Какова структура и содержание профессионального стандарта?*

Структура профессионального стандарта установлена приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 147н «Об утверждении Макета профессионального стандарта» (в ред. от 29.09.2014).

Приведем пример применения профессиональных стандартов на практике и использования в документации специалиста.

Профстандарт – Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере	
Обобщенная трудовая функция	–
А. Социальная реабилитация уязвимых категорий населения	
Трудовая функция	–
А/01.6 Социально-психологическая и социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних клиентов	
Трудовое действие	Дескрипторы компетенций
Диагностика и оценка психосоциального статуса, педагогической запущенности, реабилитационного потенциала несовершеннолетнего	Знает и понимает: назначение, критерии отбора и способы использования психодиагностических методик, необходимых для обследований, показания и противопоказания к их использованию в соответствии с состоянием здоровья, возрастом, уровнем потенциального и актуального развития, образования, культуры несовершеннолетнего
	Умеет: определять готовность реабилитанта к участию в индивидуальных и групповых программах реабилитации
	Владеет (навыками и/или опытом деятельности): навыками взаимодействовать с членами реабилитационной команды, социальной, медицинской и другими службами по вопросам комплексной реабилитации в интересах реабилитанта
Выявление и оценка ресурсов семьи, значимого для реабилитанта окружения	Знает и понимает: методы мобилизации личностных, семейных ресурсов несовершеннолетнего, ресурсов значимого для него окружения
	Умеет: оценивать результаты реабилитационных мероприятий в соответствии с возможностями самого реабилитанта, его ближайшего окружения и средовых ресурсов
	Владеет (навыками и/или опытом деятельности): методами мобилизации личностных ресурсов реабилитанта, его социальной сети

Определено: какие обобщенные функции выделены в стандарте, какой квалификационный уровень установлен по этим функциям, какие трудовые функции и действия должен выполнять работник в рамках своей профессиональной сферы, какими знаниями и умениями он должен обладать.

Самое главное для всех работодателей – как может называться должность, по которой работник будет выполнять эти функции, какое он должен иметь образование и опыт работы.

Таким образом, качество социального обслуживания в сфере социальной защиты семьи и детства определяется успехом внедрения профессиональных стандартов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 05.10.2015).

**PROFESSIONAL STANDARDS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL  
PROFESSIONAL EDUCATION OF WORKERS OF SOCIAL SPHERE OF FAMILY  
AND CHILDHOOD**

© 2015

*E.N. Pristupa*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department  
of psychology and pedagogy  
*Institute of additional professional education of social workers, Moscow (Russia),  
student-pristupa@yandex.ru*

УДК 378.046.4

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

© 2015

*И.А. Ревин*, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой  
«Педагогика и образовательные технологии»  
*ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный политехнический  
университет (НПИ) имени М.И. Платова», Новочеркасск (Россия), ivarev@mail.ru*  
*И.В. Червоная*, старший преподаватель кафедры  
«Педагогика и образовательные технологии»  
*ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный политехнический  
университет (НПИ) имени М.И. Платова», Новочеркасск (Россия),  
chervonaya.irina2014@yandex.ru*

Одной из тенденций развития современной профессиональной подготовки специалистов является развитие непрерывного образования, важнейшим элементом которого стало образование взрослых. Это обусловлено интенсивными изменениями в экономике, науке, появлением сложных производственных технологий, требующих постоянного совершенствования квалификации работников. Образование взрослых становится источником дополнительных ресурсов специалиста в условиях высокой конкуренции на рынке труда, способом адаптации взрослого человека к стремительно меняющимся условиям жизни, стимулирует развитие гибкости и мобильности, как на профессиональном, так и на житейском уровне. В связи с этим возрастает важность системы повышения квалификации и переподготовки кадров, как формы непрерывного образования, способной быстро и экономично обеспечить подготовку к работе в новых условиях [2].

Особое значение имеет получение педагогического образования для преподавателей технических вузов. Как правило, они имеют высшее базовое образование по технической специальности. Педагогическая подготовка зачастую отсутствует или сводится к общеобразовательному курсу «Психология и педагогика» на этапе студенчества. Преодоление этой проблемы возможно с помощью программ повышения квалификации педагогических работников технических вузов в области педагогики и психологии.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также 20-летний опыт работы в системе повышения квалификации преподавателей Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова, позволили сформулировать ряд особенностей в обучении преподавателей [1, 2, 4].

1. Преподавателям технических дисциплин, обладающим высоким уровнем развития системного технического мышления, непривычно воспринимать учебный материал из области педагогики и психологии. Он кажется слушателям неоднозначным, нелогичным, недостаточно структурированным. Скептицизм вызывают результаты психодиагно-

стических методик, в которых нельзя добиться стопроцентной достоверности. Нелегко дается формирование новой методологии анализа педагогических и психологических явлений, где нельзя измерить качества человека в метрах или граммах, нельзя сформулировать однозначных рекомендаций как вести себя с человеком определенного типа характера.

Следует отметить, что психолого-педагогические сведения не противоречат системному характеру научных знаний. Но предмет изучения - человеческая психика и поведение в условиях учебной деятельности – является чрезвычайно сложным и зависит от такого множества факторов, которые невозможно учесть. Понимание этого облегчает формирование педагогического мышления.

2. Преподавателям не всегда комфортно оказываться в роли учащегося. Осознавая себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, слушатели зачастую критически относятся к любым попыткам руководить ими, даже если вслух этого не высказывают. Если пользоваться терминологией Э. Берна, то со взрослыми слушателями неприемлемо общение на уровне состояний «Родитель» (из этого состояния человек проявляет заботу о других, оказывает помощь или же критикует, поучает, осуждает других) - «Ребенок» (ведет себя эмоционально, подчиняется правилам, указаниям или может бунтовать против чьих-то приказов).

Взаимодействие между преподавателем курса повышения квалификации и слушателем должно осуществляться на уровне «Взрослый» - «Взрослый». Из состояния «Взрослый» человек ориентирован на получение объективной информации из окружающей среды и принятие решений, действует, изучая реальность, оценивая свои возможности, безэмоционально анализируя информацию. В связи с этим предпочтительным является проведение занятий с элементами дискуссии, обмена опытом, высказывания различных точек зрения, где каждый ощущает себя равноправным участником.

3. Слушатели обладают большим запасом жизненного, социального, профессионального, коммуникативного опыта. У них уже сформирована система знаний и представлений, целостная картина мира. На ее основе человек оценивает вновь поступающую информацию, которая может гармонично встроиться в эту систему или быть отторгнутой.

4. Слушатели стремятся безотлагательно применить полученные знания и увидеть практический эффект учебного материала для улучшения своей деятельности. Это определяет степень удовлетворенности процессом обучения и учебную мотивацию взрослых учащихся.

5. Мотивация носит прагматический характер. Слушатели стремятся с помощью учебы решить свои жизненные проблемы (карьера, общение и др.). Активно участвуя в обсуждении, они привносят свой опыт и жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию с собственными целями и задачами.

6. Восприятие нового материала сопровождается эмоциональной оценкой информации, при этом блокируется информация, окрашенная отрицательной эмоцией (например, из-за усталости, поскольку слушатели не освобождаются от учебной нагрузки, из-за несоответствия собственным убеждениям и стереотипам и т.п.).

Особенности обучения взрослых требуют иной организации учебного процесса, форм и методов обучения. В 80-х годах XX века было проведено исследование (National Training Laboratories in Bethel, Maine) относительно эффективности различных форм проведения занятий со взрослыми. Были получены следующие данные:

- лекция - средний процент усвоения знаний составил 5%;
- чтение учебной литературы - 10%;
- использование видео- и аудиоматериалов - 20%;
- демонстрация - 30%;
- дискуссионные группы - 50%;



- практические действия - 70%;
- обучение других, немедленное применение знаний - 90%.

Последние три пункта относятся к активным методам обучения, то есть обеспечивают максимальную вовлеченность обучаемых в формировании у себя знаний, умений, навыков. Именно они являются наиболее эффективными в обучении взрослых.

При реализации программ повышения квалификации в ЮРГПУ широко применяются методы активного обучения: деловые игры («Аргументированная дискуссия», «Запрос»), коммуникативно-педагогический тренинг развития навыков эффективного педагогического общения, тренинг развития навыков саморегуляции и преодоления стрессовых состояний, проблемные лекции, дискуссии. В процессе проведения подобных занятий слушатели получают возможность широкого обсуждения актуальных проблем, высказывания собственной точки зрения в кругу коллег, обмена опытом, а также навыки работы в коллективе.

В качестве наиболее перспективных информационных технологий обучения в настоящее время используются технологические решения на основе:

- информационного сообщества с возможностями администрированного регулирования;
- вебинар – технологии, обеспечивающие on-line обучение [3].

Проведение программ повышения квалификации для сотрудников удаленных от ЮРГПУ (НПИ) высших учебных заведений возможно благодаря использованию технологии вебинаров. Вебинар – это мероприятие, организованное с помощью специального программного обеспечения в Интернете, в ходе которого осуществляется передача знаний в интерактивном режиме. Вебинар позволяет организовывать общение между географически удаленными пользователями в режиме реального времени с помощью передачи презентаций, документов, электронных таблиц, анимации, видео.

Эффективной технологией обучения взрослых является профессионально-образовательное сообщество преподавателей вузов «Педагогика высшей школы» на платформе Ning. Оно обладает рядом функциональных возможностей: оперативно создавать информационно-образовательные ресурсы корпоративного использования; обеспечивать информационную, методическую и дидактическую поддержку индивидуальных образовательных траекторий для разных категорий обучаемых; обеспечивать быстрый трансферт образовательных технологий, дидактических приемов, учебно-методических материалов для их распределения в учебных заведениях; создавать учебно-методические материалы для массового использования и тиражирования; организовывать обсуждение профессиональных проблем, осуществлять обмен мнениями между преподавателями; - организовывать информационное взаимодействие с другими существующими профессиональными сообществами.

Еще одной особенностью организации процесса повышения квалификации преподавателей стало использование модели обучения Дэвида Колба. Являясь специалистом в области обучения взрослых, Д.Колб предложил модель обучения, включающую 4 этапа:

1. *Актуализация опыта обучаемых* (воспоминание о каких-то проблемных ситуациях из опыта работы, проигрывание ролей в ходе коммуникативно-педагогического тренинга).

2. *Рефлексия* - разложение опыта на элементарные составляющие и их оценка (обсуждение, анализ полученного опыта слушателями и преподавателем).

3. *Создание концепции* (концептуализация)– создание более успешной модели поведения в ситуации, которая рассматривалась в качестве опыта (на этом этапе эффективно сообщать теоретических, обобщающих сведений преподавателем).

4. *Эксперимент* - проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике самими слушателями в реальной жизни.

Отправным моментом естественного обучения является приобретение *конкретного опыта*, который дает материал для *рефлексивного наблюдения*. Обобщив новые данные и интегрировав их в систему имеющихся знаний, человек приходит к *абстрактным представлениям и понятиям* (отстраненным от непосредственного опыта). Эти новые знания представляют собой гипотезы, которые проверяются в ходе *активного экспериментирования* в разнообразных ситуациях — воображаемых, моделируемых и реальных. Обучение протекает циклически - до тех пор, пока не сформируется требуемый навык; как только один навык освоен, учащийся становится готов к обучению следующему [4].

Интересной с точки зрения выбора форм обучения является классификация взрослых учащихся в соответствии с их стилем работы. Н.Ф. Федорова выделяет четыре группы таких учащихся. К первой группе относятся те, кто придерживается принципа конкретной логической последовательности. Такие учащиеся получают информацию из непосредственного опыта, они ценят порядок и логическую последовательность, следуют прямым указаниям и любят четко организованную презентацию материала, спокойную обстановку. При организации учебного процесса используются книги, учебные пособия, программированные материалы и вычислительная техника, тренинги, рисунки, модели, четко спланированные экскурсии. Ко второй группе относятся учащиеся, следующие принципу так называемой абстрактной хаотичности. Такие учащиеся ценят обучение в целом, но предпочитают получать информацию в неорганизованном, хаотичном виде. Складывается впечатление, что они организуют информацию сами, пропуская ее через призму того, что им хотелось бы получить от обучения. В процессе обучения используются метод групповых дискуссий, короткие лекции, сопровождающиеся вопросами и ответами, обсуждения. К третьей группе относятся учащиеся, следующие принципу абстрактной логической последовательности. Они имеют, как правило, блестящие способности к декодированию письменных, устных и образных символов, имеют в своем воображении обилие различных концептуальных представлений, на фоне которых выстраивают то, что читают, видят или слышат в графической или образной форме. Они предпочитают рациональное и последовательное изложение материала, из которого могут извлечь основные идеи. В учебном процессе предпочтение имеют задания на самостоятельное чтение, слушание и проработку материала, а также проведение занятий проблемного, аналитического характера. К четвертой группе относятся учащиеся, следующие принципу так называемой конкретной хаотичности, демонстрирующие склонность к экспериментированию. Они быстро схватывают идеи и делают интуитивные шаги в решении нечетко просматриваемых проблем; учатся путем проб и ошибок, успешно работают в малых группах, демонстрируя высокую степень самостоятельности, не следуя за инструкциями в точности, а внося что-то свое. В учебном процессе используются ролевые игры и моделирование, самостоятельные проекты, проблемные ситуации, дополнительные задания для самостоятельной работы [4].

Таким образом, опыт проведения программ повышения квалификации преподавателей технических вузов показывает, что для улучшения качества непрерывного педагогического образования, необходимо, смещение традиционных форм работы со слушателями в сторону процесса диалога, общения и самовыражения.

Результаты работы получены при поддержке проекта № 2873 «Теория, методика и технологии профессионального образования по направлениям подготовки соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики», выполняемого в рамках базовой части государственного задания № 2015/143.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
2. Котлярова И.О. Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека: монография / И.О. Котлярова, С.Г. Сериков. Челябинск: Изд-во «Уральская академия». 2012, 188 с.
3. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 620 с.
4. Федорова Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя. М., 1992.

## FEATURES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF TRAINING OF TEACHERS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

© 2015

**I.A. Revin**, candidate of historical sciences, associate professor of the department «Pedagogy and educational technology»

*Platov south-russian state polytechnic university, Novocherkassk (Russia), ivarev@mail.ru*

**I.V. Chervonaya**, senior teacher of the department «Pedagogy and educational technology»

*Platov south-russian state polytechnic university, Novocherkassk (Russia),*

*chervonaya.irina2014@yandex.ru*

УДК 37.01

## ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОФОРМЛЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

© 2015

**Е.В. Семагина**, преподаватель музыкально-эстетических дисциплин

*ГБПОУ СПО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»,*

*Иркутск (Россия), missis.semagina2012@yandex.ru*

В современной отечественной культурологии досуг понимается как часть свободного времени, используемая для товарищеского общения, потребления ценностей духовной культуры, любительского творчества, прогулок, развлечений и других форм нерегламентированной деятельности, обеспечивающей отдых и дальнейшее развитие личности.

Культурно-досуговая деятельность несет в себе следующие функции:

- рекреационная – снятие физического, психического, интеллектуального напряжения, восстановление сил посредством активного отдыха;
- развивающая – вовлечение личности в процесс непрерывного просвещения, развитие различных видов любительского творчества, обеспечение лично значимого общения, реализация компенсаторных возможностей свободного времяпрепровождения, расширение сферы проявления личностных качеств, самоутверждение, самореализация творческих потенций.

Нельзя недооценивать и воспитательную роль культурно-досуговых мероприятий, в том числе и в хореографических коллективах. Педагогически грамотно организованное культурно-досуговое мероприятие способствует усвоению школьниками мировоззренческих и этических знаний, эффективному формированию танцевальных, музыкальных и координационных способностей детей, межличностных отношений и т.д. Культурно-досуговые мероприятия в хореографическом коллективе только тогда становятся действенной формой всестороннего, гармоничного развития личности, когда они педагогически правильно организованы, когда в их проведение вложены мастерство педагога, его

знания, творчество и фантазия. Вызвать у детей глубокое эстетическое чувство, переживания определенного характера - основная задача художественного оформления праздника. Эта задача по силам искусству. Интенсивная способность искусства вызывать сильное эстетическое чувство, как мы знаем, заключена в целостности его воздействия, которое обуславливается целостностью нашего восприятия.

Успех мероприятия во многом зависит от самих участников, от их активности при проведении мероприятия, от подготовки реквизита, распределения ролей, музыкального сопровождения и т. д. Учащиеся охотно помогают в проведении культурно-досуговых мероприятий. Но их активность во многом зависит от руководителя, от его умения пробудить интерес к мероприятию.

Организация культурно - досуговых мероприятий предполагает использование различных методов, форм и эффектов для создания атмосферы и реализации идеи мероприятия. Одной из основных составляющих такой организации является музыкальное оформление проводимого мероприятия.

Если по многим разделам хореографического искусства имеется достаточное количество популярных руководств, книг, брошюр, то по вопросам музыкального оформления культурно-досуговых мероприятий в хореографическом коллективе такой литературы почти нет.

Поэтому музыкальное оформление культурно – досугового мероприятия в хореографическом коллективе - дело достаточно сложное и трудоемкое, т.к. зачастую руководитель и участники коллектива, не имея звукорежиссера, сами занимаются решением данного вопроса. И поэтому, не зная основных приемов использования музыкального материала, им приходится самостоятельно приобретать опыт, зачастую ценой многочисленных проб и ошибок.

Приступая к музыкальному оформлению культурно-досуговых мероприятий в хореографическом коллективе, режиссер, музыкант, педагог-хореограф должны понимать и чувствовать не только, что и как должно звучать, но и какими средствами можно достигнуть требуемого звучания.

Привлекаемая к мероприятию музыка лишь тогда сможет эмоционально и с полной силой воздействовать на зрителя и участников культурно-досугового мероприятия, когда до конца будут раскрыты в гармоническом целом выразительные и изобразительные стороны всех ее элементов: мелодии, ритма, динамики, тембра.

Важнейшим элементом музыкального искусства является мелодия. Анализируя музыкальное оформление культурно-досугового мероприятия в хореографическом коллективе, суждение о нем следует начинать с оценки его мелодии. Мелодия, как и музыка в целом, имеет интонационную природу, то есть через интонацию выражается способность мелодии художественно воплощать чувства и мысли человека, его душевное состояние. Мелодия — богатейший источник самой разнообразной музыкальной выразительности. Богатство мелодий неисчерпаемо. Они могут носить самый различный характер: быть нежными, страстными, шутливыми, энергичными, мужественными и т.д.

Отдельные мелодии способны воссоздать тончайшие оттенки разнообразных эмоциональных состояний: радости, горя, волевых порывов и стремлений. Мелодия состоит из звуков, различающихся как по высоте, так и по своему значению (устойчивые и неустойчивые). Соотношение, связь между собой устойчивых и неустойчивых звуков называется ладом - словом, равнозначным понятиям «порядок», «система».

Лады отличаются друг от друга своим характером, выразительными возможностями. В современной ладовой системе самыми распространенными являются мажор и минор.

Существует мнение, что мажор в самом себе несет бодрый, энергичный, яркий характер, а минор ассоциируется с печалью, страданием, затененностью, матовостью.

С ладовой стороной часто связаны черты национального своеобразия мелодии. Музыкант или педагог-хореограф, работающий над музыкальным оформлением культурно-досугового мероприятия, для отражения в музыке национального колорита обязательно учитывает характерные ладовые обороты, например, для русской народной мелодии (песни, танцы) применяются сопоставления мажора и минора.

Каждый лад может звучать выше или ниже, и звуковой состав его в зависимости от этого меняется. Высотное положение мажорного и минорного лада образует тональность. Те или иные произведения в зависимости от своей тональности могут обладать ярким, светлым, даже блестящим колоритом, другие же - сумрачным, приглушенным, иногда мрачным и зловещим. При подборе музыкального оформления культурно-досугового мероприятия следует найти ту тональность ее звучания, которая соответствует характеру сценического действия.

Следующим элементом музыки является ритм. Ритм - это организация звуков музыкального произведения во времени. Выразительное значение ритма в музыке трудно переоценить. Ритм не меньше, чем мелодия, тесно связывает содержание музыки с окружающей действительностью. Через ритмы передается духовная жизнь человека, интенсивность его эмоционального мира, чувств, которыми он живет. Ритм воспринимается слушателем гораздо легче, чем некоторые другие элементы музыкальной выразительности.

Отличительная черта каждого танцевального произведения - характерный ритм, повторяемость типичной ритмической фигуры. Если сравнить «Камаринскую», мазурку, вальс, фокстрот, можно понять, сколь важен ритмический фактор для определения «лица» танцевальной музыки. Именно четкий и определенный ритм такой музыки позволяет создать необходимый ритм действий, эмоционально воздействовать на зрителя и помочь исполнителю.

Иногда ритм отождествляется с равномерностью, периодичностью. Такой смысл придается выражению «ритмический пульс», «ритмичное дыхание». Музыка, связанная с танцем, моторным движением, внешним действием, подчиняется одним законам ритмической организации, а музыка певучая требует иного размаха ритмического пульса.

В понятие музыкального ритма входит метр - порядок чередования равных по длительности долей в музыке. Другими словами, метр есть музыкальная мера времени, в которой протекает процесс музыкального развития. Метр служит основой ритма и придает ему качественную определенность. Без метра нет отчетливого ощущения, восприятия. Именно благодаря метру музыка приобретает стройность и размеренность.

С ритмом тесно связан темп, степень скорости исполнения и характер движения музыкального произведения. Выразительность ритмического рисунка любой по длительности музыкальной мысли всегда проявляется в определенном темпе.

Существует три основных вида темпа: быстрый, умеренный и медленный; каждый из них имеет много разновидностей. При неправильно выбранном темпе музыкального произведения (чрезмерно быстром или необоснованно замедленном) характер сценического действия может существенно измениться и даже исказиться.

Большое значение для выразительности любого музыкального звучания имеет тембр, то есть окраска звука, которой обладают каждый певческий голос и музыкальный инструмент.

При музыкальном оформлении культурно - досуговых мероприятий широко используются разнообразные выразительные возможности тембра. Это одно из самых сильных и в то же время тонких средств выявления и передачи образов, мыслей и чувств в музыке. Каждое чувство требует соответствующей окраски звука для своего выражения. Тембр может служить и психологически правдивым языком для передачи подтекста музыкального образа. Правильно найденный тембр позволяет свободно различать внут-

ренный смысл происходящего, и тогда окраска звука становится тембро-мыслью или тембро-чувством.

Характерные тембры музыкальных инструментов очень широко используются в музыке в изобразительных целях. Воспроизводя в музыке индивидуальный тембр какого-либо реального звучания, можно вызвать у зрителя ассоциацию, представления о том явлении, которое характеризуется этим звучанием в самой жизни.

Верно почувствовать музыкальную мысль - значит, верно прочувствовать звучащие краски, выражающие ее сущность. Музыка, привлекаемая для оформления культурно-досугового мероприятия, лишь тогда сможет эмоционально и с полной силой воздействовать на зрителей и участников, когда до конца будут раскрыты в гармоническом целом выразительные и изобразительные стороны всех ее элементов: мелодии, ритма, динамики, тембра.

Неоспоримо утверждение о том, что музыка и музыкальное воспитание играют особую роль во всестороннем, полноценном развитии ребенка. Таким образом, правильно подобранное музыкальное сопровождение культурно – досугового мероприятия в хореографическом коллективе будет задавать определенный темп и ритм происходящего, способствовать точному эмоциональному восприятию музыкального материала, а в хореографическом коллективе - еще и гармоничному развитию музыкальных и танцевальных способностей детей.

Постановка, костюмы, хореография, многое другое объединяет музыка... Без неё любое мероприятие действительно немислимо. А также музыка очень часто является «хозяйкой», которая вас встречает перед началом мероприятия, создаёт нужное настроение, подготавливает и погружает в определённую атмосферу ожидания. Здесь очень важно точно найти необходимую музыкальную «краску», которая сочетается с характером и заявленной темой мероприятия.

Феномен музыки состоит в том, что знакомые мелодии вызывают у человека ассоциативный ряд, помогают воссоздать нужные зрительные образы, готовят к встрече с участниками торжества, подводят к восприятию определенной мысли.

Музыкальная партитура праздника очень важна. Это музыкальные сигналы вначале, фоновая музыка, которая сопровождает этапы проводимого мероприятия, - таков далеко не полный перечень того, что составляет понятие «музыкальная партитура».

Фонотека нужна каждому коллективу. Ее создать нетрудно. Можно переписать шумы и песни из видеофильмов, с кассет, пластинок. Музыкальное оформление удобнее записать на один диск и несколько раз сделать «прогон» записи, чтобы в праздничный день не было заминок. У музыки нет средств, чтобы передать внешний вид предмета. Однако, музыкальный образ воздействует не только на чувства и мышление зрителя, но и на его воображение, то есть может как бы изобразительно конкретизировать те явления действительности, которые породили эти чувства и мысли.

Какой бы разнообразной ни была современная музыка с присущим ей множеством стилей и направлений, её главная задача остаётся той же, что и прежде - пробуждать в человеке лучшие, возвышенные чувства. Поэтому в музыке, как и вообще в художественном творчестве, «времена всегда одинаковы»: меняются течения, обновляются средства выразительности, но, как и прежде, она призвана нести в мир гармонию и смысл.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Ю.Б. Основы эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1986. 240 с.
2. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1990. 207 с.
3. Бриске И.Э. Руководитель самодеятельного коллектива народного танца. М.: Просвещение, 1988. 25 с.

4. Буйлова Н.В. Кленова Л.Н. Дополнительное образование в современной школе. М.: Сентябрь, 2005. 192 с.
5. Вендрова Т.Е. Воспитание музыкой: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1991. 205 с.
6. Ерошенков И.Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях. М.: НГИК, 1994. 32 с.
7. Журлова И.В. Педагогика: Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся: курс лекций. М.: Просвещение, 2008. 250 с.
8. Ивлева Л.Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом: Учеб пособие / ЧГАКИ. Челябинск, 2009. 58 с.
9. Исаева И.Ю. Досуговая педагогика. М.: Флинта, 2010. 280 с.
10. Кабалевский Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании. Книга для учителя. 2004. 192 с.
11. Кабалевский Д. Б. Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства. М.: Просвещение, 1978. 105 с.
12. Козюренко Ю.И. Музыкальное оформление спектакля. М.: Советская Россия, 1972. 128 с.
13. Культурно-досуговая деятельность: учебное пособие / под ред. А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова. М.: МГУК, 1981. 48 с.
14. Марголин Л.М. Музыка в театрализованном представлении. М.: Советская Россия, 1981. 263 с.
15. Музыкально-художественное оформление внеклассных мероприятий (праздников) [Электронный ресурс] База знаний Allbest - Режим доступа: [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635a3bd68a4d53b89421216d36\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635a3bd68a4d53b89421216d36_0.html).

## FEATURES MUSICAL ARRANGEMENT OF CULTURAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN CHOREOGRAPHIC COLLECTIVES

© 2015

*E.V. Semagina*, a teacher of music and aesthetic subjects

*Irkutsk regional college teacher education, Irkutsk (Russia), missis.semagina2012@yandex.ru*

УДК 811.111 (075.8)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПО SKYPE

© 2015

*Н.В. Фисунова*, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры второго иностранного языка

*ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород (Россия), Fisunova@bsu.edu.ru*

Сегодня многие преподаватели и ученики сетуют на хронический недостаток времени в выполнении домашнего задания и в подготовке к урокам. В современном мире эту проблему можно решить при помощи Интернета, в частности, изучать немецкий язык можно по Skype не выходя из дома. Изучение иностранных языков онлайн в Европе давно зарекомендовало себя как действенная и современная методика, Интернет постоянно раздвигает рамки своих возможностей, и то, что казалось фантастикой вчера, сегодня уже активно применяется на практике.

С одной стороны уроки немецкого языка по Skype ничем принципиально не отличаются от классических занятий в аудитории, с другой стороны обучение имеет ряд преимуществ: с помощью Skype ученик и преподаватель могут общаться в удобное время. Другим не менее важным, на мой взгляд, моментом в обучении немецкому языку является тот факт, что учащиеся могут начать обучение даже с тем преподавателем, который находится в чужом городе или стране, что значительно увеличивает шансы найти высококвалифицированного специалиста. Сегодня в Интернете существует огромное количество языковых школ и частных предложений по обучению немецкому языку. Давно известно, что самым действенным способом успешного и быстрого изучения иностранного языка является погружение в языковую среду, постоянное общение с носителями языка [4]. Skype в такой ситуации имеет неоспоримое преимущество в том, что он стирает пространственные барьеры, позволяя изучать язык вместе с его носителями.

Однако чтобы процесс обучения проходил успешно, общение между преподавателем и учеником должно осуществляться при использовании дополнительных средств. Во-первых наличие компьютера с вебкамерой и наушниками, программа Skype, окно чата используется как виртуальная доска, быстрый Интернет. Учитель должен убедиться еще до урока в том, что ученик умеет пользоваться основными функциями программы Skype, конкретно ученик должен уметь: открывать окно чата, писать в чате сообщения, вызывать абонента, принимать входящий звонок или приглашение в чат, а также принимать и отправлять файлы.

Важным, на мой взгляд, моментом при обучении немецкому языку по Skype является тот факт, что преподаватель может организовать занятие с учетом личностно-индивидуальных особенностей учащегося. При этом учителю следует порекомендовать четкий алгоритм построения своей работы с отдельным учеником. После первого пробного занятия учитель определяет сильные и слабые стороны подготовки ученика, ставит цель обучения, корректирует индивидуальную программу для занятий. Затем преподаватель определяет методы и приемы для работы с учеником в соответствии с его индивидуальными особенностями и интересами, подбирает материал и различные программы в зависимости от уровня владения немецким языком. Для индивидуальных занятий лучше всего использовать коммуникативный метод, который направлен, на быстрое и эффективное освоение навыков устного общения – речи и ее восприятия на слух, что позволяет в короткие сроки начать общаться на иностранном языке в реальных речевых ситуациях [2].

Во время урока можно использовать аудио, видеоматериалы, различные компьютерные программы. Большую помощь в обучении иностранному языку могут оказать ролевые игры, где и учителю и ученику придется выполнять свою роль на немецком языке приближенную к реальным жизненным ситуациям: на вокзале, в магазине, у врача и т.д.. Сегодня можно порекомендовать учебники немецкого издательства Hueber Verlag такие как Themen aktuell, Begegnungen, Lagune, Schritte и др. которые используются в ведущих европейских вузах и дают прекрасные результаты в изучении немецкого языка.

Кроме того, во время занятий через Интернет, урок немецкого языка ничем не отличается от обычного классического урока в аудитории, т.е. во время урока происходит общение ученика с преподавателем в режиме реального времени, осуществляется тренировка всех видов речевой деятельности.

В рамках обучения чтению учитель может предложить художественную адаптированную или оригинальную литературу немецких авторов с обсуждением прочитанного, выполнением тренировочных упражнений на извлечение конкретной и общей информации из текста и отработкой новой лексики. Кроме того перед каждым занятием по Skype можно просматривать современные Интернет издания и новости на языке оригинала.



Тренировка аудирования по Skype подразумевает развитие навыков понимания немецкой речи на слух. На каждом занятии можно выполнять упражнения по прослушиванию небольших диалогов или наслаждаться музыкой, одновременно вставляя недостающие слова в текст песен. Сегодня существует огромное количество учебных фильмов, которые учитель сможет подобрать для ученика с учетом его индивидуальных интересов. Учитель рекомендует ученику, заранее просмотреть фильм до урока, с последующей отработкой прослушанного материала уже во время урока.

В процессе изучения немецкого языка онлайн важное место занимает и отработка письменных навыков в зависимости от темпа работы ученика и целей изучения языка. Для тех, кто изучает разговорный немецкий, этот вид работы может быть организован в виде написания сочинений и эссе, а также писем и других письменных сообщений, которые люди используют в повседневной жизни. Как и на обычных уроках, ребенок может работать в рабочих тетрадях, использовать цветные ручки, карандаши, учебники. До начала следующего занятия ученик может выполнять домашнее задание в электронном варианте или пересылать отсканированный вариант на адрес электронной почты учителя до урока. При изучении делового немецкого акцент следует сделать на написании деловых писем разного характера.

Чтобы преодолеть языковой барьер и овладеть разговорными навыками по немецкому языку, необходимо на занятии по Skype отводить больше времени на говорение. Главная цель занятий немецким языком онлайн – это научить ребенка свободно говорить на немецком языке. Учитель немецкого языка должен помнить о том, что на каждом индивидуальном занятии следует выполнять различные речевые задания, которые будут стимулировать ученика к общению и способствовать развитию речи. Среди них – дебаты, обсуждения фильмов, выражение мнения по поводу поговорок из цитат знаменитых людей и многое другое. Для школьного возраста подойдут короткие рассказы и диалоги, желательно иллюстрированные или озвученные. Важным фактором, определяющим результативность обучения, является мотивация и интерес, для этого всему учебному процессу следует придать увлекательный и активный характер. Частая смена деятельности и разнообразные учебные задания занимают воображение и не позволяют детям отвлекаться от процесса обучения.

Если преподаватель работает с маленькими детьми, то следует помнить о том, что малыши быстро устают, отвлекаются, поэтому академический стиль работы для таких занятий не подойдет. Внимание детей трудно привлечь текстовыми заданиями, гораздо лучше проводить занятия в игровой форме, где можно попеть песни, послушать сказки. Известно, что игровая форма задействует активное воображение детей, а через воображение легче и надежнее активизируется его память. При этом постепенно будет развиваться логическое мышление. Также учителю можно порекомендовать использовать при проведении уроков по Skype яркие рисунки и картинки.

Обучая детей языку, следует помнить, что они мыслят конкретно и склонны понимать все буквально. Если нужно дать общие положения или понятия, их обязательно нужно конкретизировать каким-нибудь примером, иллюстрацией и т.д. У опытного преподавателя по немецкому языку, как правило собрана методическая копилка со стихами, скороговорками, считалками, песнями, занятие должно проходить забавно по содержанию и по ритму [3].

При индивидуальном изучении немецкого языка ученик должен обязательно выполнять домашнее задание. После завершения урока по Skype преподаватель подбирает и отправляет ученику домашнее задание в электронном виде на почту. Выполнение домашнего задания и его контроль должен носить систематический характер, до урока через Интернет ученик отправляет преподавателю на электронную почту самостоятельно выполненное задание. Преподаватель исправляет ошибки в домашнем задании для того,

чтобы в начале следующего урока обсудить и исправить их вместе с учеником. Выполнение домашнего задания учеником должно быть регулярным, но не должно быть скучным [1]. Ресурсы сети Интернет и разработанные преподавателем электронные курсы помогут сделать так, чтобы выполнение самостоятельных заданий было не в тягость.

Возможно, люди консервативных взглядов, к идее онлайн обучения немецкому языку, отнесутся скептически. Действительно, обучение по Skype может создавать ряд неудобств: поддержка видео-формата значительно замедляет скорость передачи данных, это приводит к появлению эха и задержке передачи голосовых сообщений; при открытии текстового файла, автоматически закрывается окно камеры, в итоге его все время надо открывать, перемещать окно по экрану, таким образом, ученик постоянно отвлекается от содержания урока. Иногда урок может вообще не состояться из-за медленного Интернета или поломки в компьютере.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: Аркти, 2002. 176 с.
2. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 171 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ : Астрель, 2008. 272 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 264 с.

### PERSONALTY-ORIENTED APPROACH WHILE TEACHING GERMAN ON SKYPE

© 2015

*N. V. Fisunova* candidate of pedagogical sciences, lecturer of the second language chair  
*Belgorod state university, Belgorod (Russia), Fisunova@bsu.edu.ru*

УДК 378

### ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ТРЕНИНГАХ НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2015

*Г.В. Юстус*, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психолого-педагогического образования  
*Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова,*  
*Москва (Россия), o-z@inbox.ru*

Значимость компетенций современного преподавателя ежегодно обсуждаются и анализируются на многочисленных конференциях и в разнообразных научных трудах [3, 5, 6]. Умения и навыки, которыми обладает педагогический коллектив образовательных организаций и отдельно взятый педагог – являются первоочередным базисом человеческого ресурса, который обеспечивает жизнеспособность и успешность современной организации в образовательной сфере. Благодаря этому важность обучения педагогов образовательной организации всегда занимает лидирующие позиции в системе профессионального менеджмента, качестве образования и в дополнительном профильном образовании (А. А. Ищенко, В.Н. Селуянов, И.В. Липсиц, В.В. Макаров, И.С. Попович, В.В. Козлов, А.Ю. Панасюк, А. Л. Геращенко, С.М. Бубновский, Е.Д. Бреус, Ю.П. Азаров, Ю.И. Щербаков и др.)

В первую очередь, стоит уделить внимание актуальности обучения педагогов. Высказывание - что учиться должны все и всегда, независимо от количества дипломов, объема трудового стажа, статуса должности и других регалий – сохраняет свою востребованность и актуальность в современном обществе. Предполагаем, что эта тенденция сохранится еще на много лет вперед. Преподаватели, не занимающиеся своим развитием, не всегда могут создать и поддержать интерес к своему предмету у воспитанников своей образовательной организации, также часто это негативно сказывается на качестве знаний и подходов, применяемых непосредственно в самом обучении. Отдельно отметим, что большинство преподавателей, которые ценят свою профессию, сохраняет тягу к новым знаниям на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Такой подход обеспечивает не только внутреннюю профессиональную самореализацию, но и повышает уровень соответствия нарастающим требованиям в области преподавания. Например, разнообразные и многочисленные исследования в средних общеобразовательных школах разнообразных округов г. Москвы и крупнейших городах Подмосковья подтверждают, что большинство родителей при анализе нескольких образовательных организаций отдают первоочередное предпочтение той образовательной организации, где представители педагогического коллектива (включая классного руководителя) демонстрирует активную готовность учиться и развиваться. С учетом доступности транспорта и личных средств передвижения, все меньше и меньше обращается внимание родителей на школы, которые находятся только в территориальной и непосредственной близости от места жительства учащегося или места работы родителей. Новое время провоцирует новые реалии и запросы общества. В любом педагогическом коллективе приветствуются академически мобильные преподаватели, которые готовы и умеют оперативно, а также успешно применять новые знания с любого профессионального обучения в реальной педагогической практике. Тренинги, направленные на повышение личностных и профессиональных компетенций педагогических работников – являются одним из действенных способов краткосрочного обучения, который успешно зарекомендовал себя на многолетней практике их применения.

В разнообразных краткосрочных формах обучения, на примере тренинговых форм обучения и профессиональных мастер-классов [1], всегда присутствует системность и точность преподносимых концепций и подходов. Обучение преподавателей однозначно должно быть полезным и должно содержать необходимые знания и подходы, которые можно педагог может использовать далее самостоятельно. При этом наибольший акцент в обучении делается на исследовательской деятельности всех участников тренингов. После такого обучения преподаватель становится не просто ретранслятором новых знаний, а одним из исследователей, который профессионально занимается определенной проблематикой и наукоёмкой концепцией. Внутренняя вовлеченность в происходящее зарождает в педагоге веру в полученные знания, мотивацию на использование новых открытий в своей ежегодной практике и т.д.) Подход к обучению различных преподавателей-предметников образовательной организации должен быть в меру специализированным и максимально предметным. В этом случае, нельзя рассматривать обучение, как простое преподнесение определенной информации. Ведь для большинства педагогов самым ключевым является не просто усваивание полученных знаний, а определенное переосмысление своих ежедневных педагогических процессов и усилий, которые новые знания помогают улучшать и совершенствовать. Если этого нет, то большинство преподавателей просто не применяют новые знания на практике, а со временем эти знания элементарно становятся пассивным багажом и потом забываются. Полезно, чтобы на любых специализированных тренингах педагог не просто получал новые знания, а соотносил со своей внутренней профессионально-педагогической парадигмой и текущим мировоззрением: анализировал свою педагогическую и воспитательную деятельность на предмет улучше-

ний и возможных оптимизаций, искал пути наилучших педагогических решений и делал профессиональные открытия. Такой подход позволяет удовлетворить актуальные требования современной системы образования и учесть реалии современного российского общества. Сейчас достаточно нестабильное и динамичное время, в котором даже действия на перспективу далеко не всегда дают ощутимый и положительный эффект. Так как постоянно конкретизируются и ставятся разнообразные/разноуровневые цели, динамично меняются условия, требования, атмосфера, обстоятельства и другие важные факторы. Именно поэтому помимо разнообразных долгосрочных программ обучения, часто при поддержке педагогических ВУЗов и профессиональных сообществ, у преподавателей пользуются заслуженной славой и признанием краткосрочные формы обучения: круглые столы, тренинги, мастер-классы, визуализации и другие формы обучения.

Реалии тренинговых форм обучения очень непостоянны. Отдельно выделим, что далеко не все действующие педагоги готовы и открыты к своему собственному обучению и профессиональному развитию. К ключевым причинам принято относить следующие предпосылки: нехватка времени и финансовых средств, отсутствие внутреннего желания и готовности, недоверие к мнениям другим, территориальная удаленность и другие причины. Данные причины, безусловно, важны для педагогов, но при критическом анализе они не всегда являются достаточными, для откладывания своего саморазвития и самосовершенствования на неопределенное будущее.

Один из ключевых вопросов организации тренинговых форм обучения: а кто и как будет учить педагога на тренингах? Напомним, что один из основополагающих признаков андрагогики заключается в том, что в отличие от учащихся дошкольного и школьного возраста – взрослый участник тренинга несет значительно большую внутреннюю ответственность за результаты своего обучения и выбор необходимых знаний, которые он будет использовать в своей ежедневной педагогической деятельности [2]. Именно участник тренингов, в том числе и педагогических, является основной движущей познавательной силой. А ведущий обучения выступает, больше управляющим и корректирующим в данном образовательном процессе. Именно поэтому такие тренинги обычно ведут представители новой для андрагогики специальности, но очень популярной в наши дни профессии – тренеры (бизнес-тренеры, тренеры личностного роста, психологические тренеры и др.) Они включают в себе умения и навыки представителей разнообразных специальностей: преподавателей, актеров, режиссеров, психологов, геймофикаторов, исследователей и управленцев групповой динамикой [6]. А также они очень активно учитывают основные особенности обучения взрослой аудитории. Выделим ключевые из них:

- Если тема и содержание программы обучения тренинга будут действительно полезны педагогам образовательных учреждений. В этом случае появляется, так называемая профессиональная любознательность с элементами проактивности. В этом случае знания усваиваются легко и позволяют в дальнейшем использовать новые знания в своей профессиональной деятельности, а также более широко делиться наработками с другими участниками обучения.

- Если участник тренинга принимает участие в упражнениях и дискуссиях, то помимо привнесения своего бесценного опыта, у него есть возможность принять знания других коллег (синергия образовательного процесса);

- Если замотивировать обучающихся на получение новых знаний, Показать важность и необходимость данного процесса, то результативность такого обучения будет совершенно другой, более качественной;

Если замотивировать обучающихся на получение новых знаний, Показать важность и необходимость данного процесса, то результативность такого обучения будет совершенно другой, более качественной [4]; Отдельно отметим, что педагог образовательного учреждения, который стремится получать новые практические знания, а также го-

тов ими правильно распорядиться, он незаменим и очень конкурентен на своем рабочем месте. Только постоянное развитие и обучение является гарантом успеха. А в достижении успеха, как в обучении и в воспитании детей, во главе угла стоит системность, ответственность и профессиональность.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 2000. 120 с.
3. Щербаков Ю.И. Взаимодействие ВУЗА и школы в современных условиях. Горно-Алтайск: Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования», №1. 2014 С. 105-107.
4. Подласый И.П. Педагогика. М., 1999. 360 с.
5. Юстус Г.В. Повышение компетенций с помощью дистанционных форм обучения на примере вебинаров, используемых как самостоятельный инструмент или в дополнение к тренингам // В материалах вестника ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» посвященного всероссийской научно-практической конференции с международным участием по теме: «Информационные технологии в образовательных организациях». 2015 С. 28-31.
6. Юстус Г.В. Повышение компетенций преподавателей образовательных организаций на примере тренинга «Эффективная обратная связь // В вестнике «Педагогика и психология» Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. №3. 2015. С. 40-44.

### STUDY PEDAGOGICAL STAFF WITH TRAINING TO IMPROVE PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCIES

© 2015

*G. V. Yustus*, cand. of sciences (pedagogy), associate professor  
 Moscow state humanitarian university named M.A. Sholokhov, Moscow (Russia), o-z@inbox.ru

УДК 159.9

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2015

*Н.У. Ярычев*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории социальной работы  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),  
 nasrudiny@mail.ru

В настоящее время, согласно многочисленным социологическим и психологическим исследованиям, отмечается лавинообразный рост конфликтов в различных сферах жизнедеятельности общества: в политике (В.М. Герасимов и др.), в государственной службе (А.Я. Анцупов, Д.Л. Моисеев), на предприятиях (А.Л. Журавлев). Это обусловлено ростом различного вида экстремизма, агрессивности, расширения зон межнациональных и межконфессиональных конфликтов. К сожалению, ученые констатируют рост конфликтов в образовательных системах и учреждениях (А.С. Гусева, А.А. Гордеев, В.И. Волович, Л.И. Ермаченко, Е.В. Зайцева, В.В. Козлов и др.).

Известно, что наиболее подвержена деструктивному влиянию экономических, политических, социальных и иных факторов молодежная среда, в ней легче формируются радикальные взгляды и убеждения. Поэтому среди подрастающего поколения все больше наблюдается взаимная нетерпимость, недоброжелательность, озлобленность и повышенная агрессивность. В этой связи система образования, являясь социальным институтом, должна реагировать на сложившуюся ситуацию и способствовать снижению напряженности и нестабильности в российском обществе через преодоление конфликтов, воспитание культуры взаимоотношений и взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Любые конфликты тягостны для сторон и свидетелей, переключают внимание с полезной деятельности на разбирательства, уменьшают сплоченность группы, ухудшают сотрудничество, поэтому каждому учителю необходимо уметь предвосхищать их появление, прогнозировать возможный ход конфликтного противоборства и поведения участников конфликта, уметь оказывать влияние на оппонентов и протекание конфликта, при необходимости – эффективно разрешать конфликт на справедливой и объективной основе. В случае, если учитель сам оказался вовлеченным в конфликт, то он должен уметь достойно противостоять применяемым против него средствам воздействия и управлять конфликтом в интересах образовательного учреждения.

Вместе с тем, как показывают исследования В.В. Базелюка, Г.С. Бережной, Т.В. Врачинской, М.М. Рыбаковой, С.С. Учадзе и др., а также наблюдения автора исследования, при реализации учебно-воспитательных задач учитель испытывают серьезные затруднения в разрешении конфликтных ситуаций во взаимодействии не только с учащимися, но также с их родителями и своими коллегами. Учителю часто не хватает знаний в области конфликтологии, соответствующих умений, личностно-профессиональных качеств и освоенных ролевых моделей поведения в сложных ситуациях. Иными словами, современный учитель не обладает конфликтологической культурой должного уровня и, следовательно, не готов разбираться в причинно-следственных связях и движущих силах конфликтного противоборства, эмоциональных состояниях и личностных особенностях конфликтующих сторон, планируемых стратегиях поведения в конфликте и возможных приемах манипуляции. И, самое главное, он не готов предотвращать конфликтные ситуации, предвидя возможные последствия своих действий и поведения окружающих.

В процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, безусловно, включены такие дисциплины как конфликтология, социальная психология, педагогика, возрастная педагогика и др., но они формируют только конфликтологическую грамотность, т.е. создают осведомленность о правилах поведения в конфликтах и способах их урегулирования или разрешения. Соответствующие умения и (тем более навыки) не формируются, так как для этого нужна реальная профессиональная среда и участие в реальных конфликтах. Следовательно, требуется систематическая работа по анализу конфликтных ситуаций, поиску оптимальных путей их разрешения и рефлексии результатов. А далее, на основе полученного учителями опыта поведения в конфликтах, необходимо формировать у них потребность и умения предотвращения сложных или конфликтных ситуаций.

По нашему мнению, такая работа может проводиться только внутри образовательных учреждений, в процессе коллективного (или группового) обсуждения происходящих или произошедших событий, обмена опытом между учителями, принятия регламентирующих локальных документов. В этой связи, перспективным направлением является использование положений концепции «самообучающейся организации» (К. Арджирис, П. Сенге, М. Педлер, Д. Гервин, Б.Дж. Брейем и др.), которая представляет собой организацию, где люди осознанно обучаются, изучают и совершенствуют сам процесс обучения, а также целенаправленно изменяют окружающую их действительность. В сущности,

ключевая идея концепции «самообучающейся организации» состоит в том, что эффективность деятельности учреждения зависит не столько от накапливания и использования уже найденных решений, сколько от развития собственных навыков решения возникающих вопросов, от способности персонала организации обучаться на собственном опыте.

В современной научной литературе существуют и развиваются идеи, которые могут быть положены в основу теоретического осмысления проблемы развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации.

В теории профессиональной педагогики выявлены сущность профессиональной культуры специалиста и ее виды: педагогическая (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская и др.), психологическая (И.А. Зязюн, Н.И. Исаева, Ю.Н. Кулюткин, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.М. Фридман и др.), нравственно-этическая (Е.Н. Богданов, Н.Б. Крылова и др.), духовная (Р.К. Бикмухаметов, Б.С. Братусь, Н.Е. Щуркова и др.), информационная (Г.Г. Воробьев, В.С. Семенова и др.), коммуникативная (А.А. Бодалев, И.И. Зарецкая, В.А. Кан-Калик, А.К.Маркова, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская и др.), методологическая (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.), акмеологическая (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.И. Пятибратова, Е.В. Селезнева и др.), конфликтологическая (Н.В. Самсонова и др.) и др.

К настоящему времени накоплен значительный объем знаний, позволяющий исследовать проблему конфликта в различных аспектах. Педагогами и психологами исследуются структура и динамика конфликта, психотехника разрешения конфликта (А.С. Белкин, Ф.М. Бородкин, Е.Е. Вендров, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина, Н.Г. Маркова, Л.А. Петровская, Н.В. Самоукина и др.); конфликт в процессе педагогического общения (Ш.А. Амонашвили, Н.П. Аникеева, Н.В. Жутикова, В.А. Кан-Калик, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова и др.); причины конфликта (Л.А. Петровская, А.И. Донцов, Г.А. Полозова, Н.В. Гришина и др.); способы конструирования конфликта для решения задач развития личности и коллектива (Б.И. Хасан и др.); особенности формирования конфликтологической культуры специалиста (Н.В. Самсонова, О.И. Щербакова) и конфликтологической компетентности педагогов (Г.С. Бережная, С.А. Володина, Н.В. Куклева, С.В. Романов, Е.М. Сгонникова и др.).

Педагогическая конфликтология, как отрасль педагогического знания, находится в стадии становления. Однако, разработаны некоторые ее теоретические основы (С.В. Баныкина, Г.И. Козырев, Н.В. Самсонова и др.), определена специфика проявления конфликтности в педагогическом процессе (Г.М. Акунин, Ю.Ю. Бочарова, Г.С. Бережная и др.), установлены конфликтогенные факторы в педагогическом процессе (Г.Л. Воронин, В.И. Журавлев и др.), определены исторические этапы педагогической конфликтологии (Л.Г. Яловецкая и др.), выделены психологически значимые аспекты конфликта в деятельности женщины-педагога (Е.Е. Корнеева и др.), раскрыты динамика вертикального конфликта в деятельности руководителей образовательных учреждений (Т.А. Якоби и др.) и особенности конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика (Е.Н. Астафьева, С.С. Учадзе и др.).

Осуществляется исследование проблемы конструктивного разрешения педагогических конфликтов в образовательном процессе (К.В. Багмет, О.А. Иванова и др.), вопросов сущности конфликтов, причин разногласий в педагогических коллективах (Э.И. Киршбаум, А. Ф. Пеленев, Т. А. Чистякова и др.). Изучаются особенности подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов в педагогическом процессе (А.Х. Батчаева, Л.И. Белозерова, Г.М. Болтунова, М.М. Рыбакова, Л.В. Симонова, Т.А. Чистякова, Н.Е. Щуркова и др.).

Указанные исследования являются показателем растущего интереса теоретиков и практиков к конфликтам, педагогическим конфликтам, в частности, конфликтологической компетентности и конфликтологической культуре специалистов, в понимании кото-

рых накоплен определенный круг идей и концепций разного уровня обобщения. Однако до настоящего времени конфликтологическая культура учителей не подвергалась специальному научному исследованию; проблематика ее развития в системе внутришкольного повышения квалификации учителей является в определенном смысле новой и мало изученной.

Таким образом, на наш взгляд, процесс повышения квалификации кадров в общеобразовательном учреждении будет направлен на развитие конфликтологической культуры учителя, если:

1) обеспечить функционирование общеобразовательного учреждения в режиме самообучающейся организации, что предполагает: непрерывное обучение и сотрудничество учителей; преобладание групповых форм обучения над индивидуальными; обучение на собственном опыте и использование результатов обучения в широкой практике; гибкость контроля и системное мышление руководства; совершенствование внутришкольных коммуникаций на основе активного включения учителей в процесс принятия решений;

2) развитие конфликтологической культуры учителя рассматривать как процесс «восхождения к культуре и расширения личности» (Л.С. Выготский) и осуществлять в соответствии с концепцией, в которой:

- теоретико-методологической стратегией выступают системный и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой – личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический, андрагогический и культурологический подходы;

- понятийно-категориальный аппарат образован четырьмя группами понятий: общими, определяющими круг рассматриваемой проблемы; специальными, отражающими специфику исследуемого процесса; основными, используемыми при построении главной авторской идеи; дополнительными, раскрывающими особенности и взаимосвязи элементов концепции;

- теоретический базис концепции включает закономерности, отражающие устойчивые, повторяющиеся и необходимые причинно-следственные связи развития конфликтологической культуры учителя с внешними и внутренними факторами, и принципы, раскрывающие сущностную сторону осуществления данного процесса в практике самообучающейся организации;

- содержательно-смысловое наполнение концепции оформлено в виде модели, раскрывающей наиболее общее представление об организации и осуществлении процесса конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации и включающей целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты;

3) разработать и реализовать технологию развития конфликтологической культуры учителя, раскрывающую концептуальную, содержательную, процессуальную, организационную и результативную характеристики исследуемого процесса в реальной практике самообучающейся организации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенге П. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающихся организаций. М., 2003. 406 с.
2. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
3. Засобина Г.А. Практикум по педагогике: учебное пособие / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин; под ред. Н.В. Савина. М.: Просвещение, 1986. 111 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Издво МГУ, 1990. 367 с.



5. Найхэм Б. Самообучающаяся организация. Видение и перспективы развития человеческих ресурсов. М., 2004. 204 с.
6. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. 2008. №10. С. 56-59.
7. Арджирис К. Организационное научение. М., 2001. С.103-145.

**TEORETIKO-METODOLOGICHESKIE APPROACHES TO DEFINITION  
OF ESSENCE OF KONFLIKTOLOGICHESKY CULTURE OF THE TEACHER  
IN THE CONDITIONS OF THE SELF-TRAINING ORGANIZATION**

© 2015

*N.U. Yarychev*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department  
of the theory and history of social work  
*Chechen state university, Grozny (Russia), nasrudiny@mail.ru*

## **СЕКЦИЯ 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 159.9

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВПО**

© 2015

**И.В. Абакумова**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития, психологический факультет

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия), psyf@sfedu.ru*

**Л.Ц. Кагермазова**, доктор психологических наук, профессор

*Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, Нальчик (Россия), laura07@yandex.ru*

**З.В. Масаева**, кандидат психологических наук, доцент

*Чеченский государственный университет, Грозный (Россия), masaeva-2009@mail.ru*

Обращение к проблеме профессионального мастерства создает теоретическую основу для построения системы акмеологических технологий, направленных на личностно-профессиональное становление в процессе обучения, т.е. формирования такой практико-ориентированной системы подготовки, которая позволяла бы воспроизводить целостный феномен профессионального мастерства, формируя у будущих профессионалов необходимые для осуществления этой деятельности личностные качества с учетом предварительно установленных содержательных взаимосвязей между процессуальной и личностной составляющими профессиональной деятельности [1, с. 57].

Следовательно, появилась возможность привнесения акмеологического знания в систему высшего профессионального образования с учетом целостного видения конкретного человека во всех его измерениях и взаимосвязях. Отсутствие изначально целостного конструктивного оформления, фрагментарность знания о субъекте труда и жизни на практике определяют необходимость поиска принципиально нового подхода, обеспечивающего синтез сведений, получение целостной картины личностно-профессионального становления в условиях вузовского обучения с учетом реальных связей и отношений. Именно такой подход и предлагает акмеология. Акмеологический подход, кроме того, предполагает целостность и интеграцию в рамках единой системы не только исследовательских, но и деятельностных, развивающих моделей, алгоритмов и технологий.

В отечественной психологии решение проблемы индивидуализации обучения реализуется в ином ракурсе, в плоскости индивидуального подхода как ключевого принципа обучения, согласно которому педагог взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные и индивидуальные особенности. Кроме того, индивидуальное обучение в педагогической теории рассматривается как форма учебной работы [2, с. 56].

Под индивидуализированным обучением понимается система многоуровневой подготовки специалистов, учитывающая индивидуальные особенности обучающихся, предоставляющая каждому возможность максимально раскрыть способности для получения соответствующего образования. Индивидуализация обучения осуществляется отбором содержания, которое может корректироваться, синтезироваться в индивидуальные

программы и элективные учебные дисциплины, а также развитием научно-исследовательской деятельности слушателей [3, с. 24].

Индивидуализированное обучение предполагает дозировку объема учебного материала в соответствии со способностями обучаемых с научными или прикладными целями, с введением многоуровневой системы подготовки специалистов [4, с. 77].

Индивидуализация представляет собой учет таких индивидуальных особенностей обучающихся в учебной работе, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависит итоги обучения. Ими могут быть всевозможные психические и физические качества и состояния личности: особенности всех познавательных процессов и памяти, свойства нервной системы, черты характера и воля, мотивация, способности, одаренность, постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма и т.д. Кроме того, на учебную деятельность студента оказывают воздействия разнообразные социальные факторы. Тут возникает противоречие в учебном процессе: с одной стороны, имеется необходимость учитывать многие индивидуальные особенности личности, а с другой - возможности осуществления этой необходимости в массовой практике весьма ограничены [5, с. 153].

В преподавательской практике при использовании индивидуального подхода возможны ориентации:

- 1) на уровень достижений учащихся;
- 2) на процессуальные особенности его деятельности

Ключевым в контексте индивидуализированного обучения является вопрос о роли самого обучаемого в познавательном процессе.

Идея индивидуализации обучения вызвала потребность обосновании следующих позиций, ориентированных на создание условий для личностного и профессионального становления студента:

- осознанной перспективы («сделай себя сам»), согласно которому каждый человек имеет возможность активно участвовать в собственном образовании, позволяет усилить мотивацию к обучению и повышать эффективность усвоения знаний;

- обогащения, согласно которому знания расширяются и углубляются за счет обучения по программе, соответствующей индивидуальным интересам и профессиональным намерениям;

- свободного выбора и гибкости системы высшего образования, согласно которому содержание обучения и способы освоения знаний и приобретения профессиональных навыков соответствуют потребностям или уровню притязаний личности, что достигается в системе многоуровневого высшего образования, представляющей возможности для изменения специализации или получения нескольких специальностей за период обучения в вузе;

- индивидуального планирования и проектирования учебного процесса с учетом нормативов в расчете на одного учащегося;

- индивидуальной ответственности учащегося и преподавателя за свои достижения (осуществление внутреннего самоконтроля, заменяя внешний самоконтроль);

- динамичности, связанного со способностью системы высшего образования быстро реагировать при подготовке специалистов на изменения в экономике, информационном и образовательном пространстве;

- индивидуального обучения, реализация которого приводит к возникновению между преподавателем и студентами атмосферы сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия информации и выработке профессионального мастерства;

- развития, предполагающее приобретение количественных и качественных новообразований в психической, личностной и профессиональной сфере будущего специалиста;

- самостоятельности, он предполагает отбор средств и способов контроля самостоятельной работы обучаемых [8, с. 215].

Успешная реализация принципа индивидуализации возможна только при соблюдении определённых условий:

- выявление и развитие сильных сторон индивидуальности;
- использование специальных организационных приёмов;
- многоуровневая подготовка студентов;
- субъектность обучаемого, мотивированного на саморазвитие;
- психолого-педагогическая и информационная культура преподавателей;
- наличие технологий индивидуализированного обучения студентов.

Индивидуализация образовательного процесса в вузе предполагает:

- его ориентацию на образовательные потребности, достижения и личностно-профессиональные устремления каждого студента;
- его направленность на решение актуальных профессиональных и образовательных проблем каждого студента;
- активную позицию каждого студента в решении этих проблем;
- педагогически целесообразную помощь студенту в решении его проблем [7, с. 68].

Наиболее полно тенденциям развития высшего педагогического образования отвечает построение индивидуального маршрута профессионального образования студентов, поскольку предоставляет студентам с разными образовательными особенностями и потребностями возможность гибкого освоения выбранной образовательной программы или целого ряда программ.

Индивидуализация учебного процесса в вузе помогает самоопределению студентов в образовании и личностном развитии; содействует формированию у них способности прогнозировать свои достижения для более успешного продвижения в обучении, способности к саморегуляции, самоуправлению, принятию решения; ориентирует на самостоятельность в действиях.

Наиболее полно тенденциям развития высшего педагогического образования отвечает построение индивидуального маршрута профессионального образования студентов, поскольку предоставляет студентам с разными образовательными особенностями и потребностями возможность гибкого освоения выбранной образовательной программы или целого ряда программ.

Индивидуализация учебного процесса в ВУЗе помогает самоопределению студентов в образовании и личностном развитии; содействует формированию у них способности прогнозировать свои достижения для более успешного продвижения в обучении, способности к саморегуляции, самоуправлению, принятию решения; ориентирует на самостоятельность в действиях [6, с. 179].

Результативность индивидуализированного обучения в решающей мере зависит от органического сочетания двух его сторон: высокого качества обучающей работы педагога (проводимых им лекционных, семинарских и практических занятий с обширным применением инновационных технологий) и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов, рациональной организации их внеаудиторных самостоятельных занятий, проведения тренировочных, обучающих и контрольно-обучающих занятий.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. 2007. Т.5. №4. С. 56-58.

2. Кагермазова Л.Ц. Трансформация личностных особенностей студентов – будущих педагогов в период модернизации образования // Российский психол. журн. 2007. Т.4. № 4. С. 55-62.
3. Кагермазова Л.Ц. Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога в ВУЗе // СМАЛЬТА. 2015. №1. С. 23-25.
4. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Кодзоков А.Х. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в высшей школе // Акмеология. 2014. №3-4. С. 76-77
5. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в ВУЗе//European Social Science Journal. 2014. №5-1 (44). С. 152-159.
6. Масаева З.В., Эхаева Р.М., Булуева Ш.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС ДО // Казанская наука. 2014. №5. С. 178-181.
7. Масаева З.В., Ажиев М.В. Формирование организационно-педагогической культуры в сфере образования//Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения. Сборник статей Международной научно-практической конференции. г. Уфа, Республика Башкортостан, 2014. С. 66-69.
8. Эхаева Р.М., Масаева З.В., Ажиев М.В. Роль духовно-нравственных ценностей в развитии и становлении личности в народной педагогике // Казанская наука. 2014. №9. С. 214-218.

## PSYCHOLOGICAL BASIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF INDIVIDUALIZATION OF HIGHER EDUCATION

© 2015

**I.V. Abakumova**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, department of General psychology, psychology development Southern federal university, Rostov-on-Don (Russia), psyf@sfedu.ru

**L.Ts. Kagermazova**, doctor of psychological sciences, professor Kabardino-Balkarian state university, Nalchik (Russia), laura07@yandex.ru

**Z.V. Musaeva**, candidate of psychological sciences, associate professor Chechen state university, Grozny (Russia), masaeva-2009@mail.ru

УДК 37

## СИСТЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕДОСТАТКИ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

© 2015

**Н.С. Авакян**, магистрант по направлению подготовки «Государственный менеджмент» ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Москва (Россия), n.s.avakyan@mail.ru

Система образования является одной из важнейших структур, управляемой государством, направленной как на социализацию каждого члена общества, так и на социализацию естественнонаучных знаний. Образование, предъявляя человеку моральные и духовные ценности, составляющие достояние общественной культуры или претендующие на включение в сокровищницы культуры, позволяет сформировать духовный облик человека. Содержание образования формируется на основе достижений человеческого познания. Доведение до сознания членов общества накопленных знаний обеспечивает не

только поддержание достигнутого уровня цивилизации общества и функционирование производства, но и прогресс общества.

Положительных результатов на рынке образовательных услуг можно добиться, хорошо ориентируясь в быстро меняющейся экономической ситуации, планируя и осуществляя свои действия, направленные на решение современных проблем системы образования с учетом прогнозируемых финансовых, налоговых, управленческих и иных последствий.

В Послании Федеральному Собранию РФ 10 мая 2006 года Президент РФ В.В.Путин подчеркнул, что в посланиях последних лет были сформулированы основные приоритеты социально-экономической политики на ближайшее десятилетие. Сегодня основные усилия направлены именно на те сферы, которые прямо определяют качество жизни граждан, в том числе в области образования.

Стоит выделить несколько противоречий, являющиеся, по сути, главными замедлителями прогресса существующей системы образования:

- Многие годы в систему образования не привносилось ничего кардинального нового и интересного, менялись лишь методики и способы восприятия, на которые ставились акценты при передаче информации, что породило некую «стагнацию» в образовании. Учебники, разработанные в прошедшие годы, на мой взгляд, не являются достаточно информативными и пригодными к обучению, в силу сложности повествования, некоторых неточностей и выражении одного авторского мнения по спорным вопросам.

- Существующий порядок обучения не справляется с количеством информации и требованиями общества, возложенными на него. В итоге, на выходе из образовательного учреждения возникает потребность в переаттестации и повышении квалификации выпускника, что негативно сказывается как на положении высшего образования в обществе, так и на личностном отношении человека к получаемым знаниям.

- Как известно, процесс внедрения инноваций, которые, в большинстве случаев, придумываются и продвигаются молодыми и энергичными людьми, не происходит вследствие их отсутствия в местах получения образования, т.к. учебным процессом руководят педагоги старой закалки, полагающиеся на свой опыт и проверенные книги, нежели на «безумные идеи» младшего поколения.

- На данный момент, методика построения урока и вкладываемые в него знания являются недостаточно эффективным способом передачи информации, ввиду крайней незаинтересованности детей в получении знаний традиционным путем. В связи с этим, остро встает проблема повышения мотивации к процессу обучения среди учеников и студентов.

В связи с вышеперечисленными противоречиями, на сегодняшний день уже имеющимися в существующей модели образования, вытекают следующие проблемы, требующие пристального внимания и решения в ближайшем времени:

- Проблема стагнации, заключающаяся в отсутствии новизны в процессе обучения.
- Проблема устаревания знаний, заключающаяся в недостаточной скорости обновления существующей информации в процессе ее передачи от учителя к ученику, с помощью традиционных средств обучения.

- Проблема нехватки молодых специалистов, заключающаяся в недостаточной укомплектованности выпускниками педагогических университетов школ из-за низкой заработной платы и невозможности самореализации.

- Проблема незаинтересованности учащихся, заключающаяся в отсутствии мотивации к обучению у школьников и студентов, вызванная неизменностью методики проведения каждого урока.

### **Качество образования**

Законодательством установлено, что гражданам Российской Федерации гарантируется получение в образовательных учреждениях образования в пределах государственных стандартов, образовательных программ, которые определяют содержание образования определенного уровня и направления.

В настоящее время требования к качеству образования повышаются, и связано это, в частности, с вхождением нашей страны в Болонский процесс и Всемирную торговую организацию. Современная высшая школа немыслима без сочетания образовательного процесса и научно-исследовательской работы, без создания механизма максимально быстрого внедрения инновационных научных разработок в учебный процесс.

Проводимые в нашей стране исследования, опросы нередко констатируют несоответствие содержания и технологии образовательного процесса современным запросам общества и отраслей экономики.

По мнению автора, целесообразно делать уверенные шаги в следующих направлениях:

- в Федеральном законе «Об образовании» надо более детально сформулировать цель образования и выстроить такую систему образования, которая бы, не копируя вслепую чужие образцы, опираясь на лучший национальный опыт и традиции образования, шла впереди мирового развития и определяла бы его конкретные направления и результаты; нужны точки роста, дающие резкое повышение качества образования; необходим баланс между практико-ориентированным знанием и фундаментальными науками и прикладными научными исследованиями; требуются создание интерактивного учебного процесса, развитие дистанционного образования, сформулировать концепцию непрерывного образования; следует учитывать важность фактора интеграции, так называемой, «международности образования», чтобы, например, ВУЗ был интересен на мировом рынке образовательных услуг;

- в федеральных законах об образовании и высшей школе ввести понятие «рейтинг образовательного учреждения» (для всех типов и видов) и установить обязательность его проведения; в показатели рейтинга вводить не какие-либо второстепенные технико-материальные показатели, а прежде всего - интегрированность, конкурентоспособность выпускников, нацеленность их на деловую карьеру, улучшение материального положения за счет своего высокого профессионального уровня, желание и стремление к знаниям на протяжении своей трудовой деятельности;

- законодательно закрепить обязательность того, чтобы высокий рейтинг реально отражался на имидже образовательного учреждения, его преподавателей, престижности дипломов (аттестатов, свидетельств), на объеме государственного финансирования, выделяемых инвестиций, грантов на научно-исследовательские работы, на внедрение инноваций, улучшение материально-технического уровня, оплате труда педагогического состава, социальном положении обучающихся, на более широких возможностях выпускников в трудоустройстве;

- скорректировать оценку деятельности школ не только и не столько на количество медалистов и сдачу ЕГЭ, а на фактический высокий уровень знаний обучающегося и их реализацию в школьные годы, например, на всех видах олимпиад и конкурсов (внутрироссийских и международных), практическом овладении в совершенстве иностранными языками, средствами информационной техники, возможностями систем интернета, а также на повышении востребованности своих выпускников в профессиональных учебных заведениях и в отраслях экономики.

Согласно вышеизложенному, образовательные услуги должны достичь такого качественного уровня, который делал бы образовательные учреждения привлекательными для отечественных и иностранных обучающихся. При этом следует принимать во внима-

ние, что, по мнению российских ученых, необходимо создание образовательной стратегии опережающего развития. Они обоснованно полагают, что российское образование вполне способно повторить волну международной экспансии российских энергетиков и металлургов.

### **Финансирование образования**

Последние годы постоянно возрастает объем государственного финансирования развития образования. В целом по стране прогнозируется на следующий год направить на эти цели из консолидированного бюджета около 1 трлн. рублей. С учетом сокращающегося числа учащихся и числа образовательных учреждений наблюдается процесс увеличения государственного финансирования в расчете на одного обучающегося и одно учебное заведение.

Естественно возникает вопрос - много это или мало? Действующее законодательство не дает вразумительного ответа. В статье 3 Федерального закона «Об образовании» записано, что федеральные законы в области образования являются законами прямого действия и применяются на всей территории страны.

Однако внимательное ознакомление, например, с Федеральным законом «Об образовании» позволяет сделать вывод, что в части финансирования образования он не является законом прямого действия. Из него исключены конкретные цифры (в процентах) государственного финансирования. В статье 41 «Финансирование образовательных учреждений» даже не упоминается понятие «консолидированный бюджет», его роль и значение в финансировании образования, тогда как именно только его показатели необходимы для расчета ассигнований государства в среднем на одного учащегося в целом по стране и по типам и видам образовательных учреждений (независимо от уровня конкретного территориального бюджета).

Законодательно требуется зарегулировать вопрос о нормативах финансирования, а не давать его на откуп государственным чиновникам разного уровня власти. Необходимо в законе не просто предусмотреть, что нормативы определяются в расчете на одного обучающегося, воспитанника, а конкретно указать, что именно в обязательном порядке надо включать в нормы (и их нижние, минимальные пределы). Прежде всего надо исходить из обязательного обеспечения гарантированных Конституцией РФ (ст.43) общедоступности и бесплатности образования.

Кроме того, надо предусматривать в нормах повышающие коэффициенты, например, в связи с обучением в данном учебном заведении определенного числа детей-сирот, детей с отклонениями в здоровье (наподобие установленных государством льгот предприятиям, использующим труд определенного количества инвалидов), льготами обучающимся по индивидуальным учебным планам, на питание и оздоровительные мероприятия, бесплатное медицинское обследование педагогов, инфляцией, высоким рейтингом образовательного учреждения. Учитывать при нормировании такие особенности, как охват компьютеризацией, подключение к интернету, применение дистанционного обучения, новейших технологий образования. Следует предусмотреть в законе ответственность соответствующих руководителей по фактам занижения норм финансирования или фактического невыполнения утвержденных норм.

Целесообразно: наладить финансовое прогнозирование на два-три года; обеспечить защиту прав интеллектуальной собственности; целевое, рациональное использование и сохранность средств; создать систему оперативного отслеживания всей цепочки финансирования от федерального бюджета до получателя - образовательного учреждения; отрегулировать детально порядок привлечения и использования всех видов средств (включая валютные) из бюджета и внебюджетных источников, участия в этом процессе финансово-промышленного бизнеса; предусмотреть сохранение прав и гарантий при намечаемых структурных преобразованиях в системе образования.



### **Материально-техническое обеспечение**

Развитие системы образования невозможно без соответствия материально-технической базы современным требованиям, внедряемым новейшим технологиям образования, реализуемым инновационным программам.

Необходима постоянная закупка для образовательных учреждений новейших отечественных и зарубежных образцов оборудования, в том числе для обучения будущих специалистов информационных, управляющих и телекоммуникационных систем, проведения в вузах в полномасштабном объеме научно-исследовательских работ с привлечением студентов. Требуется регулярное проведение ремонтных работ и осуществление строительства образовательных учреждений и их инфраструктуры на основе современных требований.

### **Кадровое обеспечение**

Анализ деятельности образовательных учреждений свидетельствует о том, что государство явно недооценивает труд педагогов, ученых и вообще всех тех, кто работает в системе образования. И таким образом государство снижает свой интеллектуальный потенциал и степень своей независимости.

Росстат опубликовал данные о средней начисленной заработной плате в апреле 2006 года. В системе образования она составляла 61,5% от средней по стране и 22-24% - от средней в сфере производства нефтепродуктов, добычи топливно-энергетических полезных ископаемых и финансовой деятельности. Уступало образованию сфере здравоохранения и почти в два раза - работникам государственного управления.

Необходимо безотлагательно преломить эту негативную тенденцию и с тем, чтобы повысить имидж педагога, ученого, закрепить квалифицированные кадры, привлечь молодежь на работу в сферу образования, целесообразно: незамедлительно перейти на прогрессивную отраслевую систему оплаты труда в образовании; в основу оплаты труда положить уровень квалификации и результаты деятельности; внедрить прогрессивную систему стимулирования эффективного труда с применением разнообразных доплат за качественные показатели, используя для этого бюджетные и внебюджетные источники.

### **Инновации в образовании**

Образование, как главное средство социального развития личности должно подвергаться изменениям в зависимости от запросов современного общества. И с этим фактом сложно поспорить. Однако современная педагогика крайне нестабильна в плане ввода каких-либо инноваций. Для того чтобы понять насколько успешны те или иные новые методы и формы обучения должно пройти длительное время. Однако современное общество не может обучать молодежь по устаревшим схемам. Поэтому вопрос инноваций в образовании остается острым и актуальным.

Проблемы инноваций в образовании начинаются на первом же этапе их разработки и внедрения. Ни один из авторов новейших педагогических подходов не может доказать, что его план будет эффективно работать на образовательном пространстве и также не может мотивировать других авторов присоединиться к его новой концепции. Как бы то ни было – любая инновация это большой риск. И никто не может быть полностью убежден, что риск этот оправдан.

Тем не менее, попытки внедрить различные инновации и усовершенствовать технологии в образовании ведутся непрерывно. Совершаются также попытки классифицировать нововведения и разделить их на несколько видов. Один из новейших вариантов классификации инноваций в области образования выглядит так:

1. Аналоговая. Эта инновация строится на том, что берется известный в педагогике подход, к которому пристраивают частное нововведение. Например, классическую рейтинговую оценку считают по шкале в 1000 баллов.

2. Комбинированная. Представляет собой процесс, в котором несколько известных образовательных блоков объединяются, и получается совершенно новый подход.

3. Ретроинновация. Заключается во внедрении в современную педагогическую практику нескольких исторически забытых подходов. Например, гимназийское образование, лицей и т.п.

4. Сущностная. Характеризуется неприменимой ранее инновацией в современном образовании.

Сама сущность инноваций в образовании заключается в поиске и удачном применении новых подходов к обучению подрастающего поколения. Любые нововведения должны соответствовать требованиям современного общества и информационных технологий. Также инновации должны относиться к одной из четырех областей распространения:

- в воспитании;
- в обучении;
- в управлении;
- в переподготовке кадров.

Таким образом, инновации в образовании должны внедряться во всех четырех перечисленных областях. И чтобы проверить их эффективность важно не бояться риска. В противном случае образование России рискует надолго застрять в устаревших моделях обучения и воспитания, что снизит интерес подрастающего поколения к российским учебным заведениям, а также приведет к нарушению развития, воспитания и степени обученности, современной молодежи.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Васильева Н.В. Образование сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. М.: ЗАО, Изд-во Экономика, 2011.
2. Социальные проблемы образования: методология, теория, технология. Сборник научных статей / Редактор О.А. Панина. Саратов. 1999.
3. Слободчиков В. Новое образование – путь к новому сообществу // Народное образование. 1998. №5.
4. Интернет-ресурс: <http://kak-bog.ru/innovacii-v-obrazovanii#ixzz3oY1p7AoN>.

#### **SYSTEM OF MODERN EDUCATION: GAPS AND WAYS OF IMPROVING**

© 2015

*N.S. Avakyan*, master majoring in «State management»

*Financial university under the government of the Russian Federation, Moscow (Russia),*

*n.s.avakyan@mail.ru*

УДК 37.01

**КУРС «ЭТНОЭКОЛОГИЯ» В ИНСТИТУТЕ НАРОДОВ СЕВЕРА КАК ФАКТОР  
СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ  
СЕВЕРА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

© 2015

*Е.А. Александрова*, кандидат искусствоведения, доцент кафедры этнокультурологии  
Института народов Севера

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), diana 83-02@mail.ru*

Климатические изменения в России и в мире, проблемы экологии регионов Севера, Сибири и Дальнего Востока в аспекте сохранения окружающей среды, традиционных промыслов, языков и культуры коренных малочисленных народов Севера (КМНС) РФ являются важной проблемой в процессе обучения молодежи северных регионов в Институте народов Севера в РГПУ им. А.И. Герцена. Значимость исследования этнокультурологического и социального воспитания и образования в современных условиях становится содержанием ряда учебных дисциплин в рамках инновационных программ стандартов нового поколения, что связано с различными этапами устойчивого развития, охватывающего все регионы Севера и Сибири, что подтверждается многочисленными климатическими, геофизическими и гуманитарными исследованиями.

Курс «Этноэкология» проводится в рамках бакалаврской программы по направлению 050.100.62 «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование» в условиях ограниченного количества учебных часов (34 часа), поэтому основное учебное время отводится самостоятельной работе студентов [1]. Курс разработан в рамках этнокультурологической концепции профессора, доктора философии И.Л. Набока, созданной в 90-х годах прошлого века и прошедшей многолетнюю апробацию в Институте народов Севера РГПУ им. А.И. Герцена [6, 8].

Название «Этноэкология» буквально можно перевести как «Сохранение народа», так как «Этно» (этнос) означает народ, а экология - это наука об охране окружающей среды. В данном случае термин «Экология» трактуется шире, как охрана среды, в которой проживают коренные северные народы и от которой в буквальном смысле зависит сохранение малочисленных, исчезающих народов Севера, поскольку их традиционные промыслы, в основном, связаны с состоянием окружающей среды. К коренным малочисленным народам Севера относятся около 40 этносов, проживающих на Севере европейской части РФ, севере Восточной и Западной Сибири, в Якутии, на Чукотке и Камчатке, Дальнем Востоке и Хабаровском крае. Численность КМНС колеблется от нескольких сотен до нескольких тысяч человек (например, согласно последней переписи, саамов осталось приблизительно 1900, а ороков - 200 и т. д.), среди которых наиболее многочисленными являются ненцы (приблизительно - 26 тысяч человек) [4]. Соглашусь с мнением А.Б. Афанасьевой: «Современная цивилизация все более уходит от законов традиционной культуры, забывает их, приводит человечество к неразрешимым противоречиям, экологическим кризисам техносферы, трансформациям духовно-нравственных ценностных основ, социальным взрывам» [3, с. 112]. Понять закономерности традиционной культуры и их актуальность в современном мире помогает человеку и обществу этнокультурное образование, имеющее культурно-экологическую ценность [2].

Курс «Этноэкология» проводится в Институте народов Севера с 2013-2014 учебного года и уже заслужил интерес и любовь студентов: хотя данный предмет в учебном плане относится к так называемым дисциплинам по выбору, студенты ИНС почти в полном составе записались на этот предмет.

Лекционная часть курса строится по территориальному принципу. Первоначально рассматриваются экологические и этнические проблемы Северо-Западного региона (Ленинградская область, Мурманская область, республика Коми, Ненецкий автономный округ), далее — Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий АО, Таймырский (Долгано-Ненецкий) АО, Эвенкийский автономный район Красноярского края, Республика Саха (Якутия), Чукотский АО, Камчатский край и Дальний Восток. Регионы и степень подробности изучения могут варьироваться в зависимости от национально-регионального состава группы.

В курсе «Этноэкология» можно обозначить следующие направления исследования:  
 Проект 1. Изучение климатических изменений на северных территориях РФ. Проблемы: глобальное потепление и его последствия для коренных малочисленных народов, проживающих в этих районах.

Содержание: увеличение среднегодовых температур, изменение погоды (более теплая зима и прохладное лето, поздняя осень и поздняя весна), изменения растительного и животного мира, увеличение или уменьшение количества осадков, снижение снежного покрова, заболачивание и наводнения, засухи и пожары, увеличение количества природных катастроф (ураганы, смерчи, аномальные ветра и снегопады), разрушение инфраструктуры в связи с таянием вечной мерзлоты (дороги, строения), эрозия береговой линии и др.

Проект 2. Изучение проблем окружающей среды и современное экологическое состояние регионов Севера и Сибири в связи с их промышленным освоением.

Проблемы: Усиленная газо- и нефтедобыча в местах постоянного проживания и кочевания коренных жителей Севера.

Содержание: строение газо- и нефтедобывающих комбинатов, дорог, линий энергопередач и других объектов инфраструктуры, газо- и нефтепроводов, проведение геологоразведки (бурение) и их отрицательное воздействие на экологический мир тундры и леса и, соответственно, на традиционные промыслы КМНС, такие как оленеводство, охота, рыболовство, сбор грибов и ягод; загрязнение тундры, леса, рек и озер, нарушение тундрового покрова, изменение путей миграции оленей, сокращение вылова рыбы и зверодобычи.

Проект 3. Изучение современного состояния традиционных промыслов коренных малочисленных народов Севера, таких как оленеводство, охота, рыболовство, сбор дикоросов, изготовление разнообразной утвари и одежды, сокращение и функциональное изменение которых отрицательно влияет на современное состояние языков и традиционной культуры КМНС.

Проблемы: сокращение традиционных промыслов КМНС в связи с климатическими и индустриальными стрессами.

Содержание: постепенное уменьшение населения, хорошо знающего языки и культуру народов Севера, исчезновение традиций, национальных обрядов и праздников, музыкального и танцевального фольклора, изделий декоративно-прикладного искусства.

Проект 4. Экономические и социальные проблемы КМНС на современном этапе.

Проблемы: закрытие национальных поселений, перевод семей кочевников на постоянное место жительства, ликвидация в поселках больниц и пожарной охраны, отсутствие дорог и мостов, средств связи, сокращение северного завоза, недостаточные выплаты и компенсации или отсутствие их за поручение угодий и порчу пастбищ, отсутствие финансирования, низкие закупочные цены на продукцию оленеводства, рыболовства и охоты и др.

Содержание: обнищание, безработица, мизерные зарплаты, нежелание молодежи продолжать традиции предков и выбор европейского пути развития, алкоголизм и нервно-психические заболевания.

Помимо выявления негативных факторов системы жизнеобеспечения народов Севера студентам предлагалось найти пути адаптации к сложным климатическим и социальным условиям, определить возможные перспективы решения проблем северных регионов. Одним из вариантов, предложенных студентами, стал принцип сбора объективной информации о состоянии окружающей среды, жизни и традиционных промыслах родного народа. Студенты Института народов Севера в рамках таких учебных предметов как «Этноэкология», «Традиционная художественная культура народов Севера», «Мифология, традиционные знания и верования народов Севера», «Этнопедагогика», «Родной язык» и др, а также в процессе практики в своих регионах занимались сбором информации, проводили case-study, анкетирование не только своих родственников и знакомых, но и представителей администрации и общественных организаций, таких как «Ямал — потомкам», Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Совет Кольских саамов и др.

К методам освоения данного предмета помимо опросников, анкетирования и case-study можно добавить изучение местной прессы (газеты и журналы), федеральных законодательных документов и муниципальных законов, интернет-источников, теле- и радиопередач, научно-исследовательской литературы. В процессе исследований изучались регионы, территориально доступные для контингента студентов Института народов Севера, такие как Ленинградская область (вепсы), Мурманская область (саамы), Коми (коми, ненцы), ХМАО (ханты, манси), ЯНАО (ненцы, ханты), ТАО (долгане, ненцы), Якутия (якуты, долгане, эвены, эвенки) и др.

Курс лекций по этноэкологии построен, прежде всего, на сообщении общей информации о регионе: географическое положение, границы, количество районов, городов и поселков, население и его национальный состав. Рассматривались также климатические и природные условия, основные природные объекты (реки, озера, горы и т.д.). Важное внимание уделялось природным богатствам данного региона, наличию нефтяных и газовых месторождений, других полезных ископаемых и природных ресурсов, индустриальных предприятий. Особый акцент делался на современных климатических условиях в сравнении с предыдущим периодом (середина и конец XX века), где анализировались среднегодовые и сезонные температуры, количество осадков в зимний и летний период, высота снежного покрова, количество солнечных дней, проявление катастрофических природных явлений. Также проводился анализ животного и растительного мира и его изменения в связи с возможными климатическими переменами.

В ходе лекций применялись различные интерактивные технические средства, такие как просмотр видеофильмов, прослушивание аудиозаписей, привлекались и Интернет-источники для более полного иллюстрирования положений лекционного курса.

Центральное место в курсе по этому предмету занимает рассмотрение социального положения коренных жителей данного региона, состояние их традиционных промыслов, национальной культуры и родного языка, а также современные условия жизнеобеспечения коренных жителей Севера в особой ситуации настоящих климатических, индустриальных и социальных стрессов. В различных регионах Севера были выявлены общие проблемы с оленеводством, связанные с климатическими изменениями, например, сокращение площади пастбищ в засушливый сезон, гибель животных и молодняка во время наводнений, увеличение случаев гибели животных от болезней в связи с загрязнением пастбищ и сокращением вакцинации [5]. Индустриальное развитие Севера также приводит к негативным последствиям для охотников, рыболовов и оленеводов, таким как порча пастбищ из-за нефте- и газодобычи, смещение путей миграции оленей вследствие строительства дорог и газопроводов, загрязнение химическими отходами тундры, рек и озер, морского побережья [9]. В

лекционном курсе также рассматривались различные пути адаптации к промышленным, социальным и климатическим негативным факторам, которые осуществляются через деятельность различных общественных организаций КМНС (например «Ясавэй» в НАО, «Ямал - потомкам» в ЯНАО) [10], коррекцию федерального и местного законодательства, в том числе Федерального Закона «О гарантиях прав коренных малочисленных народов России» [7]. Проводились семинары по взаимодействию с индустриальными компаниями и финансовому возмещению ущерба коренным жителям, созданию центров сохранения родных языков и уникальной северной культуры, открытию заповедников и природоохранных зон и многое другое. На практических занятиях студенты принимали активное участие в обсуждении проблем своих регионов и предлагали важные рекомендации по их решению.

Как вариант адаптации северных регионов можно рассматривать участие в совместных российско-международных проектах, таких как CAVIAR (Community Adaptation and Vulnerability in Arctic Region), проводившемся под эгидой Норвегии и EALAT, в котором участвовали как представители северных народов, так и исследователи из Финляндии, Швеции и Норвегии.

Зачет по курсу «Этноэкология» проходил в форме конференции, где студенты представляли свои доклады и презентации, посвященные различным аспектам жизнедеятельности своего народа, традиционным промыслам, фольклору и художественной культуре, обязательно останавливаясь на факторах, наносящих вред коренным малочисленным народам и предлагая мероприятия по улучшению условий труда и быта аборигенных народов РФ.

Курс «Этноэкология» способствует усилению гражданской и этнической идентичности жителей Севера, воспитанию чувства гордости и уникальности своего народа, желание после обучения в вузе вернуться на свою малую родину, чтобы помочь решить социокультурные проблемы родного этноса, и в то же время воспитывает толерантность и уважение к другим нациям и народностям Севера. Проблемы сохранения и развития малых народов Севера РФ предполагают различные пути, средства и способы их решения, связанные с образованием, изучением традиционной культуры и промыслов северных народов в процессе гармонизации межнациональных отношений на Севере, в Сибири и Дальнем Востоке.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е.А. Создание учебно-методических комплексов в свете модернизации высшего профессионального образования коренных малочисленных народов Севера. // Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности. Спб.: Астерион, 2006.
2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. Спб.: Университетский образовательный округ Спб и ЛО, 2009.
3. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в контексте космического мировоззрения / Общество. Среда. Развитие. – 2015 - №3 – с. 112-116
4. Люди Севера: права на ресурсы и экспертиза. М.: Издательский дом «Стратегия», 2008. 512 с.
5. Рандымова З.И. Оленеводческая культура приуральских ханты. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2004. 134 с.
6. Североведение в Герценовском университете. Институт народов Севера / Под научной ред. Г.А. Бордовского. Авторский коллектив: С.А. Гончаров, И.Л. Набок, А.А. Петров и др. Спб.: Астерион, 2003.
7. Статус коренных малочисленных народов России. Международные правовые акты и российское законодательство. М., АКМНСС и ДВ, 2007. 672 с.

8. Технологии социокультурной адаптации на Севере /под общ.ред. И.Л. Набока. Спб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 255 с.
9. Экологические проблемы Северо-Запада России и пути их решения // под ред. С.Г. Инге-Вечтомова, К.Я. Кондратьева, А.К. Фролова. Спб.: Виктория-Специальная литература, 1997. 528 с.
10. Ямру Е.И. Коренные народы Ямала. Что делать? Салехард: Красный Север, 2004. 160 с.

**COURSE «ETHNOECOLOGY» IN INSTITUTE OF THE NOTHERN NATIONS AS FACTOR OF PRESERVATION AND DEVELOPMENT NATIVE SMALL NOTHERN PEOPLE IN MODERN SOCIO-CULTURAL SPACE**

© 2015

*E.A. Alexandrova*, candidate of art sciences, dozent of the department «Ethnoculturology»  
*Institute of the nothern nations, Herzen state pedagogical university,*  
*Saint-Petersburg (Russia), diana 83-02@mail.ru*

УДК 159.9

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

© 2015

*A.A. Алимов*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*  
*Балаиовский институт, Балаиов (Россия), alimov-77@mail.ru*

В последнее время в психологии большое внимание уделяется изучению профессионального аспекта учебной деятельности студентов-психологов (А.Г. Асмолов, Ю.Г. Вяткин, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, О.Б. Полякова, И.Б. Ханина и др.).

Несмотря на большое разнообразие этих исследований, недостаточно раскрыта проблема, связанная с тем, каким образом учебная деятельность студентов приобретает профессиональную целевую ориентацию и становится устойчивой к различным помехам [3]. Решение этой проблемы связано с изучением места и роли смысловой профессиональной установки в учебной деятельности студентов-психологов. В этой связи, целью нашей работы стало моделирование условий становления и развития смысловой профессиональной установки студентов-психологов первого курса в процессе профессионально-учебной деятельности.

В процессе ранее проведенного эмпирического исследования было установлено, что в условиях традиционного обучения студентов-психологов развитие смысловой установки на носит преимущественно стихийный характер [1]. Смысловая профессиональная установка студентов в учебной деятельности выполняет регулятивную функцию и обеспечивает организацию и согласование учебных действий студентов. Реализация возможности смысловой установки студентов регулировать смысловую сферу личности учащихся обеспечивает устойчивость профессионально-учебной деятельности. С другой стороны, отсутствие такой возможности приводит к распаду учебной деятельности и ее превращению в механистически исполняемый процесс.

Вышеизложенные данные определяют необходимость проведения специально организованного развивающего обучения. Такое обучение направлено на разработку таких

форм и методов работы, которые способствуют становлению у студентов смысловой профессиональной установки.

Реализация программы развивающих заданий осуществлялась на базе социально-гуманитарного факультета Балашовского института Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Занятия проводились со студентами-психологами 1 курса.

Для достижения поставленной цели вся работа была направлена на проектирование условий, обеспечивающих раскрытие студентами значимости предстоящей профессиональной деятельности.

Исходя из этого развивающие задания обучающей программы предполагали установление следующих связей: 1) связи операциональных установок студентов с условиями достижения целей в содержании учебной деятельности; 2) связи целевой установки студентов с ценностями этой деятельности для общества; 3) связи мотивационной установки студентов-психологов с личностным смыслом учения. Таким образом, все задания обучающей программы предполагали возможность регуляции смысловой сферы личности студентов, а также становления установки как смыслового образования.

Предполагалось, что основными условиями формирования смысловой профессиональной установки студентов в учебной деятельности могут выступать: 1) преобразование учебной деятельности студентов в профессионально-ориентированную учебную деятельность и 2) организация процесса учебной деятельности в соответствии с содержанием будущей профессиональной деятельности.

Программа включала следующие темы для обсуждения: 1) роль и место психологии в меняющемся мире; 2) психология - это наука, решающая практические задачи общества; 3) основные нормативные документы психолога, определяющие задачи его профессиональной деятельности; 4) направления деятельности психолога в образовательных учреждениях; 5) этический кодекс психолога, клятва психолога и др.

В ходе разработки ориентировочной основы действия были определены специальные учебные действия: 1) действия нахождения и раскрытия предметных противоречий между житейскими представлениями учащихся о психологических явлениях и его научным пониманием; 2) перевод противоречия понятий в противоречие точек зрения учащихся; 3) работа с невербальными репликами студентов; 4) работа с группой студентов и отдельными студентами; 5) переход от поисковой активности учащихся к рефлексивному поиску способов расширения задач.

Использование студентами схем и моделей способствовало развитию у студентов приемов рефлексивного мышления посредством проверки фактов, описываемых научными понятиями в результате перестройки этих схем и моделей, способствуя сохранению общей направленности профессионально-учебной деятельности на основе смысловых установок.

В качестве основных коммуникативных условий становления смысловой установки студентов выступили: изменение способа группового взаимодействия «учащийся-учащийся» и «учащийся-педагог»; формирование психологической общности «педагог-студент», принятие студентами помощи педагога в решение профессиональных задач. Приоритетной формой взаимодействия выступило личностно-смысловое сотрудничество.

В рамках реализации программы применялись различные способы обучения студентов предметному взаимодействию. К их числу были отнесены: 1) оценивание группой высказываемых догадок; 2) высказывание различных точек зрения; 3) выделение логических оснований высказываемых точек зрения; 4) выстраивание альтернатив высказанным точкам зрения; 5) свободное оценивание учащимися высказываний студентов и педагога [2].



В ходе обучения широко применялся метод «через другого» (Э.А. Колидзе). Процесс учения строился в форме группового взаимодействия студентов через моделирование профессиональных ситуаций. В ходе выполнения заданий программы студенты осваивали различные роли, связанные с их профессиональной деятельностью: роли оп-тантов, родителей; роль студента-психолога в ситуации учебной деятельности, роль профессионального психолога в ситуации психологического консультирования, клиента и т.д. Этим мы добивались осмысленного раскрытия студентами содержания их будущей профессиональной деятельности.

В ходе реализации развивающей программы использовались такие методы как: ролевые игры, дискуссия, групповая работа методом взаимообучения «через другого», лекции-беседы, групповое обсуждение, рисование, сочинения, работа с понятиями категориального аппарата психологии.

В ходе подведения итогов реализации программы была представлена следующая эмпирическая картина, характеризующая изменение установки студентов-психологов в учебной деятельности.

1. В процессе специально организованного обучения произошло изменение способов участия студентов в учебном процессе.

2. В ходе обучения произошло развитие представлений студентов о содержании профессии психолога. Как следствие в процессе дальнейшего выполнения задания у студентов стал появляться интерес и к заданию, и к себе как субъекту учебно-профессиональной деятельности. В действиях учащихся отмечалось осознание рамок своей компетентности в той или иной области.

3. Студенты, сталкиваясь в процессе выполнения задания с собственным «незнанием», стремились разрешить проблемную ситуацию путем снятия противоречий в выстроенном ими знании через рассуждения, предположения, аргументацию.

4. В процессе реализации программы произошло изменение способа организации совместных действий со студентами и педагогом. Студенты начинали понимать и принимать требования. При возникновении трудностей в выполнении заданий обучаемые легко находили контакт с другими учащимися.

5. На заключительном этапе произошло изменение отношения студентов к выполнению заданий.

Таким образом, полученные данные подтверждают эффективность разработанных заданий. Показательно, что при выполнении студентами развивающих заданий происходит постепенное овладение учащимися действиями научной рефлексии и их применение в профессионально-ориентированной учебной деятельности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алимов, А.А. Психология социальной установки: учебное пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2014. 83 с.

2. Егорова М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования // Психологическая наука и образование. 2004. №4. С. 36-41.

3. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. №3. С. 69-68.

**EXPERIENCE WITH STUDENT-CENTERED MODEL OF LEARNING  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL FOR THE FORMATION  
OF SEMANTIC INSTALLATION PSYCHOLOGY STUDENTS**

© 2015

**A.A. Alimov**, candidate of psychological sciences, associate professor  
of the department of Psychology  
*Balashov institute of Saratov state university named N.G. Chernyshevsky,  
Balashov (Russia), alimov-77@mail.ru*

УДК 378.147:[37-051+159-051]

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕСУРСНОГО  
ЦЕНТРА ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
И ПСИХОЛОГОВ**

© 2015

**Е.П. Аматыева**, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры практической психологии  
*ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,  
Славянск, Донецкая область (Украина), amatievaelena@mail.ru*  
**О.Л. Корнеева**, кандидат педагогических наук, заведующая  
*ДОУ № 31 «Мир», Константиновка, Донецкая область (Украина), oks-korne@yandex.ua*  
**М.А. Демченко**, ассистент кафедры практической психологии  
*ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,  
Славянск, Донецкая область (Украина), marina.1403@mail.ru*

Изменения, которые происходят в современном образовательном процессе, усложняют ориентировку и профессиональное самоопределение специалистов психолого-педагогической сферы. Кроме того, в современном социуме слабо организованная работа по педагогизации населения оставляет большинство молодых семей наедине с их проблемами по воспитанию и развитию детей. Следовательно, создание Ресурсного центра (далее РЦ) призвано способствовать развитию профессионально-методической компетентности студентов, педагогов и психологов, педагогической осведомленности родителей детей дошкольного и школьного возраста.

**Объектом исследования** является информационно-коммуникативное и профессионально-компетентностное взаимодействие преподавателей, студентов, педагогов и психологов, родителей и детей на основе деятельности Ресурсного центра.

**Предметом исследования** определено содержание, формы и средства информационно-коммуникативного и профессионально-компетентностного взаимодействия преподавателей, студентов, педагогов и психологов, родителей и детей на основе деятельности Ресурсного центра.

В течение последних 10 лет кафедры факультета дошкольного образования и практической психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (город Славянск, Донецкая область, Украина) позиционируют себя как научно-методические центры по актуальным вопросам социально-педагогических и психологических проблем обучения и воспитания в регионе.

Но остается нерешенной проблема эффективной взаимосвязи подготовки специалистов педагогического образования с практической деятельностью учреждений образования, установление которой может иметь положительное влияние на качество подготовки молодых педагогов и психологов.

Анализ научных исследований украинских ученых (Н. Троценко и др.) свидетельствует о том, что научный поиск направлен на решение проблем организации деятельности ресурсных центров для социальных работников. Все они посвящены изучению опыта центров по реализации различных социальных проектов. В них авторы презентуют работу ресурсных центров для решения той или иной социальной проблемы [3].

Исследования российских ученых (А. Зотова, Г. Тархова и др.) направлены на изучение проблемы управления ресурсными центрами образовательных учреждений, организацию ресурсных центров, ориентированных на сопровождение инклюзивной образовательной практики [1; 2].

Местом концентрации новейших достижений современной научной мысли в аспекте психолого-педагогических проблем является ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» как образовательный и научно-методический центр Донецкого региона. Факультет дошкольного образования и практической психологии предлагает создание РЦ как современной результативной формы информационного обмена, предусматривает формирование виртуальных педагогических сообществ, использование Интернет-серверов, разработку компьютерных дидактических материалов, формирования у педагогических работников навыков работы с электронными документами, работы с ресурсами и массивами информации; инструмент совершенствования системы подготовки специалистов психолого-педагогического направления согласно современным стандартам образования; возможность налаживания прочных связей обучения в университете и психолого-педагогической практики, является залогом обеспечения потребностей современного рынка образовательной деятельности.

Основная идея создания проекта Ресурсного центра – эффективное взаимодействие педагогов, психологов и родителей в едином информационно-коммуникативном пространстве, нацеленном и способном отвечать требованиям современной педагогической науки и практики.

**Цель организации Ресурсного центра:** обеспечение профессионально-методической компетентности педагогов и психологов, формирование педагогической осведомленности родителей детей дошкольного и школьного возраста в разных формах информационно-коммуникативного и профессионального взаимодействия на основе деятельности Ресурсного центра.

**Задачи деятельности Ресурсного центра:**

- формирование научно-исследовательской компетентности будущих специалистов в области образования;
- создание мобильного информационного обеспечения РЦ для педагогов-практиков и практических психологов, совершенствование качества их профессиональной деятельности;
- создание и систематизация банка передового психолого-педагогического опыта;
- разработка системы психолого-педагогического просвещения родителей средствами информационно-коммуникативного взаимодействия на основе деятельности РЦ.

Предложенный проект ориентирован на обеспечение функционирования обратных связей между преподавателями, студентами, педагогами-практиками, практическими психологами; повышение качества подготовки специалистов педагогического образования; разработку методического обеспечения с учетом потребностей всех участников образовательного процесса; привлечение к созданию и экспериментальной апробации методических пособий педагогов-практиков и практических психологов; педагогическое просвещение родителей детей дошкольного и школьного возраста.

Согласно структуре РЦ, на каждом из трех основных уровней управления: стратегическом, тактическом, оперативном – предусмотрены различные формы и методы взаи-

модействия его субъектов. На стратегическом – координаторы (к ним относятся преподаватели выпускающих кафедр факультета дошкольного образования и практической психологии, аспиранты, соискатели) осуществляют формирование информационных массивов, управление информацией, ее проверку и выполняют другую управленческую деятельность в соответствии с направлением собственного научно-методического поиска. На тактическом уровне – диспетчера (эту группу образуют заведующие, методисты, воспитатели, практические психологи, учителя, социальные педагоги и др.) работают на базе учебных заведений. Они составляют запросы в РЦ, создают его информационный банк. Деятельность субъектов, действующих на стратегическом и тактическом уровнях, тесно взаимосвязана и взаимозаменяема. Каждый из них одновременно может выступать в разных ролях: осуществлять поиск информации, быть пользователем и распространителем инновационных идей, осуществлять руководство поисковой работой других субъектов РЦ. Задачи оперативного уровня реализуют корреспонденты (ими преимущественно выступают студенты факультета), которые работают на базе РЦ и за его пределами. Они организуют поступление необходимой информации в РЦ и от него, создают макеты публикаций, информируют о мероприятиях, которые происходят в Ресурсном центре.

Системность в работе участников РЦ обеспечивают индивидуальные «Папки ресурсов», в которых указаны темы углубленной работы, библиографический указатель для ознакомления, перечень запланированной работы, сроки ее выполнения и предполагаемые результаты, полученные отзывы, замечания, дополнения (документы, методические и развивающие материалы, диагностические методики и т.д.); устанавливается обратная связь с пользователями РЦ, четкая система мониторинга эффективности его работы.

Началом работы РЦ является формирование аналитической справки по содержанию работы, на основе которой планируется каждый следующий шаг (алгоритм деятельности творческой группы Ресурсного центра при обработке определенного запроса).

Первый шаг – «С кем работаем?» – предполагает диагностику особенностей субъектов образовательной деятельности, анализ полученной информации.

Второй шаг – «Система» – предусматривает перечень действий координаторов РЦ, обязательных в работе с корреспондентами и диспетчерами; определение цели и срока достижения предполагаемых результатов; разработку «пилотного плана» работы.

Третий шаг – «Информация» – состоит из двух блоков: методический блок включает средства предоставления информации, доведение актуальности цели и путей ее достижения (дифференцированные формы работы); информационный блок-пакет включает средства обобщения информации, ее распространение (документация, периодические издания, литература, наглядность и т.д.).

Четвертый шаг – «Самообразование» – предполагает самостоятельное углубление корреспондентами и диспетчерами своих знаний (изучение ресурсов центра, консультации).

Пятый шаг – «Творческая поддержка» – предполагает привлечение участников работы РЦ к психолого-педагогическим инициативам путем поддержки и поощрения.

Шестой шаг – «Рефлексия» – предполагает обучение диспетчеров и корреспондентов получать удовольствие от собственной поисковой деятельности; оказывать помощь в овладении умением критически анализировать свою деятельность.

Седьмой шаг – «Презентация» – включает действия по презентации и распространению достижений РЦ.

В планировании и реализации работы РЦ учитываются уровни профессионально-методической компетентности диспетчеров, личностные качества корреспондентов, программные цели учебного заведения, актуальные задачи развития системы образования.

Планирование работы РЦ представляет собой сводный план профессионально-методических маршрутов координаторов и соответствующих индивидуальных, группо-

вых и коллективных мероприятий, обеспечивающих приобретение профессионально-методической компетентности корреспондентов и диспетчеров, упорядоченность, определенность, соответствие потребностям учебно-воспитательного процесса.

Реализация работы Ресурсного центра освещается в ежемесячных выпусках бюллетеня РЦ, на сайте факультета, в газете для педагогов и родителей детей дошкольного возраста «Мудрость воспитания», которая издается на благотворительной основе преподавателями факультета.

Среди ожидаемых результатов работы Ресурсного центра мы выделяем следующие: качественное и доступное психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, поддержка педагогов-практиков в формировании профессионально-методической компетентности, создание информационного пространства для взаимодействия; популяризация накопленных научно-практических и методических материалов (бюллетени Ресурсного центра, публикации в профессиональной прессе Украины и в международных изданиях, создание пособий, портфолио методических материалов из опыта изучения определенных тем, создание библиотеки периодических изданий по проблемам и т.д.).

Ресурсный центр факультета – это образовательное пространство для развития студентов, педагогов, психологов, родителей и детей. Реализации целей и функций деятельности РЦ способствует объединению специалистов-практиков и ученых для работы над главной задачей – повышение качества подготовки специалистов психолого-педагогических специальностей.

Информационная система РЦ, при условии открытого доступа для практических работников, может значительно расширить свое влияние на образовательное пространство региона, наладить непосредственный быструю обратную связь пользователей для обработки актуальных научных запросов. Перспективность системы РЦ обусловлена ее многофункциональностью. Реализации экспертной, информативной, коммуникативной и других функций и достижению задач деятельности РЦ способствует обновление технологий работы с информацией: получение, систематизация, формирование и распространение в мобильном режиме. Информационным ядром РЦ должна стать уникальная интеллектуальная база высшего учебного заведения с обеспечением доступа к информационным, научно-методическим, учебным информационным ресурсам, в частности: опыт, знания и результаты научно-исследовательской деятельности преподавателей выпускающих кафедр факультета.

Одним из результатов работы Ресурсного центра может быть создание программных продуктов по всем тематическим линиям ресурса. Каждая тема будет сопровождаться материалами для педагогов, психологов, родителей, детей на основе имеющейся научной базы. Так, по проблеме осознанного родительства для педагогов: программа налаживания взаимодействия педагогов и родителей «Идем вместе», учебное издание «Реализация идей формирования осознанного родительства», программы психолого-педагогической поддержки родителей в условиях ДООУ, программы повышения профессионально-методической компетентности педагогов ДООУ «Я – успешный воспитатель».

Для родителей предлагается библиография справочного материала по воспитанию детей, справочник ответственного родительства, рекомендации для родителей «В центре внимания – характер», консультативная картотека для молодых семей, медиа-презентация передового опыта психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей в возрасте от рождения до 6-7 лет.

Для детей предусмотрено: медиа-курс воспитания принадлежности к семье – «Меня есть за что любить», создание пособия «Развивайка в родном кругу».

Среди стратегических целей работы Ресурсного центра планируется создание сайта для обработки запросов и обратной связи между преподавателями, студентами и практическими работниками.

Результатом деятельности Ресурсного центра факультета является создание электронной базы материалов передового психолого-педагогического опыта региона. На основе указанных материалов планируется ежегодное издание «Альманаха передового психолого-педагогического опыта».

Деятельность Ресурсного центра предусматривает подготовку преподавателями научно-методических пособий в соавторстве со студентами и практическими работниками (воспитатели, методисты, практические психологи, социальные педагоги).

Материалы, обработанные преподавателями, собранные студентами, подготовленные практическими работниками составляют базу для создания единоличных и коллективных монографий.

Результатом совместной работы преподавателей, студентов, педагогов-практиков и практических психологов является создание пособий для развития детей дошкольного и школьного возраста.

Ожидаемые результаты, которые могут быть получены в ходе реализации проекта:

- разработка модели организации работы РЦ как взаимосвязанной деятельности трех уровней управления (стратегического, тактического, оперативного), что может быть внедрено другими центрами психолого-педагогического направления;

- подготовка публикаций (статей, методических рекомендаций, программ, учебных пособий, монографий), освещающих различные способы включения студентов в научно-исследовательскую деятельность для повышения их профессионально-методической компетентности;

- активное участие кафедр факультета дошкольного образования и практической психологии в педагогизации населения в регионе и предоставления семьям детей дошкольного и школьного возраста систематической комплексной помощи.

Проект предусматривает создание и постоянное функционирование Ресурсного центра с привлечением к сотрудничеству сети школьных и дошкольных учебных заведений Донецкого региона; издание научно-методических пособий, монографий.

Долговременные результаты реализации проекта в организации системного функционирования Ресурсного центра как образовательного пространства для развития студентов, педагогов, психологов, родителей и детей в регионе и создание сети консультативных центров для работы с родителями и подготовки психолого-педагогических кадров для них.

Схема распространения и практического применения результатов реализации проекта определена на локальном, городском, региональном и межрегиональном уровнях, осуществляется педагогическими работниками сферы дошкольного образования, а также социальными педагогами и практическими психологами, которые принимают участие в проекте; предусматривает обратную связь с Ресурсным центром, чем обеспечивает мониторинг запросов на решение проблем дошкольного и школьного образования.

Местом концентрации новейших достижений в решении психолого-педагогических проблем является ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» как образовательный и научно-методический центр Донецкого региона. Факультет дошкольного образования и практической психологии работает над созданием РЦ как современной результативной формы информационного обмена, предусматривает формирование виртуальных педагогических сообществ, использование Интернет-серверов, разработку компьютерных дидактических материалов, формирование у психолого-педагогических работников навыков работы с электронными документами, работы с ресурсами и массивами информации; инструмент совершенствования системы подго-

товки специалистов психолого-педагогического направления согласно с современными стандартами образования; предоставляет возможность налаживания прочных связей университета и психолого-педагогической практики, является залогом обеспечения потребностей современного рынка образовательной деятельности.

Указанный центр имеет открытую структуру, что позволяет постоянно привлекать к участию в нем всех участников образовательного процесса.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зотова Е.Б. Управление Ресурсным центром образовательного учреждения : научно-практическая разработка для руководителей образовательных учреждений различного типа и вида, осуществляющих управление инновационной деятельностью в процессе передачи результатов экспериментальной работы в массовую практику. М., 2012.
2. Тархова Г.А. Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях <http://innovation.momos.ru/index.php/component/k2/item/24>.
3. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. Дисертація канд. пед. наук: 13.00.05, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. К., 2012. 200 с.
4. Center for Study of Social Policy [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.cssp.org>.
5. School-Family Partnership Strategies to Enhance Children’s Social, Emotional, and Academic Growth [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5307ad29e4b0ebfe8b3ed620/1393012009663/school-family-partnership-strategies-to-enhance-childrens-social%2C-emotional%2C-and-academic-growth.pdf>.
6. The Center for Parenting Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://centerforparentingeducation.org/resource-directory/>.

### USE OF EDUCATIONAL SPACE CENTER FACULTY RESOURCE TO TRAIN FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

© 2015

**E.P. Amateva**, Ph.D., assistant professor of Applied Psychology  
*Donbass State Pedagogical University, Slavyansk, Donetsk region (Ukraine),  
amatievaelena@mail.ru*

**O.L. Korneeva**, Ph.D., head

*Preschool № 31 «World», Konstantinovka, Donetsk region (Ukraine), oks-korne@yandex.ua*

**M.A. Demchenko**, assistant of the department of Applied Psychology  
*Donbass State Pedagogical University, Slavyansk, Donetsk region (Ukraine),  
marina.1403@mail.ru*

УДК 371

**О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ ОРГАНИЗАЦИИ И КОНТРОЛЯ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ  
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*Э.Р. Аметова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия)

*Л.У. Алимova*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия), *pedagogika149@mail.ru*

Одна из насущных проблем в современной дидактике – проблема знаний вообще, и контроль самостоятельной работы учащейся молодежи в частности. Контроль и организация самостоятельной работы студентов чрезвычайно важная и сложная проблема современного образовательного процесса. Не менее злободневна и проблема самостоятельной работы студентов, ее роли в формировании знаний, становлении личности студента. Современные требования к образованию и воспитанию особо актуализируют воспитание у студентов потребности в самообразовании, формировании навыков самостоятельной работы с книгой, развитии самостоятельности мышления, умений защищать и отстаивать собственную точку зрения, а также чтения, пользования справочной литературой.

Самостоятельная работа студентов занимает чрезвычайно важное место в активизации их познавательной деятельности, поэтому не случайно особое внимание к этой проблеме ученых, преподавателей вузов: Н.В. Басовой, А. Вербицкого, М.Г. Гарунова, Р.А. Блохина, Г.С. Лаптевой, М.И. Ерецкого и др. [1-9]. Идеей статей и монографий о самостоятельной работе студентов (СРС) выступает формирование у студентов осмысленного отношения к освоению теоретическими и практическими знаниями, воспитание у них привычки к интенсивному интеллектуальному труду. Но немаловажным остается то, чтобы студенты не только получали знания, но и приобретали умение их добывать, нужно научить их самому процессу учения, что чаще всего является важнее, чем обеспечить их определенным багажом знаний.

Следует отметить также и внимание ученых КИПУ к данной проблеме. Так, на кафедре педагогики подготовлено учебно-методическое пособие «Самостоятельная работа студентов по педагогике и истории педагогики».

**Целью данного исследования является определение** значимости самостоятельной работы студентов и контроля самостоятельной работы (КСР), раскрытие задач, методов организации КСР и роли преподавателя при КСР.

Самостоятельная работа студентов и прочие разновидности работ отличаются между собой тем, что учащийся сам перед собой ставит определенную цель и, соответственно, задачи и задания для их достижения. В.П. Сабодашев утверждает: «Самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достижением человека» [7, с. 129]. Главные навыки и умения самостоятельной работы должны сложиться в средней школе. Но, как видно из вузовской практики, этого не происходит. Оказываясь в непривычных условиях обучения после школы, большинство студентов не могут сразу к ним адаптироваться, теряются из-за того, что не владеют навыками самостоятельной работы. Именно поэтому одной из основных задач преподавателя является помощь студентам в контроле и организации их самостоятельной работы.

Модернизация высшей школы предполагает следующие пути: профессионализацию, компьютеризацию, гуманизацию, индивидуализацию обучения и увеличение роли



СРС. В связи с этим прилагаются усилия над тем, чтобы сократить в вузе лекции и увеличить часы на самостоятельную работу. В учебные планы внесены часы на СРС под контролем преподавателя, так называемая контролируемая самостоятельная работа (КСР). Н.В. Басова считает это название не совсем удачным, т.к. вся СРС должна контролироваться преподавателем, но в ряде учебных планов такой вид СРС все же есть [2, с. 225].

Это сделано по причине того, что лекция дает только 1-й уровень умственной деятельности – узнавание, в свою очередь СРС гарантирует обеспечить 2-й уровень – воспроизведение. Перед преподавателями стоит задача использовать часы контроля самостоятельной работы (КСР) в целях обучения студентов самостоятельной работе, для этого нужно, прежде всего, развить мотив их самостоятельной деятельности, чтобы СРС возникла не под давлением, а в итоге их внутреннего побуждения.

Как известно, внутренний мотив появляется в том случае, если у человека есть интерес или потребность в чем-либо.

Во время КСР преподаватель обращает студента в нужное направление, т.е. создает такие условия, когда студент знает, что и зачем ему нужно знать, каким образом возможно приобрести знания, чтобы студент добивался поставленной цели, при этом избирая по наставлениям преподавателя более короткий и результативный путь.

Педагогическая значимость КСР состоит в том, чтобы обеспечить активную познавательную деятельность каждого студента ее максимальной индивидуализации, учитывая при этом психофизиологические и академические успеваемости студентов и преследуя очень важную цель – максимально содействовать развитию индивидуальности. Во время планирования и организации КСР предлагается выносить лишь тот материал, где студент имеет знания не ниже коэффициента 0,7 (удовлетворительно). КСР решает следующие задачи:

- улучшение умений и навыков, в том числе исследовательских;
- обобщение, повторение пройденного материала;
- применение полученных знаний, их пополнение и расширение.

Следует заметить, что часы КСР не советуется использовать в следующих целях:

- для проверки и оценки умений и знаний, освоенных в процессе самостоятельной работы;

- проведения контрольных работ;
- традиционных практических занятий;
- приема задолженностей;
- проведения факультативных лекций;
- самостоятельной проработки нового вузовского учебного материала.

При организации КСР можно пользоваться всеми общедидактическими методами:

- объяснительно-иллюстративным для экономии времени студента, чтобы не заставлять его читать обширную литературу в поисках какого-то правила;

- репродуктивным для формирования монологического высказывания;
- частично-поисковым для развития самостоятельности, активности и т.п.;
- проблемным изложением для развития мышления;
- исследовательским для формирования творческой деятельности.

Наиболее гибкий метод контроля – устная проверка знаний.

Письменный контроль экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить подготовленность к обучению всей студенческой группы и каждого студента, отличается индивидуальным характером выполнения задания, однако требует много времени на проверку выполненных работ.

Роль преподавателя при КСР состоит в том, чтобы:

- подобрать для студентов индивидуальные задания, чтобы они могли выбрать;

- снабдить студентов нужной литературой, в том числе справочной;
- дать толчок для более рационального пути выполнения заданий;
- проконсультировать отдельного студента или группу студентов, не забывая о пользе парной работы студентов, в которой под контролем преподавателя студенты могут совместно выполнять работу, при этом контролируя друг друга.

Систематический контроль за учебной деятельностью студентов повышает ответственность учащихся за выполненную работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные задачи.

По мере овладения знаниями и методами СРС увеличивается степень самостоятельности студентов. Каждый человек должен самостоятельно прожить и пережить свой процесс становления, потому что опыт не передается в виде набора знаний. Лишь СРС может привить вкус к самообразованию. Немаловажно помнить, что СРС бывает как внеаудиторной, так и аудиторной. Забывая о том, что внеаудиторная СРС может быть выполнена только в читальном зале, преподаватели понимают под этим понятием домашнюю СРС. На лекциях, практических и лабораторных занятиях 10-15 минут может быть выделено для аудиторной самостоятельной работы. Каждый из видов СРС будет иметь свои задачи, но при этом преподаватель должен заранее обеспечить систему работы, учитывая все ее виды, цели, подбирая для этого учебную информацию и средства педагогической коммуникации, взвешивая роль студента в самостоятельной работе и свое участие в формировании у него необходимых умений, знаний и навыков для самостоятельной работы.

По мнению Н.В. Басовой, целенаправленное развитие СРС может иметь шесть уровней деятельности:

- подготовительный, ознакомительный – на этом уровне студент знакомится со способами самостоятельной работы;
- репродуктивный – студент воспроизводит то, что ему уже знакомо или то, с чем он познакомился;
- учебно-поисковый или частично-поисковый – студент выполняет частичный самостоятельный поиск данных, сведений и т.п. для решения и выполнения определенного задания;
- экспериментально-поисковый – студент самостоятельно проводит эксперимент;
- теоретико-экспериментальный – студент обобщает экспериментальные данные самостоятельно или с помощью преподавателя, делает доклад по результатам эксперимента;
- теоретико-практический – студент на основе проведенных исследований готовит курсовую, бакалаврскую или магистерскую работы [2, с. 230].

Необходимо также обдумать и различные виды заданий, которые способствуют формированию навыков и умений, необходимых будущему педагогу. Так, во время работы с текстом, кроме того, чтобы дать задание прочитать текст и пересказать его, нужно, чтобы студенты, например, выделили главные мысли, описали какие-то события, охарактеризовали явления, процессы или героев, прокомментировали и высказали свою точку зрения по отношению к каким-то действиям, выписали ключевые слова, составили план текста, тезисы, конспект. При изучении технических дисциплин также возможно разнообразие СРС, при этом важно хорошо взвесить, продумать, с какой целью давать то или иное задание.

Немаловажно, чтобы любой преподаватель четко знал временные границы, которые необходимы студенту на выполнение определенных заданий. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, рабочее время студентов в неделю составляет 54 академических часа, из них 27 часов – аудиторная работа. На са-

мом деле аудиторная работа из-за факультативных занятий и элективных курсов занимает большее количество часов. Все это необходимо учитывать.

Известны приблизительные нормы СРС на выполнение курсовых работ, домашних заданий и рефератов, которые предусмотрены учебным планом. Они следуют из расчета учебной нагрузки для преподавателя. Выделяется 3-4 часа на работу со студентом по подготовке курсового проекта на технических специальностях и 2-3 часа – курсовой работы гуманитарной направленности (учитывая сложность проекта или работы), на реферат – 1 час, на проверку домашней работы – 0,5 часа. При этом студенту дается на 1 час нагрузки преподавателя 12 часов самостоятельной работы, иначе говоря, если на проверку курсового проекта преподавателю выделяется 3 часа, то студенту дается 36 часов самостоятельной работы, если на проверку реферата преподавателю отводится 1 час, то студенту на его выполнение отводится 12 часов, если на контрольную работу преподаватель тратит 15 минут, студенту на его выполнение дается 3 часа, если на проверку одного домашнего задания преподавателю планируется 0,5 часа, то студенту – 6 часов.

Таким образом, грамотная организация СРС и КСР с соблюдением временных границ служит серьезным подспорьем в подготовке студентов к самообразованию, формированию творческой личности. Важно, чтобы СРС не прерывалась и была многогранной и индивидуальной, чтобы студент мог выбирать и осуществлять работу с помощью компьютера. Студенту необходимо осознать целесообразность своей работы, именно тогда она и становится активной и эффективной.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы самостоятельной деятельности студентов. Саратов: СПИ, 1987. 215 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 414 с.
3. Вербицкий А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 137-145.
4. Гарунов М.Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности // Обзор инф. НИИ проблем высшей школы: Сер. «Содержание, формы и методы обучения в высш. и сред. спец. шк.». Вып. 7. М.: НИИВШ, 1985.
5. Ерецкий М.И. Система оптимизации самостоятельной работы студентов // Вестник высшей школы. 1984. № 12. С. 63-65.
6. Основы педагогики и психологии в высшей школе / под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во МГУ, 1986.
7. Сабодашев В.П. Опыт повышения активности самостоятельного обучения студентов // Современная высшая школа. 1988. № 2. С. 115-124.
8. Чернов Е.Д. Совершенствование самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 1993. № 4. С. 76-79.
9. Ястребова Е.Б. Так развивается познавательная самостоятельность // Вестник высшей школы. 1983. № 9. С. 71-74.

**SOME METHODS OF ORGANIZATION AND CONTROL OF INDEPENDENT  
WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE MODERNIZATION  
OF EDUCATION**

© 2015

**E.R. Ametova**, candidate of pedagogical sciences, docent of the chair «Pedagogy»  
*Crimean engineering and pedagogical university, Simferopol (Russia)*

**L.U. Alimova**, candidate of pedagogical sciences, docent of the chair «Pedagogy»  
*Crimean engineering and pedagogical university, Simferopol (Russia),  
pedagogika149@mail.ru*

УДК 341

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И ЭТАПЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ**

УДК 159.9

© 2015

**П.В. Андреев**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского» Балашовский институт (филиал), Балашов (Россия),  
andreev-80@bk.ru*

Воспитание социально ответственной личности выступает одной из главных задач современного образования. Изучая проблему социальной ответственности, большинство исследователей описывают содержание и структуру данного процесса, но при этом не выделяют условия, необходимые для ее развития. Все это ведет к трудностям практического решения проблемы по развитию социальной ответственности учащейся молодежи. Данный факт является основанием для изучения психолого-педагогических условий, необходимых для развития социальной ответственности студентов.

**Этап обоснования проблемы.** С 2010 года российская высшая школа переходит на двухуровневое образование и на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. В связи с этим встает задача обеспечения качества образования и сохранения практической подготовки студентов в условиях сокращения сроков обучения (бакалавриат – 4 года).

Опыт зарубежных вузов показывает, что решение этой задачи возможно на основе внедрения новых методов и технологий обучения, нацеленных на объединение учебного процесса и практической деятельности студентов в партнерских организациях вуза. Один из таких методов уже давно используется преподавателями зарубежных вузов под названием «Обучение действием» (Service Learning). Истоки данного метода базируются на разработках американских ученых и связаны с именем Дж. Дьюи. Анализ научных книг по данной проблеме, а также анализ сайтов вузов США показывает, что они активно внедряют метод на практике. Наиболее распространенное определение метода «Обучение действием» в американских исследованиях - это стратегия преподавания и обучения, которая интегрирует значимую общественную работу с преподаванием и рефлексией с целью обогащения опыта обучения, научения гражданской ответственности и укрепления сообществ.

В российской высшей школе уже имеются попытки внедрения данного метода на практике. Однако наш опыт апробации данного метода показал, что основным препятствием для использования его в российском вузе является низкий уровень социальной ответственности студентов. Существующие психологические барьеры, связанные с отсутствием готовности и студентов и преподавателей к ответственному поведению для реше-

ния проблем местного сообщества, не дают пока возможности массового использования данного метода в обучении, как это сделано в зарубежной практике.

Использование метода «Обучение действием» в российских вузах только начинает становиться предметом психологических исследований. Актуальным для изучения является выявление психологических условий, создание которых повышает уровень социальной ответственности студентов в ходе реализации преподавателем метода «Обучение действием». Данные условия являются пока недостаточно изученными и разработка психологических рекомендаций на их основе позволит преподавателям вузов эффективно внедрять метод «Обучение действием» в преподавании своих дисциплин.

**Этап теоретического анализа проблемы.** Анализ научной литературы позволяет выделить три основных подхода к проблеме развития социальной ответственности. В рамках *личностного подхода* ответственность рассматривается как качество личности. На личностном уровне ответственность связана с локусом контроля, т.е. склонностью субъекта видеть источник управления своей жизнью преимущественно либо во внешней среде, либо в себе (К. Муздыбаев, М.А. Осташева и др.). В центре внимания *мотивационного подхода* находится исследование мотивационных характеристик ответственности. В контексте данного подхода основным фактом саморегуляции, обуславливающим развитие социальной ответственности, является эмоциональное переживание ответственности. В сознании личности ответственность выступает как перспектива развития её потребности в саморегуляции. Важнейшими компонентами ответственности выступают ценностные ориентации и социально-ценные мотивы (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, А.К. Маркова и др.). В рамках *когнитивного подхода* изучаются факторы, определяющие уровень осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию. (К.А. Климова, Л.В. Шевченко и др.).

Мы понимаем социальную ответственность как сложное личностное образование, включающее способность к самоанализу, самоконтролю, умение дать оценку собственным поступкам, готовность нести ответственность за собственное поведение и поведение других людей.

Рассматривая проблему развития социальной ответственности, мы выделяем в ее психологическом содержании четыре компонента [2]: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий. *Когнитивный компонент* включает в себя представления об ответственности, ее социальном содержании, способах ее осуществления в совместной деятельности людей. *Мотивационный компонент* воплощается в пробуждениях, которые испытывает человек, осуществляющий ответственное поведение. *Эмоциональный компонент* отражается в специфике эмоций и переживаний, которые испытывает субъект, проявляющий ответственное поведение. *Поведенческий компонент* характеризуется особенностями развития локус-контроля личности.

Каждый компонент, в свою очередь, представлен двумя переменными, которые отражают два полюса развития (позитивный и негативный). Когнитивный компонент содержит переменные «осмысленность» (глубокие и целостные представления субъекта о свойстве личности, осознанность его, знание основных существенных признаков и т.п.) и «осведомлённость» (наличие у субъекта общих сведений о конкретных функциях личностного свойства, его проявлениях в деятельности, которые могут носить неспецифический характер). Мотивационный компонент включает в себя следующие переменные «социально значимая мотивация» (пробуждения, связанные с чувством долга, стремлением реализовать намерения других людей, помочь им, заслужить уважение, лучше освоить профессию, дело и т.п.) и «лично значимая мотивация» (пробуждения, вызванные исследованием проявить себя, свои возможности и способности, стремлением быть самостоятельным и независимым, изучить материальное благополучие и т.п.). В эмоциональный компонент входят переменные «стеничность» (доминирование эмоций

радости, гордости, оптимизма, предвосхищение положительного исхода, намерений и т.п.) и «астеничность» (доминирование тревоги, пессимизма, страха, апатии и т.п.). Поведенческий компонент характеризуется «интернальностью» или «экстернальностью» саморегуляции свойств личности. Выраженность переменной «интернальность» свидетельствует об убежденности человека, что все успехи или неудачи в делах зависят только от него, его стремления добиваться всего самому и не надеяться на обстоятельства или других людей. Преобладание переменной «экстернальность» говорит об уповании человека на случай, судьбу, везение, его неверие в свои силы и способности [3].

Степень проявления компонентов социальной ответственности отражается в трех уровнях ее развития [1]. *Ситуативный уровень социальной ответственности.* Проявляется в зависимости действий индивида от предшествующих ситуаций успеха или неудачи, в недостаточной целенаправленности и инициативности, в неуверенности в собственных действиях. *Идентификационный уровень ответственности.* Такие люди изображают внешнюю активность. Ответственное поведение выступает как одобряемый окружающими способ поведения. Проявляется неуверенность в осуществлении собственных действий из-за боязни оказаться хуже всех, хуже себя в прошлом поведении. Проявляют ответственность в известных ситуациях. *Смысловой уровень ответственности.* Действия таких людей основаны на принципах совести и морали. Характеризуются устойчивой, положительной направленностью на результат, уверенностью в успехе, адекватной оценкой своих возможностей.

**Этап экспериментального изучения проблемы.** Для диагностики особенностей развития социальной ответственности студентов использовался модифицированный вариант методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности» [3]. Исследование осуществлялось на базе социально-гуманитарного факультета Балашовского институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте принимали участие студенты 1-4 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профилю подготовки «Практическая психология образования». В результате экспериментального исследования было установлено, что у большинства студентов (67%) преобладает идентификационный уровень социальной ответственности, ситуативная ответственность выявлена у 24% испытуемых и лишь 9% респондентов проявили смысловой уровень социальной ответственности.

Данные эксперимента свидетельствуют о необходимости поиска условий, способствующих развитию социальной ответственности у студентов.

**Этап практического решения проблемы.** Становление социальной ответственности как личностного образования обусловлено той значимой социальной деятельностью, в которую включается человек. Для обучающейся молодежи такой деятельностью выступает учебно-профессиональная деятельность. Успех учебно-образовательного процесса ВУЗа зависит от специфики взаимодействия педагога и обучающихся, а именно от формирования полисубъектного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Положения полисубъектного подхода разработаны И.В. Вачковым. Данный подход основывается на том, что общность «преподаватель – студенты» является единой развивающейся системой, где участники выступают активными субъектами взаимодействия, их позитивная творческая активность становится личностным достоянием каждого и не ограничивается рамками данного взаимодействия. Принципы полисубъектного взаимодействия могут воплощаться в рамках социально-психологических проектов студентов, которые разрабатываются ими совместно с преподавателями ВУЗа и реализуются в партнерских организациях. Реализация проектной деятельности осуществляется в несколько этапов [2].

1. *Этап планирования проекта.* Включает в себя: поиск возможных социально-психологических идей, анализ теоретического содержания, первичный контакт с партнерскими организациями.

2. *Этап реализации проектов студентов в партнерских организациях.* На этом этапе осуществляется постоянная обратная связь и представление хода промежуточных результатов проектов в партнерских организациях студентами.

3. *Этап рефлексии и оценки.* Он может быть организован как итоговая встреча с участием студентов, преподавателей и партнерских организаций для оценки деятельности студентов в рамках реализации проектов. На этом этапе идет обмен мнениями о реализованных проектах, высказывание суждений о трудностях и успехах студентов, презентация итоговых результатов проектов студентов.

Для подтверждения эффективности использования проектной деятельности для развития социальной ответственности студентов проводился контрольный эксперимент с помощью методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности». Испытуемые делились на две группы: экспериментальная группа студентов, участвующих в разработке и реализации социально-психологических проектов. И контрольная группа студентов, которые не участвовали в проектной деятельности. В ходе контрольного эксперимента нами была выявлена положительная динамика уровней социальной ответственности у студентов экспериментальной группы. Преобладание смыслового уровня развития социальной ответственности у студентов экспериментальной группы по сравнению с испытуемыми контрольной группы, где уровень развития социальной ответственности не изменился. Данные контрольного эксперимента так же подтверждены результатами вторичной математической обработки данных с помощью критерия Т-Вилкоксона ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, использование в практике высшей школы принципов полисубъектного взаимодействия посредством проектной деятельности являются необходимым условием развития социальной ответственности у студентов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. М.: «Ось-89», 2008. 208 с.
2. Кармаев А.А, Алимов А.А., Андреев П.В. Метод «Service Learning - Обучение действием» в практике работы высшей школы: учебно-методическое пособие. Балашов: Изд-во «Николаев», 2010. 48 с.
3. Куренков И.А. Психология ответственности: Учебно-методическое пособие. Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. 60 с.

### PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY AT THE MODERN YOUTH AND HER DECISION STAGES

© 2015

*P. V. Andreyev*, PhD in Psychology, Associate professor of the Department of Psychology  
*Balashov institute (branch) of Saratov state university named N.G. Chernyshevsky,*  
*Balashov (Russia), andreev-80@bk.ru*

УДК 378.147

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ «MOODLE»  
В КУРСЕ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

© 2015

*Т.А. Астахова*, старший преподаватель кафедры «Графика»  
ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет путей сообщения»,  
Новосибирск (Россия), *taastakhova@yandex.ru*

Графическая подготовка студентов технических вузов предусмотрена государственными стандартами и включена в базовую часть дисциплин технических специальностей и направлений. Графическое образование направлено на то, чтобы студенты знали основные требования к оформлению и проектированию графической документации, основные современные программные средства обработки, хранения и представления графической информации, умели разрабатывать, читать, анализировать и использовать графическую техническую документацию. Знали требования стандартов ЕСКД к оформлению конструкторских документов и умели применять их и современные технические средства для подготовки конструкторской документации. Задачи обозначены глобальные, а часов на изучение всего этого предоставляется немного, но главное половина времени отведена на самостоятельную работу студента. Начинают реализовываться прогнозы государственной программы «к 2020 году все студенты будут учиться по индивидуальным учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий» [3. с. 25]. Поэтому надо так организовать учебный процесс, чтобы самостоятельная работа давала наилучший результат, чтобы не тратить это время на поиск нужной информации и прочие моменты не связанные с изучением самих дисциплин.

Современная образовательная система предоставляет множество высокотехнологичных способов организации самостоятельной работы студентов. Это дистанционные учебные курсы, электронные текстовые лекции, видео- и аудио- лекции, онлайн- и офлайн-системы тестирования. Использование мультимедиа в образовательном процессе позволяет решить ряд дидактических задач: повысить эффективность обучения; значительно сократить время, отведенное на изучение темы или раздела учебного курса, расширить круг рассматриваемых проблем и вопросов [1].

В Сибирском государственном университете путей сообщения установлена Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), свободно распространяемое по лицензии GNU GPL веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [4].

Многие университеты прошли через этап разработки собственной образовательной среды, которые в подавляющем большинстве не выдержали конкуренции с динамично развивающейся системой Moodle. Инструментальные возможности виртуальной обучающей среды Moodle можно рассматривать как один из способов применения информационно-коммуникационных технологий в организации и сопровождении учебной деятельности студентов всех форм обучения. В связи с этим, наблюдаются настойчивые требования руководства многих высших учебных заведений о наполнении её предметным контентом. В большинстве случаев виртуальная образовательная среда используется как средство структурирования электронных учебно-методических материалов [2], которое наполняется каждым преподавателем в рамках своего предмета или курса справочными материалами, лекциями, заданиями, методическими рекомендациями, тестами и другими материалами. На рисунке 1 приведен интерфейс виртуальной образовательной среды Moodle университета.



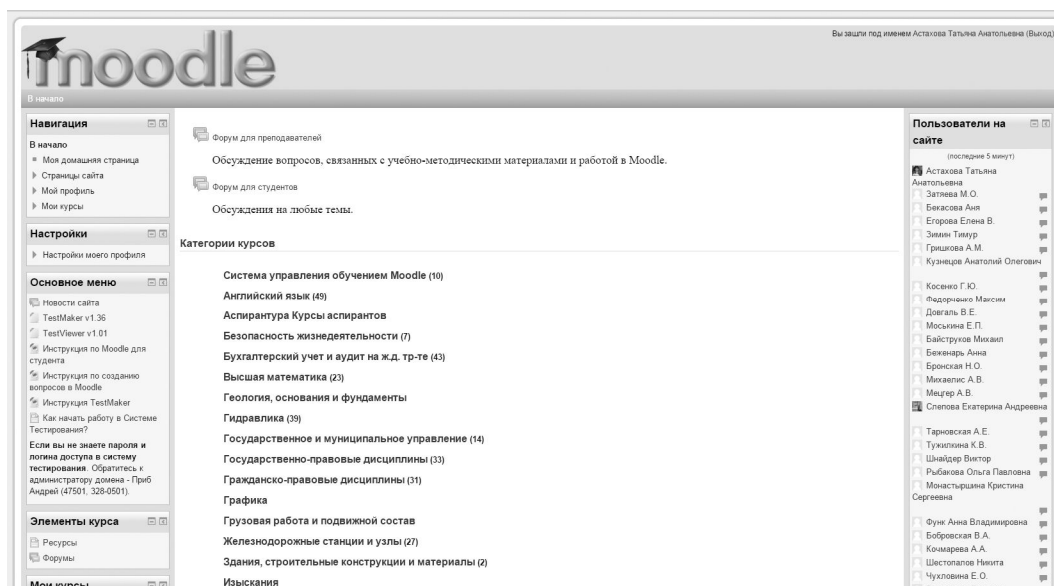


Рисунок 1 - Титульная страница Moodle

Для студентов 1 курса Сибирского государственного университета путей сообщения направления 27.03.01 «Стандартизация и метрология» и 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» мы решили использовать эту систему немного шире, они хранят там свои работы, посылают работу на проверку, получают оценку и рекомендации или замечания по своей работе.

Студент имеет логин и пароль, заходя на свою страничку в этой системе, поэтому к его работам никто другой доступа не имеет. Чтобы начать работу он должен подписаться на курс, только после этого он получает доступ к материалам. На рисунке 2 видно содержание нашего курса: инструкция, рабочая программа и календарный план, их можно открыть или скачать файлом и ознакомиться с их содержанием. В разделе методические пособия выложены все используемые учебники, они оформлены гиперссылками, которые открывают электронные учебно-методические материалы или полнотекстные документы.

Весь курс поделен на недели, согласно, календарного плана, студент видит, на какой неделе ему предстоит сделать и сдать расчетно-графическую работу или к какому тесту надо готовиться на текущей неделе. У этих специальностей учебным планом не предусмотрены лекции, теоретический материал приходится изучать самостоятельно, на практических занятиях опосредовано, решая задачи, преподаватель касается только основных понятий и правил. Но при подготовке к тестам, контрольным работам и в процессе выполнения расчетно-графических работ, обучающимся приходится обращаться к теории, которая разбита по темам и по неделям. Такое разделение теоритического материала условно, выполняя любую работу, приходится изучать не одну тему, им приходится забегать вперед или возвращаться к пройденному, но оно упрощает навигацию по лекционному материалу для самостоятельного изучения.

Не полный пример тестового задания по теме «Взаимное расположение прямой и точки» приведен на рисунке 3, каждый тест состоит из пяти вопросов, которые система выбирает из большого банка вопросов случайным образом. Время на тест ограничено от 3 до 5 минут, в зависимости от темы, попытки для подготовки к нему не ограничиваем, но в зачет идет последняя попытка, выполненная на аудиторном занятии. За семестр, обучающийся должен сдать 12 тестов по разным темам и набрать среднее значение за все не менее 3-х баллов, чтобы выйти на зачет, это одно из условий, большинство студентов набирают и выше. Тем, кто не выполнил это условие, необходимо пройти итоговый тест, который включает все темы и время на его прохождение 40 мин в конце курса.

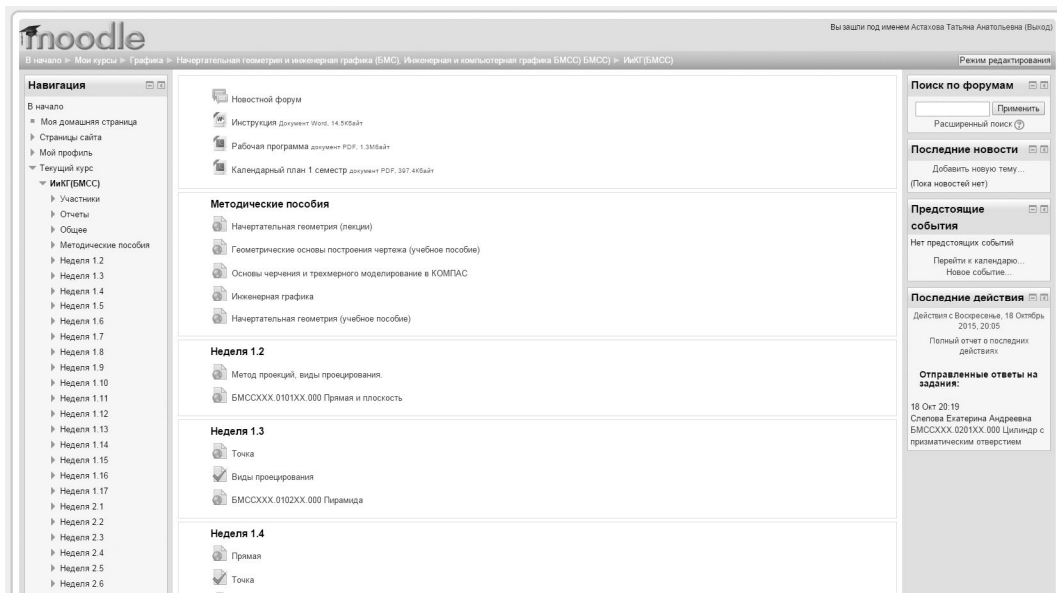


Рисунок 2 - Курс «Начертательная геометрия и инженерная графика» в Moodle

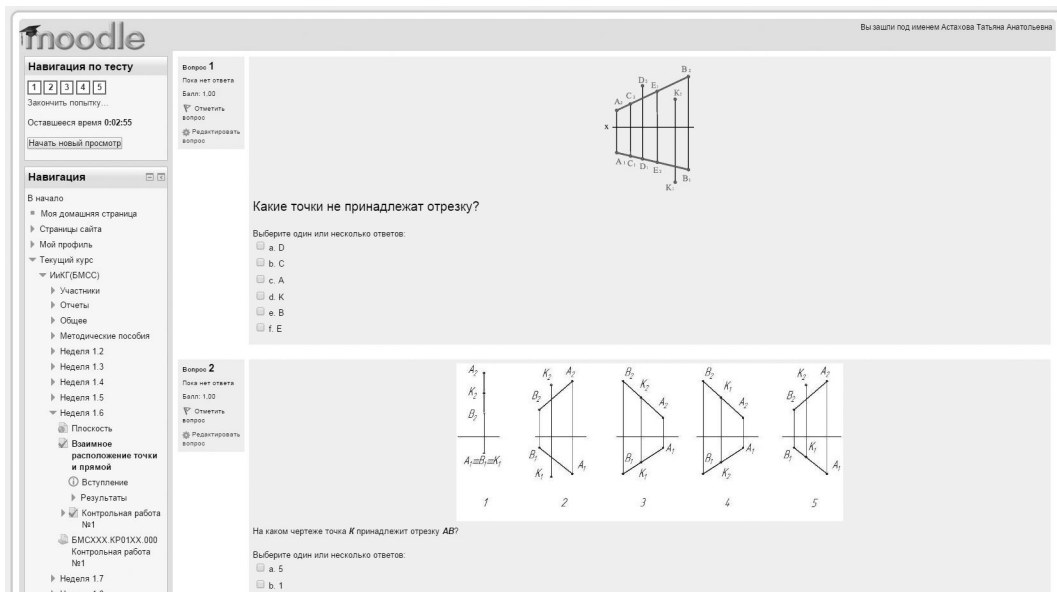


Рисунок 3 - Вопросы теста «Взаимное расположение прямой и точки»

Запланированные контрольные работы составлены в этой системе в виде теста, запуская его, студенту предлагается три задачи, которые выбираются из 82-х случайным образом системой Moodle. Все задачи поделены на три группы, по числу вопросов в билете и в каждой теме задачи не повторяются, двух одинаковых задач в билете не может быть выбрано. На решение контрольного теста количество попыток ограничено в системе, более двух раз, студент не может войти в этот тест. Для подготовки к контрольной работе все задачи можно увидеть и порешать не заходя в тест. На рисунке 4 видно, как выглядит лист с контрольной работой. Само задание и окно, в которое студент вкладывает файл с решенной задачей. Решение задач производят в графическом редакторе КОМПАС 3D V16. Время, отведенное на контрольную работу, ограничено, как любой тест. Преподаватель проверяет все задачи контрольного теста, может в этой системе просто поставить оценку или оставить свои комментарии.

Задание на расчетно-графическую работу выдает преподаватель на занятии, показывает и рассказывает где взять, как выполнять, на что обратить внимание и как оформить работу. В системе Moodle на каждое задание отдельная гиперссылка, которая рас-

положена в соответствующей неделе, по ней студент попадает в электронное учебное пособие, которое содержит задания с вариантами, методическими рекомендациями по выполнению и примером оформления готовой работы. А для отправки выполненной работы на оценку или для хранения черновика существует отдельный ресурс. Все элементы или ресурсы имеют свои пиктограммы, по которым все участники системы быстро начинают ориентироваться уже на первой-второй неделе использования Moodle.

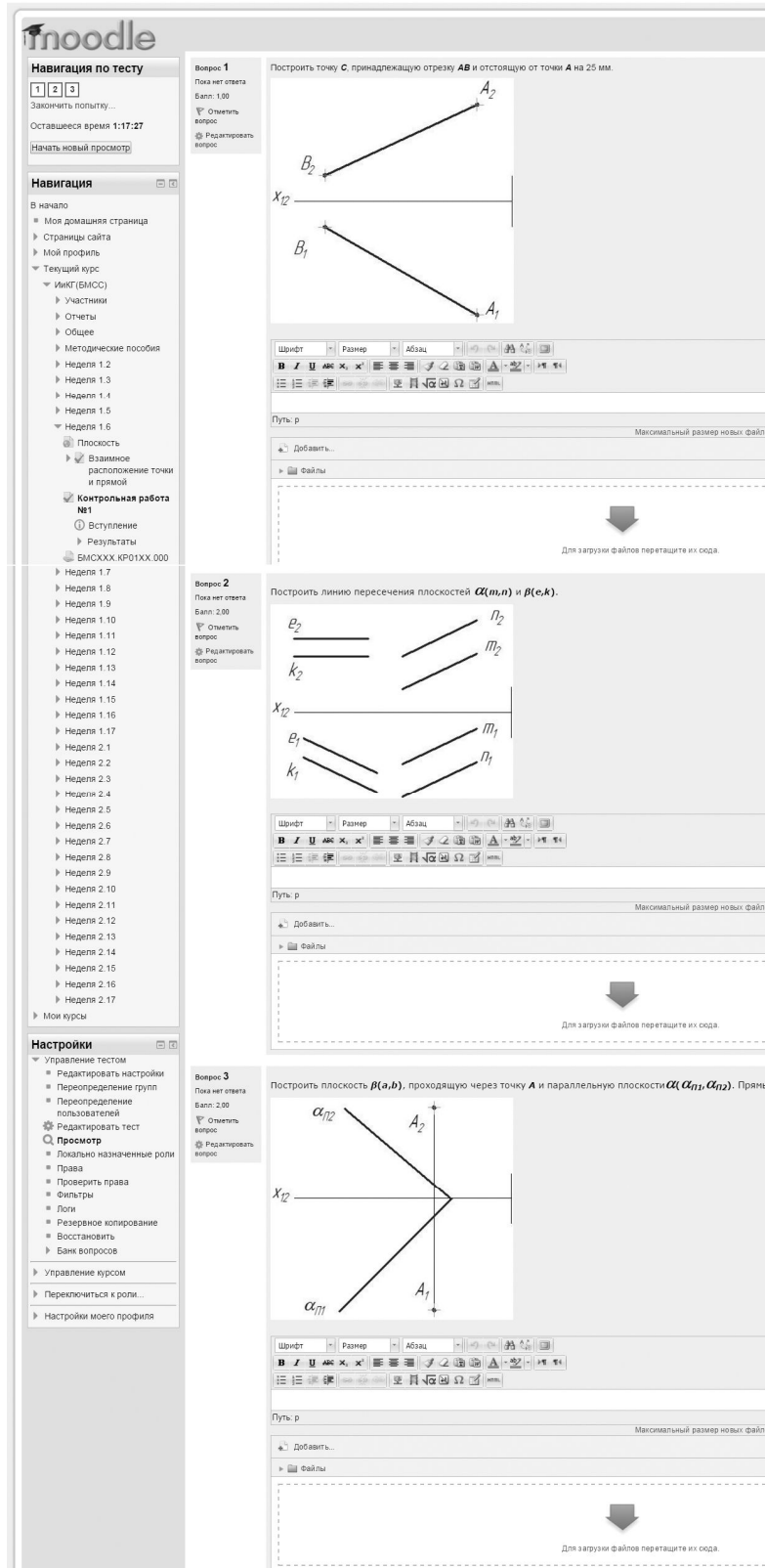


Рисунок 4 - Контрольная работа в Moodle

Опыт применения тестовых инструментов системы Moodle для сопровождения учебной деятельности студентов очной формы обучения по изучению начертательной геометрии показал, что ее использование даже в таком ограниченном виде оказывает положительное влияние на организацию самостоятельной работы студента и приводит к снижению времени преподавателя на организацию текущего контроля знаний [2].

Но для защиты графических заданий мы пока не использовали систему Moodle, защита происходит традиционно во время аудиторных занятий или консультаций, студент показывает свои знания и умения, отвечая на вопросы преподавателя, иногда отлично выполненная работа после защиты оценивается только на удовлетворительную оценку.

Мы будем продолжать использовать Moodle для информационно-коммуникационных функций в организации и сопровождении учебной деятельности, эти возможности имеют много положительных отзывов, а наряду с этим будем искать новые способы использования этой среды в учебном процессе и делиться результатами своих исследований.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болбат О.Б., Петухова А.В. Опыт применения электронного учебно-методического комплекса по графическим дисциплинам // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2014. № 31. С. 215-225.

2. Вольхин К.А. Применение виртуальной обучающей среды «moodle» в инженерной графической подготовке / К.А. Вольхин // Информационные средства и технологии. Труды XXII Международной научно-технической конференции. (Москва, 18-20 ноября 2014 г.). М.: Издательство МЭИ, 2014. - Режим доступа: <http://conf-ist.mpei.ru/docs/2014/011/paper.pdf>

3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013- 2020 годы. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2882/файл/1406/12.11.22-> Госпрограмма-Развитие\_образования\_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.10.2015).

4. Moodle. Материал из Википедии - свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle> (дата обращения 17.10.2015).

### THE USE OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT «MOODLE» IN THE COURSE OF GRAPHIC DISCIPLINES

© 2015

*T.A. Astakhova*, senior teacher of the Department of graphics  
Siberian transport university, Novosibirsk (Russia), [taastakhova@yandex.ru](mailto:taastakhova@yandex.ru)

УДК 37.01

**КУРС «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В НАУКЕ И ИСКУССТВЕ»  
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА**

© 2015

**А.Б. Афанасьева**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка  
*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), afanaseva\_ab@mail.ru*

Элективный курс «Социокультурный феномен детства в науке и искусстве» был разработан автором пять лет назад. Он является углубленным продолжением работы автора над курсами «Мир детства в художественной культуре и детская субкультура», созданного для образовательной магистерской программы «Педагогическое сопровождение художественной деятельности ребенка» и «Мир детства и детское творчество в художественной культуре». Последний в течение десяти лет читался автором в успешно реализуемой в Институте детства РГПУ им. А.И. Герцена магистерской программе «Развитие креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде», разработанной на кафедре художественного образования ребенка (ныне вошедшей в состав кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка). Он входит в профессиональный цикл магистратуры, его вариативную часть [1]. Впоследствии данный курс по выбору стал предлагаться для различных магистерских программ Института детства, с 2013 г. его стали читать разные преподаватели кафедры.

Курс «Социокультурный феномен детства в науке и искусстве», как модифицированный и расширенный вариант проблематики «территории детства», был разработан автором в качестве элективного курса для бакалаврского учебного плана. Этот курс читается в Институте детства, он также вошел в программу общеуниверситетских курсов по выбору. В 2014-2015 году автор читал его для записавшихся на курс студентов разных факультетов: филологического, изобразительного искусства, иностранных языков, математического, безопасности жизнедеятельности, Института детства РГПУ им. А.И. Герцена. Раскроем специфику данного курса.

Цель изучения дисциплины: расширение профессиональной компетентности студентов (и магистрантов) в области изучения и понимания проблем детства, внутреннего мира ребенка, его воплощения в произведениях художественной культуры.

Среди ожидаемых результатов изучения дисциплины – формирование общекультурных компетенций, среди которых наиболее значимы:

- «способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);
- способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4)» [2].

Специфика содержания курса состоит в углубленном обращении к антропологии детства, его осмыслению в науке, воплощению образов детства в искусстве, в социокультурной и психолого-педагогической реализации знаний в культурно-образовательной и социальной среде. В педагогике наиболее разработана область детской литературы. В другие виды искусства, претворяющие мир детства своими специфическими художественными средствами, студенты практически не углубляются. Проблемы же детской субкультуры вообще мало изучены.

Содержание курса «Социокультурный феномен детства в науке и искусстве» открывается темой «Феномен детства в науке». Здесь рассматривается феноменология как

философская концепция (И. Кант, Г. Гегель, Э. Гуссерль и др.), культура детства как подсистема внутри культуры человечества. Категория детства анализируется как социально-психологический феномен социума и как особое состояние развития. Освещаются проблемы изучения феномена детства в психологии и педагогике, в философии и культурологии, раскрываются особенности возрастных периодов жизни человека, в том числе его детства.

Во второй теме «Феномен детства в культурной антропологии и фольклористике» анализируется работа М. Мид «Детство и мир культуры», рассматриваются типы культур личности с позиции отношений между различными возрастными группами. Сравняются традиционные ценности в системе «ребенок – взрослый» в старинной крестьянской и современной городской среде. На занятиях со студентами обсуждается роль труда, досуга, творчества в формировании личности. Рассматривается фольклор как детство человеческой культуры, его роль в полихудожественном развитии ребенка. При анализе структуры фольклора выделяется детский фольклор как древнейшее детское творчество и детская субкультура, раскрывается мир ребенка в исследованиях фольклористики.

В третьей теме «Феномен детства в произведениях искусства для детей» освещается специфика понятий «мир ребенка», «детская литература», «детская музыка», «детская живопись». Границы трактовки этих понятий условны и открыты. К детской литературе обычно относят круг произведений, написанных для чтения детьми. С этой областью углубленно знакомятся студенты педагогического вуза филологического факультета и Института детства в курсах зарубежной и русской детской литературы. Сфера детской музыки традиционно рассматривалась в узком смысле как музыка, написанная для исполнения детьми, в широком плане в нее включается и музыка, написанная специально для слушания детьми. Автор расширяет трактовку понятия детская музыка от музыки «для детей и о детях» до музыки, которая может быть педагогически адаптирована для восприятия детской аудиторией [3, 4]. Аналогичного понятия детского изобразительного искусства не существует. По сути к этой области относится иллюстрирование детских книг. Существует понятие детского изобразительного творчества, т.е. творчества детей средствами изобразительного искусства. Понятие «детское творчество» относится также к литературному и музыкальному творчеству детей. Но именно в сфере изобразительного искусства детское творчество оценивается очень высоко. Детские рисунки представляют самостоятельную ценность в культуре, тогда как литературным и музыкальным сочинениям детей чаще свойственна подражательность, вторичность, характерная для первичного этапа освоения творческой профессии.

В данной программе в сферу изучения включается широкий круг произведений, который может быть близок эстетическим и психологическим нормам восприятия искусства детьми. Историю темы детства в искусстве студенты познают во взаимосвязи с историей развития стилевых направлений в художественной культуре, а также в полихудожественном комплексе видов искусств. Студенты знакомятся с музыкальными и живописными произведениями, отражающими внутренний мир ребенка и доступными его восприятию, с художественным языком и образным миром детской культуры в историческом аспекте развития, осознают культуру детства как субкультуру. В этом направлении раскрывается четвертая тема курса «Ребенок в мире семьи». Рассматриваются тема счастливой и несчастливой семьи, взаимоотношений детей в семье в произведениях литературы; образы детей в семейных, парных и личных портретах изобразительного искусства. Анализируется образ ребенка-Христа в религиозном искусстве. На примере семей И.С. Баха, Л. Моцарта, Р. Шумана раскрываются особенности семьи музыкантов, проблемы семейного творчества.

Пятая тема посвящена «Игре и сказке как модели социокультурного развития ребенка». Здесь студенты обсуждают игры, игрушки, сказки в мире ребенка, в искусстве,

игровое творчество детей. Освещаются игры и игрушки в литературе на примере монографии М.С. Костюхиной [5], также в музыке. Большое внимание уделяется народным и литературным сказкам в мире ребенка, рассматривается сказка в книжной графике, живописи, музыке, театре, киноискусстве. Раскрываются особенности драматургии сказочных опер и балетов, роли музыкально-инструментальной сказки как средства развития воображения детей. Семинарское занятие посвящено сказкотерапии и значению творчества детей в жанре сказки для социокультурного развития ребенка.

В шестой теме «Феномен детства в развитии изобразительного искусства» изучается развитие жанра детского портрета, дается краткий обзор развития художественного иллюстрирования произведений детской литературы. Мир детства в искусстве иллюстрации анализируется с точки зрения художественно-изобразительного воплощения образов литературного текста в сотворчестве литераторов и художников как совпадение или обострение, или обогащение содержания текста средствами живописи. Обсуждается роль детского творчества в иллюстрировании книг.

Седьмая тема «Феномен детства в развитии музыкального искусства» раскрывает мир ребенка в музыке композиторов XVIII–XX вв. Данная проблема подробно изложена автором в программе курса «История музыки для детей», который много лет читается им в ЛГУ им. А.С. Пушкина студентам-музыкантам [4]. Естественно, в границах одной из тем обзорного курса для студентов-немузыкантов проблематика раскрывается кратко, в наиболее ярких произведениях. Анализируется «Детская» симфония Й. Гайдна - первый в истории музыки пример игры детей с симфоническим оркестром. Мир детства в творчестве западно-европейских композиторов раскрывается на примерах альбомов пьес для детей в творчестве Р. Шумана, Ж. Бизе. В русской музыке обращается внимание на тонкий психологизм воплощения жизни ребенка по звуковым картинам «Детского альбома» для фортепиано П.И. Чайковского, его вокального цикла «16 песен для детей» и балета «Щелкунчик», цикла М.П. Мусоргского «В детской». Взгляд импрессионистов на мир ребенка раскрыт посредством «Детского уголка» К. Дебюсси. Богатство образов детства в музыке композиторов XX в. представлено альбомами фортепианных пьес для детей С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридова, В.А. Гаврилина, песнями А.П. Петрова и др. [6].

Завершает курс тема «Панорама темы детства в искусстве XX–XXI вв». Здесь выделяется феномен детства в качестве одного из важных направлений творчества в XX в., рассматривается разнообразие стилистических направлений и творческих поисков, национальных школ в развитии детской литературы, темы детства в изобразительном искусстве, музыке, театре. Выявляются новые явления: дидактическая функция детской литературы и детской музыки (на примере «Путешествия по оркестру» Б. Бриттена и сказки «Петя и волк» С.С. Прокофьева), активная позиция деятелей культуры XX в. в эстетическом воспитании детей (роль Б. Бартока, К. Орфа, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского). Раскрывается социокультурная направленность «территории детства» в культуре XX–XXI вв: образование детских секций в творческих союзах, организация фестивалей искусства для детей, абонементов и лекториев в музеях и театрах, возникновение новых детских театров в Петербурге («Зазеркалье», «Карамболь», «Театр сказки на Неве» и др.). Обсуждаются проблемы формирования музейной педагогики для детей, возрастания роли детского творчества, системы дополнительного образования, конкурсов детского творчества.

Проблематика курса разнообразна, интегративна, требует от педагога глубоких культурологических знаний в различных областях, компетентности в области педагогики искусства и педагогики творчества. Образовательный результат курса: углубление знаний в области морфологии искусства, психологических основ восприятия и анализа феномена детства и его воплощения в литературных, музыкальных, живописных произведениях, знакомство с их художественно-образным содержанием, онтогенезом мира ребен-

ка в контексте филогенеза культурно-исторического процесса. Студенты анализируют возможности культурно-образовательной среды Санкт-Петербурга, сами выполняют творческие работы. Например, разрабатывают сценарные планы занятий по темам курса для детей разного возраста, готовят презентации произведений художественной культуры для детей с введением игровых ситуаций или художественно-творческого моделирования, составляют «Каталог аналогий образов детства в литературе, музыке и живописи».

Разработка содержания каждой темы могла бы стать отдельной статьей. Автор в течение долгого времени с 1990-х гг. изучал данную проблематику: в области детского фольклора [7], музыки для детей [4, 6], интеграции искусств в художественно-эстетическом образовании [3], межвозрастных отношениях [8] и др. Создание данного курса стало обобщением многолетнего опыта автора в сфере педагогики искусства, отразило направленность деятельности кафедры художественного образования ребенка, ярко проявившуюся в ее коллективных трудах [9, 10], сотрудничестве с другими кафедрами и организациями [8-10]. Данный курс связан с общими тенденциями современной педагогики, что нашло оригинальное воплощение в проектах, созданных в Институте детства: разработки проекта УМК «Мир ребенка – мир культуры» [11], сайта «Мир детства: история, культура, образование» [12], создании курса «Философские и исторические основы феномена детства» [13].

«Философия детства», «Антропология детства». Более двадцати лет (с 1993 г.) РГПУ им. А.И. Герцена по инициативе факультета философии человека проводит международную конференцию «Ребенок в современном мире», которая способствует «сближению специалистов различных областей знания – философов, культурологов, медиков, психологов, педагогов, юристов, экологов, представителей властных структур и общественных организаций – всех тех, кого волнует эта проблематика в силу профессионального интереса или гражданского долга» [13].

В целом, курс «Социокультурный феномен детства в науке и искусстве», отвечает вызовам времени и, несомненно, имеет важное значение в процессе подготовки будущего педагога, формирует и развивает его общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые в современном мире и в работе со школьниками.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева А.Б. Мир детства в художественной культуре // Подготовка магистра в сфере дошкольного и начального образования. Программы учебных дисциплин. СПб: Тесса, 2009. С.165-169.
2. ФГОС ВПО. Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_44m.pdf](http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_44m.pdf).
3. Афанасьева А.Б. Область детского в искусстве // Герценовские чтения. Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. С. 190-192.
4. Афанасьева А.Б. История музыки для детей /Музыкальное образование. СПб: изд-во ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2005. С. 112-126.
5. Костюхина М.С. Игрушка в детской литературе. СПб.: Алетейя, 2008.
6. Афанасьева А.Б. Ребенок в мире народного искусства (к вопросу изучения детского фольклора // Защитим детство! Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции по педагогике ненасилия. СПб.: VERBA MAGISTRI, 1997. С. 346-352.
7. Афанасьева А.Б., Нехорошкова А. Б. Фортепианные альбомы XX века в музыкальном воспитании школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. СПб: ООО изд-во ВВМ, 2012. С. 203-208.



8. Технологии гармонизации межвозрастных отношений / Барышева Т.А., Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Афанасьева А.Б., Кустова Ю.Г., Щеглов В.И. Учебно-методический комплекс. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

9. Креативный ребенок. Диагностика и развитие творческих способностей /Отв. ред. Т.А. Барышева, В.А. Шекалов. Ростов н/Д: Феникс, 2004.

10. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / Афанасьева А.Б., Барышева Т.А., Верб М.А. и др. СПб: ООО «Изд-во ВВМ», 2014.

11. Ивашова О.А., Подходова Н.С., Туркина В.М. Основные положения концепции УМК для начальной школы «Мир ребенка – мир культуры» // Герценовские чтения. Младший школьник в образовательном пространстве. СПб.: Тесса, 2009. С. 129-134 .

12. Мир детства: история, культура, образование. URL: <http://mirdetstva-kio.ru/>.

13. Онищенко Э.В. Курс «Философские и исторические основы феномена детства» как средство приобщения будущего педагога к субкультуре современного ребенка. - URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23569018>.

14. Султанов К.В. Ребенок в современном мире (обзор конференции) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Вып. №2. Т.2. 2002. С. 235-239.

### **COURSE «THE SOCIOCULTURAL CHILDHOOD PHENOMENON IN THE SCIENCE AND ART» IN PREPARATION OF THE TEACHER**

© 2015

*A.B. Afanaseva*, candidate of art-sciences, associate professor of the department «Education»  
*Herzen state pedagogical university of Russia, Saint-Petersburg (Russia),*  
*afanaseva\_ab@mail.ru*

УДК 159.922.4(=811.511.152)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОТОЛЕРАНТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭРЗЯН И МОКШАН)**

© 2015

*С.И. Бальяев*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва»,*  
*Саранск (Россия), balyaevsi@mail.ru*

Проблема поддержания оптимальных межнациональных отношений и повышения уровня этнической толерантности для современной России является весьма актуальной. По мнению С.В. Клесовой, наиболее ярко ксенофобия проявляется среди молодежи, в том числе и студенчества [1].

П.В. Степанов считает, что в настоящее время одной из основных задач образования и различных социальных служб, которые работают с молодежью, является создание условий для приобретения молодыми людьми навыков и опыта межкультурного общения [3]. С.В. Клесова ратует за распространение идей толерантности среди молодежи, так как именно им в недалеком будущем предстоит устанавливать диалогические связи между представителями разных этносов [1].

В этой связи мы посчитали важным изучить особенности толерантных установок студентов. Заметим, что в «Социологическом энциклопедическом словаре» термин «толерантность» определяется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, идеям, верованиям, как выносливость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам [2]. В качестве испытуемых были привлечены 64 студента эрзянской и мокшанской национальности ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева», обучающиеся на следующих факультетах: географический (специальность «Социально-культурный сервис и

туризм», 4 курс), национальной культуры (направление подготовки «Декоративно-прикладное творчество», 3 курс) и электронной техники (специальность «Автоматизация социальных объектов и управление», 5 курс). Из них 30 – представители мужского пола и 34 – девушки.

В ходе исследования были использованы следующие тестовые методики:

1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова);
2. Вопросник для измерения толерантности (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура).

Посредством экспресс-опросника «Индекс толерантности» мы определяли общий уровень толерантности студентов, и в частности уровень этнической толерантности. Стимульный материал методики составляют утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека.

Анализ полученных данных показал, что для основной части мужской выборки (26 из 30 человек, или 86,7%) характерен средний уровень толерантности. Низким уровнем толерантности обладают трое юношей, что составляет 10%. Высокий уровень толерантности был отмечен всего у одного студента (3,3%).

Проанализировав индивидуальные показатели испытуемых из женской выборки, мы выяснили, что девушки также преимущественно обладают средним уровнем толерантности (31 человек из 34, или 91,18%). Только 3 студентки, или 8,82% являются высокотолерантными. Однако девушек с низким уровнем толерантности выявлено не было.

Относительно степени выраженности этнической толерантности испытуемых были получены следующие данные. Три четверти обследованных юношей (23 человека, или 76,7 %) обладают средним уровнем этнической толерантности. Пятая их часть (6 студентов, или 20%) характеризуется высоким уровнем этнической толерантности. Один человек (3,3%) обладает низким уровнем этнической толерантности.

Среди девушек не было ни одной с низким уровнем этнической толерантности. Больше половины испытуемых из женской выборки (23 человека, или 67,65%) обладают средним уровнем этнической толерантности, при этом почти треть (11 человек, или 32,35%) высокотолерантны в этническом аспекте.

Учитывая выявленное соотношение показателей выраженности уровней общей и этнической толерантности студентов в сравниваемых группах, можно говорить о том, что девушки в целом более толерантны, чем юноши. При этом как в мужской, так и в женской выборках преобладает категория испытуемых с уровнем толерантности, соответствующим норме.

Все вопросы второй использованной нами методики направлены на выявление различных установок, поэтому данный опросник, как и подавляющее большинство ему подобных, измеряет, прежде всего, толерантность вербального поведения людей.

Вторая использованная нами методики содержала утверждения, направленные на выявление разных видов толерантности: к представителям других наций, выходцам из других мест, представителям иных культур; толерантности к иным взглядам, в том числе взглядам и мнениям меньшинства; толерантности к отступлениям от общепринятых норм, правил и стереотипов; толерантности к сложности и неопределенности окружающего мира.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов мужского пола (25 человек, или 83,33%) имеют средний уровень этнической толерантности. Остальная часть студентов-юношей разделилась на группы с высоким и низким уровнем этнической толерантности (по 6,67% и 10%, соответственно).

Респондентов женского пола с низким уровнем этнической толерантности выявлено не было. При этом абсолютное большинство девушек (33 человека, или 97,06 %) относится к группе людей со средним уровнем этнической толерантности, а 1 студентка (2,94%) обладает высоким уровнем исследуемого качества.

Результаты диагностики этнической толерантности студентов с помощью второй методики имеют сходство с данными, полученными при использовании экспресс-опросника «Индекс толерантности». Обнаружена та же тенденция в преобладании среди испытуемых разных полов категории лиц со средним уровнем исследуемого свойства. При этом в женской выборке вновь не представлена подгруппа с низким уровнем этнической толерантности. Выявленное тождество позволяет считать результаты проведенного исследования достаточно валидными [4; 5; 6].

Обобщая представленные выше эмпирические данные, можно охарактеризовать студентов как людей с преимущественно позитивными социальными установками, проявляющими уважение к представителям других национальностей и культур, способных конструктивно разрешать разногласия с инакомыслящими и преодолевать стереотипы. При этом девушки-студентки в большей степени по сравнению с юношами готовы проявлять толерантность в межэтническом взаимодействии и по отношению к окружающему миру в целом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клесова С. В. Воспитание толерантности у студенческой молодежи // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 357-359.
2. Социологический энциклопедический словарь / Редактор-координатор Г.В. Осипов. М. : ИНФРА-М-НОРМА, 1998. с.
3. Степанов П.В. Толерантный человек: как его воспитать? / П.В. Степанов // Народное образование. 2001. № 6. С. 152-157.
4. Баляев С. И. Коммуникативное поведение и этнические установки у эрзян и мокшан // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 55. С. 77-78.
5. Баляев С.И. Этническое Я и этноаффилиативные установки // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 53. С. 120-122.
6. Баляев С.И., Горбунова О.М. Психологические факторы межкультурного взаимодействия // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 34. С. 140-141.

### FORMATION OF ETHNOTOLERANCE ATTITUDES OF STUDENTS (FOR EXAMPLE ERZYA AND MOKSHA)

© 2015

*S.I. Balyaev*, candidate of psychological sciences, associate professor  
of the department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

УДК 316.42

**ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА К РИСКАМ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

**Г.А. Банных**, кандидат социологических наук, доцент  
кафедры «Государственное и муниципальное управление»  
*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»,  
Екатеринбург (Россия), gbannykh@gmail.com*

**А.М. Тихомирова**, кандидат философских наук, доцент  
кафедры «Государственное и муниципальное управление»  
*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»,  
Екатеринбург (Россия), tihomirowa@mail.ru*

**В.А. Чурсина**, заведующий лабораторией  
кафедры «Государственное и муниципальное управление»  
*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»,  
Екатеринбург (Россия), syoo.usue@yandex.ru*

Широко распространено в исследовательских кругах обозначение современного общества как общества «рискогенного»: от У. Бека, признававшего риски продуктом производства цивилизации и модернизации, до Д. Хартога, утверждавшего, что более не существует ничего определенного [1].

Традиционно риски рассматриваются как угрозы, как нечто, несущее отрицательные последствия, однако риски могут быть рассмотрены и как возможности, обеспечивающие положительные изменения. Присоединение к Болонскому процессу как модернизационное направление системы образования началось в Российской Федерации в 2002г., в еще не закончившийся период аномии, характеризующийся многочисленными социальными изменениями в различных сферах жизнедеятельности общества. Население в целом и многие социально-профессиональные группы вынуждены были заниматься удовлетворением потребностей нижнего уровня, поисками средств для выживания, обеспечения безопасности жизни для себя и своих близких, поэтому начавшиеся изменения в системе образования не сразу и не в полной мере стали привлекать внимание к себе. Государство отказалось от информационного сопровождения курса реформ образовательной системы, поэтому идея и смысл происходивших изменений, как и промежуточные результаты, до населения не доносились. В тот период можно было встретить только точечные комментарии реформ образования, которых явно было недостаточно. В результате в период перехода к непрерывному образованию, формированию двухуровневой системы высшего образования большинство населения оказалось не в курсе происходящих событий и перед лицом уже свершившихся изменений. Это привело к сопротивлению процессам реформ со стороны населения. И оно начинает принимать угрожающие размеры. Это сопротивление процессам реформ ощущается и в среде преподавателей, работников высшей школы. Не принимается бюрократический и формально-статистический подход к новой системе образования и в современных университетах, что подтверждается и результатами социологических опросов.

В связи с процессами реформирования системы высшего профессионального образования возникло множество системных рисков, анализ которых стал популярной исследовательской темой. Например, риски как угрозы системы ВПО подробно анализируются А.Ю. Казаком и Ю.Э. Слепухиной [2].

Авторы подробно освещают угрозы для высшей школы, такие как: отсутствие положительного синергетического эффекта от объединения разнопрофильных университе-

тов в Федеральные университеты; существенное сокращение профессорско-преподавательского состава; снижение качества образования выпускников бакалавриата (по сравнению со специалитетом) и как следствие снижение востребованности таких выпускников со стороны работодателей; угроза оттока из вузов высококвалифицированных преподавательских кадров; формализация и бюрократизация педагогического процесса.

Отношение профессорско-преподавательского состава к реформированию системы высшего образования в России затрагивалось в работе Н.В. Титовой [3, с. 116]. По результатам проведенного ею в 2010г. экспертного опроса педагоги высшей школы в целом согласны с идеей модернизации системы образования, однако к качеству современного образования и к перспективам его развития они единодушно отнеслись негативно.

В рамках собственной исследовательской работы авторов были выделены следующие виды рисков в системе высшего профессионального образования: (1) риски несоответствия предлагаемых ВУЗами направлений подготовки специалистов потребностям экономики и ситуации на рынке труда; (2) риски снижения качества подготовки специалистов (появление «квазиспециалистов») из-за общедоступности высшего образования, отсутствия конкурсного отбора абитуриентов за счет возрастания объёма самостоятельной работы при отсутствии навыков самостоятельной работы у студентов; (3) риски, связанные с тем, что руководители ВУЗов, преподаватели и студенты по-разному понимают смысл и сущность проводимых преобразований, недостаточно осведомлены о направлениях изменений в системе высшего образования; (4) риски, обусловленные особенностями российского менталитета: неверием в результаты реформ, отсутствием индивидуальной ответственности за принимаемые решения и за результаты труда, надеждой на «авось» и привычными способами учебной деятельности в ВУЗах, привычкой «тянуть» студентов; (5) риски, связанные с несоответствием правового регулирования образовательной деятельности ВУЗов целям и задачам модернизации образования; (6) риски, обусловленные тем, что преподаватели не имеют достаточной мотивации для осуществления модернизации образования и работы в новых условиях; (7) риски дефицита кадров преподавателей и научных сотрудников ВУЗов; (8) риски появления имитационных форм деятельности преподавателей и студентов; (9) риски, возникающие из-за формального и необъективного использования балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов и труда преподавателей.

Отметим, что в 2013 году была разработана и принята «дорожная карта» развития отрасли образования в РФ, представляющая собой план мероприятий в отрасли до 2018 года. Согласно количественным показателям, предусмотренным в плане для системы высшего профессионального образования, предполагается сокращение численности преподавателей (до 200000 человек) при одновременном увеличении нагрузки на оставшихся на 25-28%. Среди качественных изменений предусмотрен постепенный переход к системе «эффективного контракта» - соответствие преподавателя современным требованиям к научной и публикационной активности, внедрению интерактивных и иных образовательных технологий.

Данные изменения послужили базой для формирования оценок преподавателей. В первую очередь, принципиальным можно считать информационную политику сопровождения реформ – донесены ли основные положения до ППС ВУЗов, понимают ли они, что происходит в системе высшего образования. Так, например, важным фактором можно считать протесты и митинги, проведенные в г.Екатеринбурге в июне 2015 года преподавателями Уральского Федерального университета, выступающими против глобального сокращения кадрового состава. В митингах приняло участие около 300 активистов с резкой критикой проводимых реформ.

Отдельные аспекты трансформационных рисков системы высшего профессионального образования уже были описаны в наших предыдущих статьях [3, 4, 5]. В данной

статье внимание сосредоточено на рисках, связанных с оценками реформ и мотивацией на участие в них профессорско-преподавательским составом ВУЗов.

Эмпирической базой статьи является ряд исследований, проведенных в 2014-2015 гг., посвященных данной проблематике (опрошено около 2000 респондентов): массовые опросы студентов и профессорско-преподавательского состава, а также полуструктурированные интервью руководителей некоторых ВУЗов Екатеринбурга, выступивших в роли экспертов.

Современное состояние системы ВПО большинство опрошенных преподавателей оценило негативно. Присутствуют следующие оценки: «кризис» – 34,8%, «упадок» – 28,4%, «застой» – 15,9%. Несколько человек в варианте «другое» самостоятельно сформулировали ответ (два человека оценили современное состояние высшего образования как целенаправленный развал»; один – как «коллапс»; один – как «слепое следование за Западом»).

Таким образом, негативные оценки дали 80,7% опрошенных. Позитивную оценку дало только 8,4% респондентов: это те, кто оценил состояние ВПО как «расцвет» – 2,3% и как «подъем» – 6,1%. Еще 2,7% опрошенных дали нейтральные оценки, оценив современное состояние ВПО РФ как «период перемен», «переходный период»; 8,2% опрошенных затруднились с ответом на данный вопрос.

Оценки экспертов: «У нас система образования умирающая»; «Грустно видеть нарастание отставания нашего высшего образования и науки от мировых образцов. Китайцы уже 22 года назад поняли, что ничего интересного, передового в нашей системе образования и науки уже нет, и перестали отправлять к нам на стажировки своих выпускников». Эксперты высказались по поводу реформ в образовании в целом: «...ориентироваться только на Болонский процесс в проведении реформ высшего профессионального образования в России неверно. Болонский процесс – это только Европа, а сейчас есть и другие образовательные центры. При проведении модернизации в нашей стране нужно ориентироваться на весь международный опыт»; «реформы носят дискретный, несистемный характер: сути дела они не затрагивают, многие мероприятия носят внешний, случайный характер. В том виде, в котором проводятся реформы сегодня – это дезорганизация системы образования. Нужен более длительный срок для реализации реформ, и их осуществление должно быть на добровольной основе: какие-то университеты идут впереди. Эксперты высказались и по поводу отдельных составляющих реформы высшего профессионального образования, подчеркнув, что пока полноценно заработал только переход на двухуровневую систему образования. Плюсом этого перехода первый эксперт назвал большую индивидуальность образовательной траектории, большую мобильность системы образования в целом и выпускников вузов.

Ряд вопросов анкеты позволяют анализировать изменения в мотивации и характере труда преподавателей. Мотивацию преподавателей для реализации реформ высшего образования подавляющее большинство (78,0%) считают недостаточной. Удовлетворительной, достаточной (полностью или частично) эту мотивацию считают только пятая часть наших респондентов (21,5%). Эксперты подчеркнули отсутствие мотивации у работников вузов для активного участия в реализации реформ. Будущее высшей школы в связи с реформами преподаватели оценили следующим образом: самым популярным ответом стал ответ о том, что «Российская система высшего образования должна сохранить национальную идентификацию и гармонизироваться с зарубежными системами высшего образования» (его выбрали более половины опрошенных). Однако если учесть, что как в первом, так и во втором варианте ответов, которые выбирались респондентами чаще всего, упоминается национальный характер, национальная специфика системы высшего образования России, то можно сделать вывод о значимости данного аспекта для подавляющего большинства преподавателей.

Адекватные, активные преподаватели, находящиеся на хороших позициях в хороших вузах, оценивают происходящее резко негативно, и вне зависимости от того, как все происходит на самом деле, плохо то, что их мнение игнорируется. Это может служить поводом для усиления протестных настроений, что само по себе является важным рискогенным фактором реформирования.

Изучение мнений ППС позволяет сделать вывод о том, что неадекватная система оплаты труда, рост учебной нагрузки, «чистки» и сокращения кадрового педагогического состава, увеличение формализации и бюрократизации учебного процесса, а также снижение качества подготовки студентов, что также затрудняет преподавание, приводят к доминированию негативных оценок реформы, к низкой мотивации профессорско-преподавательского состава на внедрение инноваций в учебный процесс. Все это повышает рискогенность, создает угрозы для перспектив развития высшего профессионального образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bannykh G., Tikhomirova A. Identification of risks in the process of reforming higher education in Russia (regional aspect) // The 9th International Days of Statistics and Economics Conference Proceedings, September 9-13, 2015, Prague, Czech Republic. ISBN 978-80-87990-02-5. Section Management.

2. Казак А.Ю., Слепухина Ю.Э. Риски, связанные с реформированием национальной системы образования: проблемы оценки и управления // Фундаментальные исследования. 2013. №6. С. 56-59.

3. Титова Н.В. Отношение участников образовательного процесса к модернизации высшего образования в России // Мониторинг общественного мнения. №3 (103). С. 112-125.

4. Банных Г.А., Тихомирова А.М., Чурсина В.А. Самостоятельная работа студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования (на материалах УрГЭУ): Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ. конф. (заочной) с междунар. участием 27-28 нояб. 2014 г. Ульяновск: SIMJET, 2014.

5. Тихомирова А.М. Ценность и оценка самостоятельной работы в корпоративной культуре студентов. Корпоративная культура образовательных организаций: образы профессионально-нравственной культуры специалиста: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, РГППУ, 3-4 апр. 2014 г. С. 201-208.

6. Банных Г.А. Самостоятельная работа студентов как фактор риска в системе высшего профессионального образования в современной России. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы 13-й международной конференции 29-31 мая 2015 С.-Пб.: Ленинградский государственный университет. 2015. С. 160-164.

### ATTITUDES OF EDUCATORS AND LECTURERS OF URAL REGION UNIVERSITIES TO THE RISKS OF REFORMING THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

**G.A. Bannykh**, PhD in Sociology, associate Professor of «State and municipal management»

*Ural state university of economics, Yekaterinburg (Russia), gbannykh@gmail.com*

**A.M. Tikhomirova**, PhD, associate professor of «State and municipal management»

*Ural state university of economics, Yekaterinburg (Russia), tihomirowa@mail.ru*

**V.A. Chursina**, Head of the Laboratory of the Department «State and municipal management»

*Ural state university of economics, Yekaterinburg (Russia), syoo.usue@yandex.ru*

УДК 378.147

**ЭКОНОМИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2015

*И.В. Бардушкина*, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры «Высшая математика 2»

*Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Зеленоград, Москва (Россия),  
i\_v\_bars@mail.ru*

Одной из основных задач образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [6].

Реформирование российского образования опирается на внедрение гуманистического подхода, признающего уникальность личности и право на самоопределение и выбор собственной траектории развития, и компетентностного подхода, подразумевающего приобретение конкретных практико-ориентированных знаний в процессе образования. Реализация таких несколько противоречивых подходов может происходить в рамках контекстного обучения. Контекстное обучение предполагает трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей, целей, действий и средств на профессиональные [2].

Формирование профессиональной компетентности будущего экономиста не может быть обеспечено без дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Цель обучения математике в вузе – формирование математической компетентности будущего специалиста как составляющей его профессиональной компетентности. Под математической компетентностью выпускника экономического направления подготовки будем понимать *способность и готовность решать методами математики типовые профессиональные задачи и повышать свою профессиональную квалификацию* [1]. Формирование математической компетентности осуществляется не только при изучении математики, но и на междисциплинарном уровне при освоении информационных и экономических дисциплин, а также на профессиональном уровне в рамках специальных дисциплин, производственной практики и дипломного проектирования.

Модель формирования математической компетентности включает следующие составляющие [3]: цель, содержание, организация (интерактивное обучение, основанное на принципах личностно-ориентированного и контекстного подходов), функциональные компоненты (планирование, мотивация, контроль, коммуникация), оценка уровня сформированности математической компетентности выпускника. Глобальная цель – развитие студента как компетентного специалиста и личности, обладающего общей культурой; этапная цель – формирование математической компетентности как необходимой составляющей общей профессиональной компетентности специалиста; оперативная цель – математическая грамотность. Содержательная часть включает все классические разделы высшей математики, а также экономически ориентированные задания по всем математическим дисциплинам. Интерактивное обучение в преподавании математики – это проблемные лекции, семинары в форме дискуссий, деловые игры. Для мотивации обучения математике как функциональной компоненты очень важно показать с самых первых недель занятий связь математических дисциплин с будущей профессией студента. Не менее



важно организовывать благоприятные условия обучения и коммуникации между студентами и студентов с преподавателем. Неотъемлемой функциональной компонентой является контроль за ходом усвоения материала. Оценочные средства должны содержать диагностирующий, текущий и рубежный контроль [5]. Последняя составляющая модели – оценка уровня сформированности математической компетентности, включающая компетенции как предмет оценивания, а также показатели и критерии оценивания. Очевидно, для успешной реализации модели формирования математической компетенции будущих экономистов необходима планомерная работа с профессионально ориентированными заданиями на протяжении всего периода обучения в вузе.

Проблема преподавания математических дисциплин для экономических направлений высшего образования всегда была актуальной. Студенты младших курсов часто не понимают целей обучения математике и сферы применения математических знаний, так как освоение методов математического моделирования в экономике и математической статистики начинается со второго курса. Необходимо с первых же занятий на первом курсе вводить задачи с экономическим, финансовым содержанием, показывать связь математических определений и экономических понятий. Задачи, содержание которых связано с объектами и процессами будущей профессиональной деятельности, пробуждают у студентов интерес к изучению математики, подготавливают к формированию способности строить математические модели в экономике. Основная цель данных задач – стимулировать экономистов в дальнейшем совершенствовании своих математических знаний и применении их в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Использование профессионально-ориентированных задач позволяет формировать приёмы формализации и интерпретации как основные составляющие умения моделировать. Текстовые задачи, имеющие экономический смысл, способствуют повышению мотивации изучения математики студентами-экономистами, являются средством развития познавательного интереса студентов, формирования интеллектуальной гибкости, подвижности мышления [4]. В связи с вышеизложенным, необходимо на первом курсе экономического факультета вводить профессионально-ориентированные задачи. Эти задачи помогают связать знания по математике с реальными экономическими проблемами.

Годовой курс математического анализа для студентов-экономистов разбит на несколько модулей. В каждом модуле предусмотрены задачи с экономическим содержанием. Необходимо заинтересовать всех без исключения студентов, независимо от их школьной подготовки и способностей к математике. Поэтому задачи должны быть разного уровня сложности: от самых простых до сложных, требующих обдумывания или анализа полученного результата. Приведём некоторые примеры из разных разделов математического анализа, предлагаемые студентам на первом курсе.

**Задача на составление функциональной зависимости.** *Составить функцию дохода в зависимости от объёма производства, если известно, что зависимость спрос – цена линейна, и при спросе 1 тыс. шт. на товар доход составляет 2,5 тыс. у.е., а при спросе 2 тыс. шт. доход – 4 тыс. у.е.* При составлении функции полезно обсудить, что такое доход, прибыль, спрос, когда студенты еще не знают экономических понятий. Традиционно трудности возникают в составлении зависимости спрос – цена, даже когда она линейна.

**Элементы финансовой математики.** 1) *Вклад в банк под 6 % годовых составляет 100 тысяч рублей. Вычислить сумму вклада через два года, если проценты начисляются а) ежегодно; б) ежеквартально; в) ежемесячно. Оценить максимальный размер вклада по формуле непрерывных процентов.* Задачи, связанные с финансовыми операциями у первокурсников вызывают живой интерес. Не усложняя задания профессиональными банковскими терминами и обозначениями, делаются как простые вычисления, так и более сложные. Обязательно нужно проанализировать результаты.

2) Фирмой получен кредит в 100 тысяч долларов на один год на следующих условиях: ставка банка 15 % годовых с ежеквартальным начислением; погашение кредита – 25 тысяч долларов плюс проценты через полгода, остальное в конце периода. Штрафные санкции составляют 0,1 % от просроченных сумм за каждый день просрочки по ставке сложных процентов. Фирма внесла 20 тысяч долларов через полгода. Ещё через 10 дней фирма заявила, что готова погасить задолженность по кредиту. Какую сумму ей необходимо внести? Усложнённые задания даются для домашнего решения.

**Задача на нахождение экстремума функции одной переменной.** Задания с экономическим контекстом даются после отработки навыков решения задач нахождения экстремума функции одной действительной переменной. Можно показать связь экономических законов, сформулированных словесно, и соответствующих теорем дифференциального исчисления. Например, пусть  $R(x)$  – функция дохода в зависимости от спроса  $x$ ,  $C(x)$  – себестоимость продукции или издержки. Функция прибыли определяется как разность между доходом и себестоимостью  $\pi(x) = R(x) - C(x)$ . Прибыль достигает максимума в точке, где производная  $\pi'(x) = 0$ . Следовательно,  $R'(x) - C'(x) = 0$ . Это же равенство озвучено в одном из базовых законов теории производства: *оптимальный для производителя уровень выпуска товара определяется равенством предельных издержек и предельного дохода.*

Ещё одно важное понятие теории производства – уровень наиболее экономичного производства, при котором средние издержки по производству товара минимальны. Соответствующий экономический закон гласит: *уровень наиболее экономичного производства определяется равенством средних и предельных издержек.* Средние издержки определяются равенством  $\bar{C}(x) = \frac{C(x)}{x}$ . Минимум этой функции достигается в точке, где производная равна нулю:  $\bar{C}'(x) = \frac{C'(x) \cdot x - C(x)}{x^2} = 0$ , отсюда  $C'(x) = \frac{C(x)}{x}$ . Таким образом, в критической точке получено равенство средних и предельных издержек.

**Задача на применение интегрального исчисления.** *Сколько лет нужно продолжать добычу полезных ископаемых до достижения максимального значения прибыли, если скорость изменения издержек и дохода имеет следующий вид:  $C'(t) = 3 + 2t$ ,  $R'(t) = 28 - 3t$ ?* При решении задачи обязательно проводить обсуждение: как составить функцию прибыли, откуда взять пределы интегрирования, что означает полученный ответ.

**Задача на нахождение экстремума функции двух переменных.** *Бизнесмен решил открыть автосервис. Ознакомившись со статистикой, он увидел, что примерная зависимость ежедневной выручки от числа автомашин  $x$  и числа рабочих  $y$  выражается формулой  $R = 12\sqrt{x} \cdot \sqrt[4]{y}$  тыс. руб. Амортизационные и другие расходы на одну машину равны 3 тыс. руб., ежедневная зарплата сотрудника – 2 тыс. руб. Найти оптимальную численность рабочих и числа автомобилей.* Задачи в текстовом формате неизменно вызывают трудность у студентов. Важно давать не однотипные задания, меняя коэффициенты, а придумывать разные, поскольку и тема позволяет.

**Условный экстремум.** *Мукомольный комбинат реализует муку двумя способами: в розницу через магазин и оптом через торговых агентов. При продаже  $x_1$  кг муки через магазин расходы на реализацию составляют  $(x_1^2 - 500x_1)$  руб., а при продаже  $x_2$  кг муки посредством торговых агентов –  $(x_2^2 - 1000x_2)$  руб. Определить, сколько килограммов муки следует продавать каждым способом, чтобы затраты на реализацию были минимальными, если в сутки выделяется для продажи 5000 кг муки.* В моделях экономики

чаще встаёт задача не просто найти экстремум, а найти при определённых ограничениях. Такой тип задач нужно обязательно включать в индивидуальное задание для самостоятельной работы студентов.

**Аппроксимация.** *Имеются данные о количестве проданных в день телефонов в салоне сотовой связи (за семь дней).*

$t$	1	2	3	4	5	6	7
$y$	5	6	5	8	6	8	11

*Найти коэффициенты линейного тренда  $y = at + b$ , сделать прогноз продаж на восьмой день.* Представляется важным с первого курса давать некоторые начальные понятия об обработке данных, с чем, как правило, и работает экономист на практике. Задача, представленная выше, использует метод наименьших квадратов и знакомит студентов с понятиями "аппроксимация", "тренд", "прогнозирование", что облегчит в последующем освоение математической статистики, методов математического моделирования и специальных экономических дисциплин.

**Дифференциальные уравнения.** *Скорость обесценивания оборудования вследствие его износа пропорциональна в каждый момент времени его фактической стоимости. Начальная стоимость  $A_0$ . Какова будет стоимость оборудования по истечении  $t$  лет?* На простых примерах студентам предлагается составить дифференциальное уравнение. В более сложных случаях составление уравнения как динамической модели в экономике даётся на лекции. Это может быть, например, дифференциальное уравнение демографического процесса, модель роста объёма продукции в условиях конкурентного рынка, уравнение снабжения [7].

Усвоение математических знаний является сложным и длительным процессом, так как зависит от личных способностей студентов. Решение профессионально-ориентированных задач должно быть постоянным на всех этапах подготовки будущего специалиста, что формирует у студентов убеждение о значимости математики в их будущей профессии и способствует успешному овладению специальными дисциплинами и, как следствие, успехам в профессиональной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байгушева И.А. Формирование математической компетентности экономистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5543](http://www.science-education.ru/101-5543) (дата обращения: 25.09.2015).
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
3. Доброва Л.В. Модель формирования математической компетентности студентов экономических специальностей в вузах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3 (29). С. 288-291.
4. Зайчикова И.В., Никаноркина Н.В. К вопросу о подготовке студентов экономических вузов к использованию математического моделирования в профессиональной деятельности // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. Калуга: Изд-во «Эйдос», 2012. С. 236-241.
5. Клименко А.В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе: Учеб. пособие / А.В. Клименко, М.В. Несмелова, М.В. Пономарев. М. : Прометей, 2015. 124 с.

6. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 215-217.

7. Сборник задач по высшей математике для экономистов. Под ред. Ермакова В.И. М.: Инфра. М, 2003. 575 с.

### **ECONOMICALLY ORIENTED TASKS IN MODEL OF FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS**

© 2015

*I.V. Bardushkina*, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor  
of the chair «Higher mathematics»

*National research university of electronic technology, Zelenograd, Moscow (Russia),  
i\_v\_bars@mail.ru*

УДК 377

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ИСКУССТВ**

© 2015

*Н.А. Бармина*, преподаватель специальных дисциплин  
ГБПОУ «Первый московский образовательный комплекс», Москва (Россия),  
*artlines1@yandex.ru*

Обращаясь к проблеме формирования визуальной культуры у студентов колледжей в процессе изучения истории искусств, следует заметить, что современный инновационный образовательный потенциал нашей страны достаточно обширен, все активнее развиваются новейшие образовательные технологии, обусловленные новой педагогической культурой мышления. Постоянно появляющиеся и корректирующиеся новые методики требуют обобщения и систематизации, так как на данный момент единого методического поля внутри педагогических инноваций не существует. Системообразующий каркас педагогических технологий в современной педагогике – это, скорее всего, личные предпочтения и педагогическое мастерство педагога.

В целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, а, в конечном итоге, для более полного удовлетворения образовательных потребностей, статьей 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дается право на осуществление экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования [1]. По сути, подавляющее большинство существующих на данный момент педагогических технологий - инновационно, т.е. демонстрируют прогрессивное, экспериментальное начало в сравнении с традиционной, массовой образовательной практикой. Интерактивные, коммуникационные и информационные технологии как инновационные становятся неотъемлемой частью современного педагогического процесса, начиная с дошкольного образования. Использование современных педагогических технологий создает благоприятные условия для реализации основных принципов дидактики, обозначенных еще педагогом-гуманистом Я.А. Коменским в 17 веке и сформулированных основоположником научной педагогики в России К.Д. Ушинским – наглядности, доступности и индивидуализации. В современных педагогических условиях, приобретая особую остроту и значимость, проблематика и эффективность инновационных педагогических техно-

логий достаточно широко теоретически разработана - труды О.Б. Даутовой, О.Н. Крыловой, М.М. Новик, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.В. Кларина, И.М. Осмоловской, В.И. Загвязинского, В.А. Слостенина, Я.А. Савельева и др. – в России, В Европе и США – Дж. и Э. Дьюи, Э. Коллингса, У.Х. Килпатрика, Э.Л. Торндайка, П. Фани, А. Мамфолда, Д.А. Брауса, Д. Вуда, Д. Гудлада, Т. и Б. Бьюзенев и др.

Говоря об истории искусств как одном из важнейших средств формирования визуальной культуры, следует отметить, что непосредственно инновационные технологии обучения этой дисциплине, с точки зрения развития визуальности, активно разрабатываются и апробируются западными педагогами. Российские коллеги в данной сфере ограничиваются публикациями общего методического характера, что говорит о пока еще недостаточной сформированности единой информационной среды для эффективного взаимодействия преподавателей истории искусства и практики профессионального международного общения on-line. Американские преподаватели на страницах профессиональных сообществ и учебных сайтов предлагают инновационные педагогические технологии, непосредственно связанные с цифровыми технологиями и особенностями восприятия человека. В рамках рассматриваемой проблемы можно отметить статью «Experiments in Art History: Teaching with Digital Tools» А.Л. Макмичела [4] из Graduate Center of the City University of New York, которая посвящена воссозданию атмосферы изучаемого искусства с помощью 3D изображений, проектируемых на стены аудитории и имитации некоторых предметов, а также вовлечении в процесс студентов. Например, характерные стилистические архитектурные и живописные особенности храмов Равенны А.Л. Макмичел преподает, находясь в «пространстве» соборов, транслируемых проекторами в натуральную величину, с сопровождением тематической церковной музыки с характерной церковной акустикой и литургических текстов, розданных студентам. Ссылаясь на интернет-проект Byzantium 1200, хранящий большое количество 3D тематических файлов, автор предлагает изучать искусство Византии только посредством интерактивных мультимедийных технологий, доказывая необходимость чувственного познания среды как наиболее эффективного инструмента усвоения предлагаемого искусствоведческого материала.

Метод дивергентного мышления, заключающийся в поиске множества решений одной и той же проблемы, все активнее применяется в современной педагогике искусства для решения теоретических проблем и задач формирования визуальной культуры в процессе обучения. Казалось бы, нелогичность применения дивергентных технологий в области изучения истории искусства очевидна, так как дисциплина представляет собой систему дат, названий, терминов, имен и т.д. Тем не менее, данные и факты не суть истории искусства. История искусства является визуальным объяснением нашего собственного существования (кто мы такие, какие мы есть, что мы считаем, в чем мы сомневаемся, и так далее). Это анализ визуального мышления и выражения - коллекция дат, имен и мест есть лишь система индексирования библиотеки истории искусства. Например, Марвин Бартел из университета Gohen in Indiana [3], предлагает в обучении опираться на именно дивергентные технологии – мозговой штурм, проблемные ситуации и вопросы, «ассоциативные карты», автор проводит практические исследования по стимулированию критического мышления, креативности студентов и развития визуальной культуры. Только эксперимент, а не прямой неэвристический ответ или рассказ педагога, укрепляющий «изученную беспомощность» (терминология автора), может мотивировать студента и стимулировать обучение дисциплине, развивая визуальную культуру, считает автор. Практические исследования Марвина Бартела чрезвычайно актуальны, так как переход от вербального восприятия к визуальному диктуют новое понимание подходов к образованию в области теории и истории искусства.

В Европе, начиная с 70-х годов прошлого столетия, активно ведутся теоретические и практические исследования в области возможностей истории искусств и инновацион-

ных образовательных подходов, максимально эффективно осуществляющих образование в этой области. Не менее пристальный интерес у западных ученых вызывает психофизические визуальные возможности и потенциал человека. При изучении истории искусств необходимо отдавать предпочтение интегративным педагогическим технологиям, сущность которых заключается в преодолении дисциплинарных и классификационных границ. Возможности различных художественных областей, интегрирующих и взаимодействующих, например артпространства, словестности, прикладного искусства, дизайна, музыки, исполнительного искусства, и непосредственно изобразительного искусства наиболее эффективны для освоения курса истории искусств и формирования визуальной культуры. Неслучайно, по мнению французских специалистов из Университета Ренн II Верхней Бретани, только система диффундирования различных дисциплин может сформировать не только систему визуальной культуры, но и более широкие компетенции обучающихся [2].

При применении интегративных педагогических технологий, помимо основных требуемых при окончании курса дисциплины «История искусств» знаний и умений, таких как: ориентирование в стилях и направлениях мирового искусства, хронологических рамках мирового искусства, оперирование знаками языка изобразительного искусства и т.д., студенты смогут свободно формировать представления о художественно-исторических контекстах создания произведений, устанавливать причинно-следственные связи художественных критериев, иметь навыки субъективного и объективного анализа произведений, осуществлять индивидуальные и групповые художественные проекты, стимулируемые творческим и художественным любопытством.

Интересна позиция Гамбургской школы Erich Kästner Schule [6], которая активно развивает педагогические технологии взаимодействия теории искусства и практики на занятиях по истории искусств. Художественная деятельность, по мнению немецких специалистов, не только позволяет студентам понять синергетические процессы и закономерности искусства, но и раскрывает их творческий потенциал, помогает, развивая визуальную культуру, понять суть искусства через мир образов, создаваемых ими самими. На официальном сайте Westphalia University of Münster [7] стратегию преподавания истории искусств на факультетах художественного профиля определяют как интеграцию в курс гуманитарных наук. Тесные междисциплинарные связи в первую очередь с археологией, а также с философией, теологией и фольклором позволяют немецким педагогам истории искусства проводить общие с вышеперечисленными факультетами colloquia и семинары для обучающихся. Немецкие инновационные подходы к обучению истории искусств активно направлены на формирование четких методологических знаний для самостоятельной научной работы в области искусства, что, несомненно, актуально и для отечественной педагогики, функционирующей в рамках компетентностного подхода.

В Англии исследования о педагогических технологиях преподавания истории искусств, с точки зрения визуальности, ведет Каролин Осборн: «Есть такое закоренелое предубеждение об истории искусств, как об элитарном предмете. Люди думают, что это - художественная оценка произведений плюс информация о жизни художника. Но, в действительности, история искусств - визуальный набор инструментов. Визуальная грамотность - ключ ко всему в наше время» [5]. Также, говоря о технологиях обучения, автор подчеркивает необходимость интеграции курса истории искусств в ряд гуманитарных дисциплин – историю, политологию, географию и др. Тогда технология преподавания будет основана на эвристической проблемности, включая проблемное формулирование вопросов, например: как характерные особенности архитектуры Парфенона представляют греческие идеалы демократии того времени, какую роль выдающиеся произведения Д. Бернини играли в жизни церкви времен контрреформации и т.д. Делая акцент на визуальности восприятия искусства, английские ученые и педагоги, прежде всего, учат ин-

терпретации искусства, как основному инструментарию в становлении общей культуры личности.

Визуальный анализ и интерпретация произведений искусства невозможны без знания субъектов искусства, методов и материалов изготовления, знаний формальных особенностей стилей, понимания концепции жанров, связи эстетической и функциональной роли произведений искусства, знания исторических и социальных контекстов исполнения и т.д. Умение на основании формальных особенностей интерпретировать произведение искусства есть знание и понимание искусства, без которого невозможно общее и профессиональное развитие личности. Формальные особенности арт-объекта определяются педагогом, и их может быть больше, как и интерпретаций. Именно на основании вышеизложенного демонстрируется возможность когнитивности мышления и рефлексии.

Акцент в обучении истории искусства на личностные эмоциональные переживания, на работу эстетических и ретроспективных чувств, предполагает возможность репродуктивной деятельности на основе онтологии личного эстетического опыта, что чрезвычайно важно в современных педагогических условиях. Возможность самостоятельного определения предполагаемого периода создания произведения, композиционных достоинств объекта, техники исполнения, основной концепции, стиля и т.д. формирует общую художественную культуру личности. Именно в самостоятельном познании, в поиске и интерпретации закрепляются основные художественные идеи, используемые во время подобных мотивационных мероприятий. Педагог лишь помогает корректировать представления и суждения, анализируя произведения искусства, давая им стилистическую характеристику, позволяя студентам ознакомиться с официальной версией, указывая их автора и названия. Произведение искусства могут и не обозначается педагогом, а являться частью самостоятельной исследовательской работы, которая выполняется либо индивидуально, либо коллективно как на занятиях с помощью дидактических вспомогательных материалов и сети Интернет, так и внеаудиторно, в качестве домашнего задания. Подобная методика мотивирует студентов на поисково-исследовательскую деятельность, на освоение профессионального понятийно-категориального аппарата.

Следует отметить и безусловное влияние быстрых технологических изменений, предоставляющих беспрецедентный доступ к информации и изображению. Обстоятельства высокого уровня информированности и необходимость толерантности к каждой культуре, нивелируют пределы классификации и категоризации истории искусства. Искусство все более выступает вне государственной идеологии и ее рамок. Однако, важно проявлять осторожность при интерпретации искусства через призму настоящего, но без учета исторического, социального и культурного контекста. Методы преподавания должны быть специфичны, формируя умение анализировать произведения искусства как визуально, так и, что еще важнее, в контексте, в котором они были созданы. Чтобы освоить данные профессиональные умения, необходимо развивать у студентов критическое мышление, чтение и навыки письма.

Эффективен при изучении истории искусства и метод визуального анализа. Визуальный анализ связан с рядом других методов, которые направлены на изучение вопросов композиции, стиля, техники и т.п. Такой подход к изучению искусства требует свободного владения профессиональной терминологией в области искусства. Обращение к визуальному анализу поможет студентам также осуществлять и сравнительный анализ произведений искусства, определяя выбор художников того или иного исторического периода. Визуальный анализ может быть дополнен методом контекстного анализа. Искусство рождается в контексте времени, оно не может быть внесоциальным, внеполитическим и вне исторического процесса. Такие факторы, как политика, пол, национальность, вероисповедание определяют концепцию произведения искусства, отражают культуру, понятие эстетики или морали в произведении. Контекстуальный анализ позволяет обу-

чающимся понять, как искусство может быть использовано в целях пропаганды или для построения культурной идентичности, а также определяет роль покровителя или донатора произведений, иногда выступающего основным мерилем их концепции, формы и стиля. Синтез визуального и контекстного анализа произведений искусства - важнейший шаг в развитии навыков критического мышления.

Такой метод обучения истории искусств как эссе, также заслуживает пристального внимания. Умение формулировать мысли по искусству - это основной навык, который нельзя упускать из виду при изучении истории искусств. Регулярная практика написания эссе по искусству позволяет студентам улучшить их читательское восприятие, способность осмысливать силу письменного слова, ориентироваться в терминологическом поле. Чтение специальной литературы, как метод обучения истории искусств, позволяет научить студентов не только воспроизводить прочитанную информацию, отвечая на главные вопросы искусствознания, но и анализировать ее, интерпретируя для своих новых письменных работ или устных выступлений. Следует не требовать от студентов фактического зазубривания материала как непродуктивного средства обучения, демонстрирующего неспособность студента к самостоятельной аналитической работе в интерпретации материала. Создание на занятиях по истории искусств интеллектуальной среды, возможность дискусионности и полемики делает образовательный процесс двусторонним, открытым для познавательной деятельности и рефлексии - это квинт-эссенция в принципе организации современного образования, его модернизации.

Метод мозгового штурма, применяемый педагогом при обучении истории искусств, креативен и созвучен современным педагогическим условиям. Только в полемике рождается навык понимания и вербальной интерпретации искусства. Учась работать в малых и больших группах, студенты получают возможность не только коммуницировать со сверстниками, но и учатся отстаивать свою точку зрения и слушать других. Мозговой штурм применим при решении разных задач искусствознания – идентификация стиля, исторического периода, техники, возможности композиции, решение вопросов хронологии, наличие и участие в произведениях донаторов, покровителей, меценатов.

Тот факт, что ни одна область знаний не может быть изолирована от искусства, должен мотивировать студентов на более серьезное изучение предмета не только в рамках учебного курса. Обогащать педагогический инструментарий в области изучения искусства возможно в команде с преподавателями других дисциплин. Разработка раздаточных материалов по смежным дисциплинам, таким как литература, география или история, которые могли бы быть использованы для обоих курсов, современное решение проблемы компетентностного подхода в образовании.

Поощрение самостоятельного посещения музеев и выставок, стремление студентов к изучению оригинальной живописи, скульптуры и архитектуры являются основными факторами развития интереса к искусству. Наличие в музеях образовательных программ для школьников и студенчества, оригинальных предложений для совместной работы с педагогами искусства позволяет расширить рамки музейной работы и обогатить методику преподавания дисциплины «История искусств». Мотивация изучать мир вокруг себя, повышать уровень визуальной культуры, думать, анализировать, интерпретировать лежит в основе обучения истории искусства.

Анализируя исследования зарубежных коллег в области преподавания истории искусства как одного из важнейших средств формирования визуальной культуры, можно сделать вывод о возможности принципиальных изменений отечественного подхода к этой проблеме. Краеугольным камнем современного проблемно-развивающего обучения является преодоление недостатков традиционных методов обучения в педагогике. Мировая педагогическая мысль, имеющая целью повысить качество преподавания, отвечающего требованиям, предъявляемым обществом к специалисту в области искусства, разра-



батывает и активно внедряет инновационные методы и формы обучения, в том числе, теории искусства.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что современная педагогика искусства, обусловленная требованиями современной техногенной цивилизацией, движется в направлении инновационных педагогических технологий. Системная совокупность психолого-педагогических технологий, основываясь на традиционных методах, дает им новую интерпретацию, новую жизнь и новое звучание, конструируя оптимально эффективно обучающие системы, востребованные современным обществом. Так как педагогические технологии обладают качественной спецификой, то все их многообразие определяется педагогом, исходя из задач учебной деятельности и профессиональных требований к будущему специалисту.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/>.
2. Aide à la mise en oeuvre de l'enseignement de l'histoire des arts au college Année scolaire. (The official site of University of Rennes II Upper Brittany) [Electronic resource]. Access mode: [http://ww2.acpoitiers.fr/philosophie/IMG/pdf/aide\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_enseignement\\_hida\\_au\\_college09.pdf](http://ww2.acpoitiers.fr/philosophie/IMG/pdf/aide_mise_en_oeuvre_enseignement_hida_au_college09.pdf).
3. Marvin, B. G. The questions about art education [Electronic resource]. Access mode: <http://www.bartelart.com/arted/learning2learn.html>.
4. McMichael, A.L. PhD candidate in Byzantine art history at the Graduate Center of the City University of New York. [Electronic resource]. Access mode: <http://experimentsinarthistory.blogspot.ru/>.
5. The Guardian. Winner of the Pulitzer prize [Electronic resource]. Access mode: <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/04/art-history-not-posh-visual-toolkit>
6. The official site of Erich Kästner schule hamburg [Electronic resource]. Access mode: <http://www.erich-kaestner-schule-hamburg.de/>.
7. The official site of Westphalia University of Münster [Electronic resource]. Access mode: <http://www.uni-muenster.de/de/>.

### INNOVATIVE APPROACH TO FORMATION OF VISUAL CULTURE COLLEGE STUDENTS ARTISTIC PROFILE ON THE LESSONS OF THE HISTORY OF ART

© 2015

*N.A. Barmina*, a teacher of special subjects

*First moscow educational complex, Moscow (Russia), artlines1@yandex.ru*

УДК 37.01

## ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В РАЗРАБОТКУ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО НАПОЛНЕНИЯ КУРСОВ ПО ФИЗИКЕ В LMS MOODLE

© 2015

**Ю.В. Бобылев**, доктор физико-математических наук, профессор  
кафедры «Общая и теоретическая физика»  
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия)

**А.И. Грибков**, кандидат физико-математических наук, доцент  
кафедры «Общая и теоретическая физика»  
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия)

**Р.В. Романов**, кандидат физико-математических наук, доцент  
кафедры «Общая и теоретическая физика»  
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), *physics@tspu.tula.ru*

ФГОС ВО нового поколения подразумевает деятельностный характер обучения, причём главной целью становится развитие личности учащегося. При этом максимальный результат достигается, когда обучаемый что-то формирует или производит для других.

В то же время сокращение аудиторных часов, отводимых для изучения предмета, и их увеличение на самостоятельную работу весьма остро ставит проблему повышения эффективности использования учебного времени.

Одним из возможных путей решения этой проблемы является применение информационных технологий, в частности, LMS MOODLE. В основу этой системы положены следующие принципы: преподаватель- «проводник», направляющий учеников на самостоятельный путь поиска информации; люди учатся в действии; многому можно научиться, наблюдая за деятельностью других; мы хорошо учимся, когда обучающая среда является гибкой; понимание других людей изменяет нас самих.

Однако при подготовке электронных курсов каждый преподаватель сталкивается с необходимостью разработки их мультимедийного наполнения, ибо использование курсов без него вряд ли может быть результативным. Кроме того, если студенты просто смотрят готовые анимации или видеозаписи экспериментов, то у них порой может создаться впечатление о том, что проделать подобное в реальности весьма трудно, либо наоборот, выполнить это весьма просто. Поэтому весьма актуальным и полезным является вовлечение студентов в работу по созданию мультимедийного наполнения курсов. Подобная работа может вестись в рамках написания курсовых, ВКР, прохождения технологических практик, самостоятельной работы студентов, а также межпредметных связей. Такая работа авторами ведётся уже более десяти лет [1, 2, 3]. Рассмотрим, что можно сделать в этом направлении, более подробно. Следует отметить, что все приведенные ниже примеры - это совместный труд авторов и студентов.

Любой курс обязательно включает в себя теоретический материал, «оживить» который можно, например, анимацией или компьютерным экспериментом [4] (Рис. 1). Её могут создавать сами студенты при изучении информатики как практическое приложение полученных знаний. Конечно, только анимацией ограничиваться не стоит. Весьма полезными являются видеозаписи демонстрационного эксперимента (Рис. 2). Подготовка подобных материалов - это многогранная задача, для решения которой студент должен сначала поработать с литературой, чтобы изучить описания известных опытов, а также, чтобы освежить в памяти теоретический материал. Кроме того, для успешного решения

поставленной задачи ему необходимо ознакомиться с уже созданными видеодемонстрациями. Затем надо произвести подбор оборудования, изготовить недостающее самому [5]. На следующем этапе необходимо проделать эксперимент, оценить его наглядность, подготовить описания физической сущности происходящего. Последним шагом является подготовка видеозаписи. Всё это как раз и позволяет организовать деятельностный характер обучения.

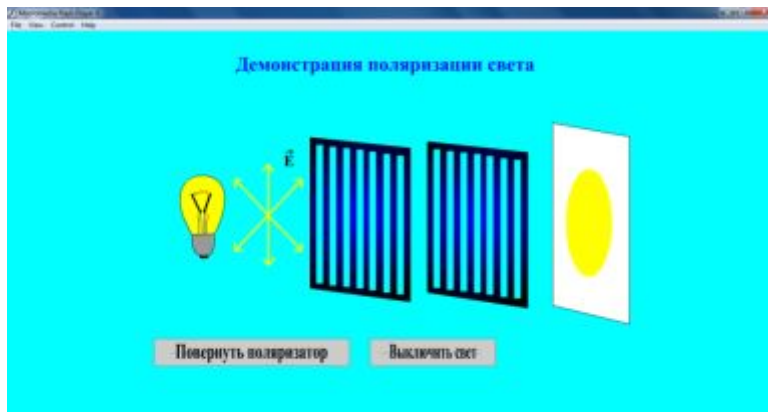


Рисунок 1



Рисунок 2

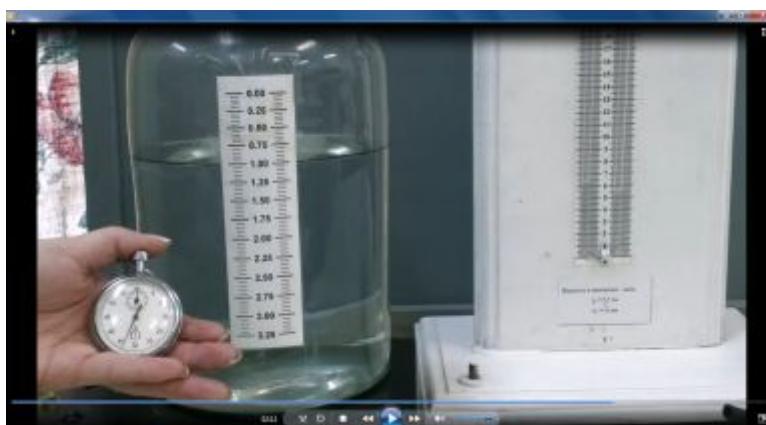


Рисунок 3

В процессе обучения необходимо подготовить студента к выполнению лабораторного практикума, но опять же из-за весьма ограниченного времени, отводимого для этого, необходимо обеспечить эффективную подготовку к выполнению практикума, чтобы аудиторные часы тратились непосредственно на выполнение экспериментов. Для её

обеспечения недостаточно описаний с иллюстрациями. Намного полезнее, если студенты посмотрят работу лабораторной установки на видео, услышат и увидят комментарии об особенностях её использования, т.е. по сути, пусть и виртуально, но побывают в лаборатории. Совместно со студентами авторами был подготовлен ряд видеоинструкций, в которых наглядно показываются необходимые действия по выполнению лабораторных работ (Рис.3).

Следует отметить, что все подготовленные материалы размещаются в MOODLE, и доступны как в локальной сети Университета, так и из дома через Интернет.

Выполнение описанной выше работы студентами позволяет эффективно организовать учебный процесс и использование времени, отводимого на самостоятельную работу.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобылев Ю.В., Романов Р.В. Индивидуальная работа со студентами, как средство обеспечения качества образования // Университеты мира как центры научных исследований: Материалы международной научно-практической конференции, Тула, 27-29 мая 2013 г. Тула: изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2013. С. 267-269.

2. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Данилова Т.И., Романов Р.В. Эффективные методы организации самостоятельной работы по физике студентов в вузе // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации: Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н.Толстого, Тула, 15 апреля 2015 г. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2015. С. 19-23.

3. Бобылев Ю.В., Романов Р.В. Применение информационных технологий в курсах общей и теоретической физики. // Динамика педагогического образования: от института к университету: тезисы докладов международной научно-практической конференции, Тула, 29-30 сентября 1998 г. Тула: изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 1998, С. 234-235.

4. Романов Р.В. Компьютерный эксперимент «Электростатическое поле двух точечных зарядов» // Компьютерные учебные программы и инновации. М., 2007. №8. С. 29.

5. Грибков А.И. Расширение лабораторной базы в рамках выполнения аккредитационных показателей. // Материалы XXXVI науч.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава ТГПУ им. Л.Н.Толстого. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009, С. 50.

### INVOLVING OF STUDENTS IN WORKING OUT OF MULTIMEDIA FILLING OF COURSES ON THE PHYSICIST IN LMS MOODLE

© 2015

**Y.V. Bobylev**, doctor of phys.-math. sciences, docent,  
professor of General and theoretical physics

*Tula state Lev Tolstoy pedagogical university, Tula (Russia)*

**A.I. Gribkov**, candidate of phys.-math. sciences, docent, associate  
professor of General and theoretical physics

*Tula state Lev Tolstoy pedagogical university, Tula (Russia)*

**R.V. Romanov**, candidate of phys.-math. sciences, docent, associate  
professor of General and theoretical physics

*Tula state Lev Tolstoy pedagogical university, Tula (Russia)*

*physics@tspu.tula.ru*

УДК 37.018.26

**ИНТЕНЦИОНАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

© 2015

**М.В. Воронцова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»,  
Таганрог (Россия), tfngsu@mail.ru*

Диалогичность как основополагающий принцип бытия выдвигается в ряд привлекательных и популярных мировоззренческих доктрин гуманитарной рефлексии, которые уже обозначают новые горизонты онтологического понимания культуры, социума и человека, но все еще слабо претворяются в жизнь и уж тем более, – не становятся координатными осями для сферы подготовки кадров социальной работы, не «переплавились» в конкретные педагогические технологии, обеспечивающие воспроизводство диалогического пространства культуры в диалогической среде рефлексирующего специалиста социальных служб. Этому кстати, немало, способствует традиционное и широко распространенное сведение диалога к простому (и даже механическому) процессу передачи информации или к обмену ею, которое сильно примитивизирует его реальное содержание. Мы исходим из мысли, что диалог только в том случае обеспечивает развитие личностного начала в человеке и специалисте, если он, преодолевая форму обмена репликами, информационного обмена, обретает интенциональное, мотивационно-целевое содержание, обеспечивая тем самым прирост смыслового поля личности всех взаимодействующих субъектов.

Современная образовательная система исходит из посыла, что невозможно вооружить специалиста рецептами действий, обеспечивающих эффективное разрешение всех проблемных ситуаций и случаев, с которыми он столкнется в своей профессиональной жизни, охватывающей временной отрезок в 35-40 лет. Тем более, что динамично развивающийся социум не только сохраняет значительное количество стандартных проблемных областей, требующих участия социальных служб и организаций, но и постоянно порождает новые, нестандартные. Феноменолого-экзистенциальная методология, положенная в основание процесса обучения специалистов в сфере социальной работы, создает предпосылки для перестройки учебного процесса на диалогической платформе, разработки интерактивных образовательных технологий, направленных на повышение уровня готовности будущих социальных работников к решению актуальных профессиональных задач, порождаемых конкретным социально-историческим этапом развития социума, развития их адаптивных способностей. С другой стороны, внимание к проблеме развития диалогической культуры будущих социальных работников способно оказать существенное влияние на становление их профессиональной идентичности, что в условиях перманентного кризиса, переживаемого современным обществом, провоцирующего энтропию профессионального сознания и обучающихся профессии, и специалистов, посвятивших ей десятилетия своей жизни, становится важным фактором повышения эффективности деятельности социальных служб, организаций и отдельных специалистов.

Для отражения внутренней сути педагогического процесса ученые используют ряд терминов – коммуникация, взаимодействие, общение, интеракция, нередко оценивая их как простой синонимический ряд. Однако обращение к научной литературе позволяет сделать вывод, что содержательный контур значений этих терминов сложился далеко не сразу. Возьмем для примера термин «коммуникация».

В первой трети XX в. Г. Лассуэлл лаконично выразил свое понимание коммуникации через вербальную формулу: кто сообщает – что сообщает – по какому каналу сооб-

щает – кому сообщает – с каким эффектом сообщает, отразив тем самым однонаправленную модель, поскольку адресант, передающий сообщение, занимает более сильные позиции, нежели адресат [5]. Во второй половине XX в. эта модель была существенно дополнена и, благодаря исследованиям Г. Гербнера, Б. Вестли, М. Маклюена и др., обогащена включением в общую схему субъекта, которому сообщение направлено. Получатель информации получил «право на субъектность» – обратная связь была признана важнейшей характеристикой коммуникации.

Этот принцип понимания коммуникации как субъект-субъектной связи закрепился в научном дискурсе и получил дальнейшее развитие. Так в работе «Общая социальная коммуникация» (2002 г.) ее автор, А.В. Соколов, справедливо указал, что коммуникация является операцией смыслового взаимодействия, руководствующаяся тремя установками. Установка первая. Адресат (отдельный субъект или социальная группа, общность) желает и может получить информацию от адресанта (то есть отправителя), следовательно, выступает как активный субъект коммуникации; Установка вторая. Адресант желает и может передать информацию, способную оказать некоторое влияние на ценностную систему и поведенческие рисунки адресата. Установка третья. Коммуниканты взаимно заинтересованы в успешности коммуникации. Продолжая свои рассуждения, А.В. Соколов описывает три формы коммуникативных действий: а) подражание (субъект ориентируется на ценностные системы и рисунки поведения объекта, что обеспечивает первичные уровни его социализации); б) диалог (взаимодействие двух и более равноправных субъектов в процессе общения); в) управление (форма волевого воздействия субъекта на объект) [6].

Очевидно, что эти теоретические положения вполне соответствуют современному пониманию сути педагогического взаимодействия. Зимняя И.А. указала: педагогическое взаимодействие «характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников (ученика) – учителя, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта» [4].

Подчеркивая субъектность сторон в педагогической коммуникации, И.А. Зимняя выходит на мысль, что субъекты педагогического процесса взаимодействуют не только по поводу информации, но и актуализируют интенциональные (мотивационно-целевые) детерминанты активности, которые не просто, а часто и невозможно выразить посредством категориально-терминологического аппарата теории информации [4]. Важно, чтобы субъекты обладали способностью «считывания» этого интенционального пласта.

Разумеется, эта способность не возникает мгновенно и развивается в течение всей жизни человека. Если участники педагогического взаимодействия избегают установления интенционально содержательной связи, то взаимодействие неизбежно превращается в формальный контакт, опосредующийся предписанной извне статусно-ролевой позицией партнеров. В таком контакте сохраняются некоторые ритуальные черты – например, вежливость, услужливость, субординация, но при этом субъекты не идут дальше этих игровых в сущности поведенческих паттернов и не открывают свое подлинное «лицо».

Дж. Бюджентал, рассуждая о характере взаимоотношений психотерапевта и клиента, утверждал особый, субъектный характер этой связи. Думается, гуманистический посыл ученого можно применить и к педагогическому взаимодействию: адаптивная и развивающая эффективность педагогического взаимодействия становится возможной лишь в ситуациях, когда обучающийся открывает себя для этого взаимодействия, выражает свои внутренние переживания, а обучающий – искренне отвечает на глубинные переживания обучающегося. Только когда эти необходимые условия совпадают, есть основания ожидать устойчивых изменений и личностного роста [2]. Так создаются условия для актуализации внутреннего ресурса личности обучающегося, стимуляции самостоятельного

поиска им жизненных и профессиональных путей развития, осуществления важнейших экзистенциальных выборов. И наоборот, психологическая экспансия, диктат, авторитарность, склонность к манипулятивному влиянию не способствуют раскрытию субъектности обучающегося.

Педагогическая эффективность учебно-воспитательного взаимодействия непосредственно связана с интенциональностью его субъектов и настоятельно требует интенционального согласования (которое возможно лишь при диалогических отношениях) субъектов. В противном случае возникают разнообразные интенциональные «сбивки». Например, серьезные сбивки провоцирует интенциональная позиция гипертрофированной нейтральности, беспристрастности, а также интенциональный «разнобой», неизбежно порождающий избыточные и неактуальные для педагогического взаимодействия интенции.

Т.М. Дридзе точно отмечала, что для полноценной интеракции необходимо, чтобы говорящий умел подыскивать и применять адекватные своим интенциям вербальные и невербальные средства, а воспринимающий – их адекватно расшифровывать [3]. Относительное (поскольку абсолютное принципиально невозможно) совпадение «смысловых фокусов» находящихся во взаимодействии субъектов становится возможным тогда, когда они имеют некоторые общие самоидентификационные признаки.

Современное понимание педагогического взаимодействия определяется его субъект-субъектной структурой. Можно выделить и описать несколько интенциональных позиций, характеризующих педагогическое взаимодействие как глубоко диалогический процесс:

Во-первых, интенционально-диалогическая позиция, направленная на установление внутренних взаимосвязей в системах: обучающийся – обучающий, обучающийся – содержание образования – обучающий, обучающийся – специальность, обучающийся – социокультурная среда вуза – социокультурная среда специальности, обучающийся – учебные тексты, обучающийся – другие обучающиеся и др.

Во-вторых, интенционально-диалогическая позиция, связанная с признанием ценности интенциональной сферы другого (других).

В-третьих, встречное интенциональное «движение» субъектов педагогического процесса к смысловому фокусу, объединяющему их.

В-четвертых, интенционально-диалогическая позиция, экстраполирующая содержание образования на смысложизненную концепцию личности (прежде всего, в базисе общих гуманистических ценностей – таких, как истина, добро, справедливость, конгруэнтность, самодостаточность и др.

В-пятых, интенционально-диалогическая позиция, определяющая векторы и масштабы презентации своих интенций для смысловых полей Других [1, С.188].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 2006.
2. Бюдженал Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001.
3. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семисоциопсихологии //Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145-152.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Феникс, 2002. 311 с.
5. Лассуэлл Г. Принципы тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов// Социологический журнал. 1994. №1. С. 135-143.
6. Соколов А.В. Общая социальная коммуникация. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.

**INTENTIONAL-DIALOGICAL CONTENT OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION**

© 2015

*M.V. Vorontsova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of social and economic disciplines

*Russian state social university, Taganrog (Russia), tfmgsu@mail.ru*

УДК 378:17

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И ЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНЧЕСТВА**

© 2015

*С.Б. Гнедова*, кандидат психологических наук, доцент

*ООО «Бюро судебных экспертиз КАНОНЪ», Ульяновск (Россия), gnedichs@mail.ru*

*Е.А. Метлева*, педагог-психолог

*Таганрог (Россия), el\_531@mail.ru*

Любовь – одно из самых ярких и волшебных переживаний юности. Говоря, что «любви все возрасты покорны», классик приуменьшал то особое значение, тот особый смысл, который вкладывают в любовь – «отношения», «влюбленность», - молодые люди. Потребность быть любимым, и вторая ее половинка – потребность любить, сопереживать, соучаствовать в жизни другого человека, - одна из самых особенных составляющих личности старшеклассника.

С точки зрения И.С. Кона, любовь в ранней юности обнаруживает сходство с дружбой: оба типа межличностных отношений характеризуются высокой избирательностью (молодым людям крайне не безразлично, в кого влюбляться, с кем дружить, - избранник должен быть человеком уникальным, особенным), интенсивностью переживаний, и высочайшей степенью доверительности, открытостью поведения. Еще одним важным качеством и дружбы, и любви, И.С. Кон считает потребность в другом человеке: источник этой потребности – необходимость рефлексии того Я, которое начинает осознавать молодой человек [1]. «Вторая половинка» или лучший друг – именно то «социальное зеркало», в общении с которым обнаруживаются наши черты, мотивы и переживания. Жажда любви, привязанности, поиск человека, который окажется достоин нашего доверия, или, наоборот, окажется идеалом, к которому воспарит наша душа, потребность в психологической близости – вот что переживают старшеклассники. Однако, иногда любовь вдруг превращается в зависимость.

Что такое – любовная зависимость? Как ее распознать? Как препятствовать развитию зависимых отношений?

«Наркоманическая любовь», зависимость в отношениях, любовная аддикция исследуется в работах отечественных и зарубежных психологов Москаленко В.Д., Котлячкова А.В., Мурзиной О.П., Литвака М., Леви В., Норвуд Р. и др. [2; 3] В психиатрии и клинической психологии зависимость - навязчивая потребность в использовании привычных стимулов, сопровождающаяся ростом толерантности и выраженными физиологическими и психологическими симптомами. Рост толерантности - это привыкание ко все большей величине стимула. До сих пор между медицинскими и социальными психологами нет единства мнений, можно ли считать зависимость от какого-то вида деятельности (например, игроманию, трудовогоголизм, и т.д.), и тем более – отношений, таким же нарушением, как и алкогольную зависимость, или наркоманию. Появился термин «поведенческая аддикция» - состояние сознания человека, характеризующееся привязанностью к определенной деятельности, неспособность самостоятельно ее прекратить.



Именно подростковый и юношеский возраста являются своеобразными «лидерами» зависимого поведения. Среди факторов формирования зависимостей (и не важно, к психоактивным веществам, деятельности, или особому субъекту/предмету), отмечаются: давление группы (особенно для подростков), напряженные отношения с семьей, интенсивная эмоциональная реакция на стресс, нестабильность характера (в контексте: недостаточная константность поведения, неспособность выдержать давление извне), отсутствие опыта переживания трудностей (т.е. сформировавшихся алгоритмов выхода из кризисной ситуации), и прочее. Поэтому перешагнуть невидимый рубеж между «истинной любовью», к которой мы стремимся, которую мы желаем как образец и идеал отношений, и «наркоманической», которая, возможно, тоже подарит взрыв чувств, но вряд ли принесет радость и душевный восторг, очень просто.

В своем исследовании мы попытаемся ответить на вопрос, что же такое «любовная зависимость», какими качествами, на взгляд современных молодых людей, она обладает?

Зависимость бывает очень похожей на любовь, поскольку предстает как сила, крепко привязывающая людей друг к другу. Но на самом деле это не любовь; это форма антилюбви.

1. Любовь – это чувство, направленное вовне, забота о другом человеке, желание сделать для него что-то приятное, по принципу «мне хорошо, когда тебе хорошо». Любовная зависимость – это нужда в другом. И принцип отношений «мне хорошо, когда ты рядом». Фокус внимания направлен не на другого человека, а на себя.

2. В любви мы хотим что-то дать. Любовь всегда происходит от избытка: я настолько хорош, настолько гармоничен и сам по себе счастлив, что могу изливать эти чувства и состояния на другого человека. В любовной зависимости мы хотим что-то взять. Зависимость возникает у тех людей, у кого не хватает любви к себе, и они хотят взять ее у другого человека. Начинают брать и начинают зависеть от этих отношений.

3. Любовная зависимость - это зависимость от настроения «любимого», его взгляда, тона голоса, слов. При любовной зависимости зависимый - подчиненный, а его «любимый» доминирует над ним. В результате зависимый всеми силами стремится заслужить любовь, угодить «любимому», унижаясь при этом, он только дает, ничего не получая взамен. Любовь же не отменяет внутренней свободы. В любви отношения строятся на равных: я дарю тебе любовь, ты мне даришь любовь; сегодня много меня, завтра много тебя, мы равны.

4. Для зависимых людей любовь - это страдание. И страдание становится «лакмусовой бумажкой» любви: если я страдаю по этому человеку, значит, я его люблю, если не страдаю, значит, не люблю. Человек, находящийся в состоянии зависимости, все время тревожится: а вдруг меня уже не любят? Он ревнует, пытается контролировать свою «половину», его гложет страх – что будет со мной, если мы расстанемся?

5. Как бы не складывались отношения, любящий всегда желает счастья своему любимому. У зависимого, когда отношения прерываются, наоборот появляется желание отомстить Ему (Ей) или другим женщинам (мужчинам), отыграться.

Причины эмоциональной зависимости, по мнению психологов, уходят корнями в глубокое детство. В любовную зависимость попадают люди, у которых низкая самооценка и негативные программы, заложенные родителями («Ревнует - значит любит», «Любовь - это страдание», «Бьет - значит любит»), и ещё чрезмерная потребность в любви, являющаяся следствием перенесенного в детстве отторжения родителями и потери чувства защищенности. Недополучив в детские годы внимания, чувства безопасности, переживания нужности, важности, значимости, молодые люди отчаянно привязываются к первому же человеку, от которого получают хотя бы намек на возможность получить, наконец, ответ на свои чувства.

Еще одна точка зрения на причины, по которым любовь одним людям дарит радость и счастье, а для других - превращается в зависимость, изложена в «пессимистической» и «оптимистической» моделях любви [4]. Пессимистическая модель предложена Л. Каслером. Он выделяет три причины, которые заставляют человека влюбляться: 1) потребность в признании; 2) удовлетворение сексуальных потребностей; 3) конформистская реакция (так принято). Любовь по Каслеру - это сплав совокупности эмоций, среди которых ведущую роль играет страх потери источника удовлетворения своих потребностей. Влюбленность, конструируемая постоянным страхом потерять его, делает человека несвободным, с благодарностью зависимым и мешает личностному развитию. С этой точки зрения, любовная зависимость - скорее неизбежность, чем исключение. Мы боимся потерять человека, который любит нас, боимся, потому как утрата не позволит нам получить признание общества, а потому – мы «скованы одной цепью», любовь превращается в оковы.

Оптимистическая модель любви предложена А. Маслоу. Согласно этой модели любовь характеризуется снятием тревожности, ощущением полной безопасности и психологическим комфортом, удовлетворенностью психологической и сексуальной стороной отношений, которая с годами растет, постоянно усиливается интерес любящих людей друг к другу. В течение совместной жизни партнеры хорошо узнают друг друга, реальная оценка супруга сочетается с его полным принятием. Конструктивную силу любви Маслоу связывает с соединением сексуальной сферы с эмоциональной, что способствует верности партнеров и поддержанию равноправных отношений. Такая любовь, если следовать логике автора модели, рождается из чувства самопринятия, из удовлетворенности собой: переживая свою собственную личность, как ценность, уважая себя, и признавая право другой личности быть самостоятельной, внутренне свободной, мы выстраиваем отношения вместе, то есть переживаем любовь как взаимо-действие, как своего рода экзистенциальную Встречу.

В своем исследовании, целью которого было изучение любовной зависимости у молодежи и факторов, способствующих ее формированию, мы исходили из гипотезы, что неблагоприятные взаимоотношения с родителями (в детском, подростковом и юношеском возрасте) способствуют формированию склонности к зависимости в межличностных отношениях (любовной зависимости).

В исследовании приняли участие школьники и студенты педагогического университета (г. Таганрог) в возрасте от 16 до 22 лет. Всего приняло участие 135 человек- 61,5% девушек и 38,5% юношей. Исследование проводилось с помощью анкеты, составленной на основе анализа научной литературы.

31% опрошенных ответили, что в настоящий момент встречаются с человеком противоположного пола, 61,4% ответили, что встречались раньше и 7,6% юношей и девушек никогда не встречались и не имеют опыта взаимоотношений с людьми противоположного пола.

Молодые люди, встречающиеся сейчас и встречавшиеся раньше с человеком противоположного пола, испытывают (-ли) романтические чувства к партнёру в 76% случаев.

16% опрошенных ответили отрицательно, т.е. романтических чувств не испытывают (-ли), и 8% человек затруднились ответить.

Таким образом, большинство молодых людей испытывают(-ли) чувство влюбленности по отношению к партнёру, встречаясь с ним.

На вопрос «Какие у Вас сейчас (или какие были) отношения?» 12,5% молодых людей ответили, что являются (или были) более ведомыми, стараются (-лись) подстроиться под желания партнёра, угодить ему, 9% считают себя ведущими в отношениях, 0,7% понимают друг друга без слов, 62% ответивших характеризуют свои отношения как

равноправные, 15% - затруднились ответить. Отсутствие равноправия во взаимоотношениях, стремление молодого человека подстроиться под желания партнёра является одним из признаков его склонности к эмоциональной зависимости. Так как любовь другого человека - жизненно важный фактор, то отсюда следует, что зависимый человек будет платить за неё любую цену, большей частью не осознавая этого. Наиболее частой платой за любовь является позиция покорности и эмоциональной зависимости. Покорность может выражаться в том, что человек не будет осмеливаться высказывать несогласие со взглядами и действиями другого человека или критиковать его, демонстрируя только полнейшую преданность, восхищение и послушание. Однако и стремление властвовать в отношениях также является проявлением зависимости, но другой крайностью. Полная власть над партнером как над вещью позволяет почувствовать себя сильным и значимым. Ответственность за жизнь партнера декларируется, но не осуществляется – партнер только используется. На нём проверяется собственная способность властвовать, контролировать, управлять не только поступками, но и чувствами. И часто в зависимых отношениях двое дополняют друг друга – один управляет, другой подчиняется.

На вопрос «Испытывали ли Вы когда-нибудь безответную любовь?» 60% юношей и девушек ответили положительно. Преобладающие чувства при этом были: одиночество – 27,4%; обида – 20%; тоска – 20,7%; благодарность судьбе (я стал мудрее) – 17%; радость – 6%; ненависть – 2,2%. 40% молодых людей не испытывали безответной любви.

58% опрошенных увлекаются любовными романами, лирическими спектаклями, фильмами и стихами о большой любви, что говорит о романтичности их натуры, эмоциональной отзывчивости. Склонность к увлечению фильмами и стихами о любви является характерной особенностью эмоционально зависимых молодых людей. Но говорить о наличии эмоциональной (любовной) зависимости можно только в том случае, если имеется несколько признаков данного явления, а не только увлечение мелодрамами и стихами о любви.

Одной из задач исследования также было изучение стратегий антикризисного поведения среди молодёжи. На вопрос «Какими способами вы справляетесь со своими проблемами, отрицательными чувствами в различных жизненных ситуациях?» были получены следующие ответы: гуляю с друзьями - 33%; слушаю музыку - 19%; делюсь переживаниями с родителями - 17,4%; смотрю фильмы - 14%; стараюсь разобраться в себе, размышляю, почему так произошло - 12,3%; поддержка любимого человека - 9,7%; много ем - 9,7%; занимаюсь спортом - 9%; не могу справиться, замыкаюсь в себе, отстраняюсь от всего - 7%; кричу, плачу изо всех сил, пока не станет легче - 4,5%; играю в компьютерные игры, сижу в Интернете - 4,5%; делаю вид, что ничего не произошло, надеваю маску - 3,5%; пою - 0,7%; иду в церковь на исповедь - 0,7%

Таким образом, стратегии антикризисного поведения среди молодёжи (способы совладания со своими чувствами и решения проблем) делятся на две большие группы:

1. Конструктивные, помогающие справиться с ситуацией и решить проблемы.
2. Деструктивные, ведущие к возникновению новых зависимостей (замыкаюсь в себе, отстраняюсь от всего, делаю вид, что ничего не произошло, надеваю маску, выпиваю, много ем, играю в компьютерные игры, сижу в Интернете).

Склонные к эмоциональной (любовной) зависимости люди чаще прибегают к деструктивным способам выхода из кризисных ситуаций.

Вопросы анкеты были направлены на определение стиля детско-родительских взаимоотношений в семьях опрашиваемых в детстве и в настоящее время. За основу были взяты пять основных стилей детско-родительских взаимоотношений – авторитарный стиль, либеральный, индифферентный, авторитетный и непоследовательный.

4,4% опрошенных оценили свои отношения с родителями в детстве как эмоционально холодные при высоком уровне контроля со стороны взрослых (авторитарный

стиль взаимоотношений). В настоящее время (в юношеском возрасте) такие отношения стали конфликтными либо неустойчивыми (то дружеские, то конфликтные).

52,5% молодых людей в детстве чувствовали любовь родителей и видели их постоянную заботу, при этом высокий уровень контроля со стороны взрослых был ненавязчивым (авторитетный стиль взаимоотношений). Такие отношения в юношеском возрасте переросли в дружеские и очень доверительные.

Четверть опрошенных (24%) считают, что их взаимоотношения с родителями в детстве были эмоционально тёплые при низком уровне контроля со стороны родителей (либеральный стиль взаимоотношений). Родители при этом проявляют некоторую уступчивость, нередко балуют ребёнка, предъявляя минимум требований. В старшем возрасте отношения сохраняются добрыми и дружескими.

3% молодых людей считают, что родители всегда были заняты своими делами, проявляли отстранённость, обращали мало внимания на их проблемы, отношения были эмоционально холодные (индифферентный стиль взаимоотношений). В настоящее время в отношениях с родителями наблюдается взаимное безразличие и отсутствие доверия.

14% юношей и девушек оценили свои отношения с родителями в детстве как неустойчивые («родители часто были непоследовательны, трудно было понять их отношение ко мне - то хорошее, то плохое»). Часто такой непоследовательный стиль взаимоотношений сохраняется в отношениях и с подростками детьми.

В результате опроса было выявлено, что молодые люди, склонные к эмоциональной (любовной) зависимости и имеющие признаки зависимости, в детстве воспитывались в семье с неблагоприятным психологическим климатом - эмоционально холодные детско-родительские отношения (авторитарный, непоследовательный и индифферентный стиль воспитания).

В ходе исследования была выявлена доля молодых людей, склонных к зависимости и имеющих комплекс признаков эмоциональной (любовной) зависимости – 11,8% человек от общего количества опрошенных. Из них большинство составляют девушки.

Зависимые: увлекаются любовными романами, фильмами, стихами о любви; стремятся подстроиться под желания партнёра; в отношениях испытывают «голод», «жажду» по любимому человеку, тоску, тревогу, страхи и т.д.; причина расставания – отношения прерывает партнёр; чувства при расставании – тоска, разочарование, одиночество, обида, ненависть, пустота; длительность переживаний – от полугода до нескольких лет; стратегии антикризисного поведения – часто деструктивные; негативные взаимоотношения с родителями в детстве и юности, в настоящем у таких респондентов отмечается нежелание быть похожими на родителей.

Кроме того, в ходе опроса также была выявлена группа молодых людей, имеющих трудности установления близких эмоциональных отношений – 7,4% человек. Из них большинство составляют юноши. По итогам исследования этот психотип получил название «прагматичные».

Прагматичные: имеют трудности установления близких эмоциональных отношений (не испытывают романтических чувств); не увлекаются любовными романами, фильмами, стихами о любви; причина расставания – потеря интереса; чувства при расставании – облегчение, спокойствие; длительность переживаний – день, неделя; стратегия антикризисного поведения – подавление чувств, нет стремления искать поддержку у друзей, родителей; негативные взаимоотношения с родителями в детстве и юности, так же не испытывают желание быть похожим на родителей.

Излишняя прагматичность является другой крайностью, противоположностью зависимости, но имеет те же причины формирования - неблагоприятные взаимоотношения с родителями (в детском, подростковом и юношеском возрасте).

Исследование вызывало у участников устойчивый интерес, что является еще одним доказательством важности исследуемой проблемы. Поставленная гипотеза подтвердилась. По анализу результатов исследования сделан вывод, что склонные к эмоциональной (любовной) зависимости люди чаще прибегают к деструктивным способам выхода из кризисных ситуаций – этот вывод возможно использовать в ходе консультативной работы, со старшеклассниками и студентами, так как открывает широкие возможности для использования различных форм терапии.

По результатам исследования можно нарисовать портрет каждого из психотипов.

Психотипы	Зависимые	Прагматичные
эмоциональная чувствительность, отзывчивость	увлекаются любовными романами, фильмами, стихами о любви	не увлекаются любовными романами, фильмами, стихами о любви
позиция в отношениях	стремятся подстроиться под желания партнёра, являются ведомыми	чаще являются ведущими в отношениях
чувства в отношениях	в отношениях испытывают «голод», «жажду» по любимому человеку, тоску, тревогу, страхи и т.д.	имеют трудности установления близких эмоциональных отношений (не испытывают романтических чувств)
причина расставания	отношения прерывает партнёр	потеря интереса
чувства при расставании	тоска, разочарование, одиночество, обида, ненависть, пустота	облегчение, спокойствие
длительность переживаний	от полугода до нескольких лет	день, неделя
стратегии антикризисного поведения	часто деструктивные	подавление чувств, нет стремления искать поддержку у друзей, родителей
отношение родителей в детстве	эмоционально холодное отношение родителей (контролирующее, отстранённое, неустойчивое)	эмоционально холодное отношение родителей (контролирующее, отстранённое, неустойчивое)
в настоящее время являются ли родители образцом для подражания	нежелание быть похожими на родителей	нежелание быть похожими на родителей

Зависимость и прагматичность являются двумя крайними вариантами нормы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
2. Мурзина О.П. Любовная аддикция // Материалы Всероссийской психоаналитической конференции «Мужчина и женщина в современном изменяющемся мире: психоаналитические концепции». 17-18 декабря 2005 г., Москва. 408 с.
3. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно. М.: Изд.-во «Добрая книга», 2004. 360 с.
4. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд.-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

## **SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL RESEARCH INTERPERSONAL AND DEPENDENT RELATIONSHIP STUDENTS**

© 2015

*S.B. Gnedova*, Ph.D., docent

*Ltd. Bureau of judicial expertise KANON, Ulyanovsk (Russia), gnedichs@mail.ru*

*E.A. Metleva*, educational psychologist

*Taganrog (Russia), el\_531@mail.ru*

УДК 37.013

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

© 2015

*И.А. Гобаева*, студентка психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет

*имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), gobaeva2015@yandex.ru*

*О.У. Гозицаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и психологии

*ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Проблемы формирования профессиональной культуры, социального и духовно-нравственного развития студентов, раскрытие их творческого потенциала должны стать основополагающими в совершенствовании профессиональной подготовки и воспитании студентов. В связи с этим в подготовке педагога новой формации необходимо уделять большое внимание формированию его профессиональной психологической культуры [1, 3, 5, 7].

Нужно отметить, что за последние годы, в профессиональной образовательной среде усилилось внимание к оценкам уровня профессиональной квалификации обучающихся и выпускников психолого-педагогических факультетов. Это связано с повышением требований к квалификации специалистов со стороны работодателей, в связи с необходимостью обеспечения конкурентоспособности в области образования. Назрела необходимость такой общекультурной и профессиональной подготовки специалиста-выпускника высшего учебного заведения, на основе, которой он сам смог бы достичь высокого уровня развития духовно-нравственной сферы собственной личности, обладал бы готовностью к целенаправленному систематическому воспитанию подрастающего поколения в обозначенном направлении [6].

Понятие психологическая культура, как необходимая грань понятия «культура», вошло в научный обиход сравнительно недавно. Причем до сих пор нет единого подхода к определению понятия «психологическая культура».

Я.Л. Коломинский под психологической культурой выделяет (лучше «понимает») совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, которые присущи данному обществу и личности: это и то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы отношений людей друг к другу [6].

Изучение психологической культуры имеет целью выявить психолого-культурные предпосылки, оказывающие влияние на психологическую ориентацию, саморегуляцию, адаптацию, показать, насколько знание психологии способствует развитию личности, как в психологии, так и в интеллектуальном развитии [4; 8].

Формирование психологической культуры можно рассматривать, как средство развития личности, в основе которой лежит психологическая грамотность - это «...минимальный необходимый уровень развития психологической культуры» [6]. Овладение психологическими знаниями и умениями определяет психологическую грамотность как составляющую психологической культуры, которая означает владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормами в сфере общения и поведения. Психологическая грамотность проявляется в эрудиции, осведомленности по вопросам различных явлений психики с точки зрения, как научного знания, так и житейского опыта.

Владение психологической культурой является одним из важных источников личностного и профессионального роста студента, который характеризуется: систематичностью пополнения культурных стремлений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности; достаточно высоким уровнем межличностного взаимодействия, как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности; творческим подходом к решению различного рода задач; умением объективно оценивать свои поступки и рефлексировать [2].

Поступая в вуз, студенты уже обладают определенной степенью психологических знаний, на основе которых происходит дальнейшее формирование психологической культуры. Однако, само понятие «психологическая культура» многие студенты первокурсники связывают с профессиональными знаниями специалиста-психолога. В процессе учебной и воспитательной деятельности происходит активное формирование психологической культуры студентов, используя такие формы работы (лучше: «благодаря таким формам работы») как дискуссии, тренинги, научная и учебно-исследовательская работа. Особое внимание уделяется овладению способами (лучше «навыками») рефлексивного мышления, самоанализа; формированию самостоятельной, аргументированной и критической позиции в процессе обсуждения социокультурных проблем; повышению уровня психологической устойчивости в стрессовых ситуациях; умению оценивать свою роль и роль других людей в различных ситуациях и т.п.

Таким образом, можно сказать, что психологическая культура является комплексом специальных потребностей в познании как себя, так и окружающих, формирование которой возможно лишь при условии эффективной образовательной деятельности. Поэтому особое внимание необходимо уделять созданию социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов.

В современном образовательном процессе отмечены тенденции, свидетельствующие о приоритетности и важности вопроса формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе. Обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности, природо-способности и индивидуально-личностного развития.

Следует отметить, что психологическая культура является социально-психологическим механизмом эффективной адаптации человека в социуме, условие полноценного и успешного взаимодействия личности с окружающими людьми, детерминантой психологического здоровья человека, фактором качества любой человеческой деятельности. Она позволяет студенту целостно учитывать требования внутреннего и внешнего мира, основываясь на собственных знаниях выбирать оптимальную линию поведения в каждой конкретной ситуации, глубоко осознавать себя, свое место в жизни.

В ходе проведенного исследования нами было выявлено, что студенты с низким уровнем психологической культуры отличаются от своих сверстников заниженным уровнем самооценки, низким уровнем коммуникативных навыков, самоконтроля и т.п. Это находит отражение в низкой успеваемости студентов, тогда как с высоким уровнем психологической культуры они проявляют серьезное отношение к учебе, применяют на практике психологические знания и умения, демонстрируют высокий уровень коммуни-

кативных навыков, проявляют активность в самопознании, самосовершенствовании и т.п. Поэтому, для успешной деятельности студента особую роль необходимо отводить формированию его психологической культуры. Чем разнообразнее будет учебная и воспитательная деятельность студента, тем большим кругом научных понятий, нравственных убеждений, профессиональных установок он будет вооружаться.

Для успешного решения комплекса задач в развитии психологической культуры будущих специалистов целесообразно исходить из следующих принципиальных позиций: в целях сопровождения процесса формирования психологической культуры студента необходимо вести специальную работу по адаптации первокурсников к специфики вузовского обучения, учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов на данный процесс; психологическая культура будущего специалиста должна основываться на постулатах нравственности, профессиональной педагогической компетентности; в основу формирования психологической культуры студента должны быть положены общие и специальные педагогические способности личности и разноуровневые характеристики психологической готовности к профессиональной деятельности; при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо обратить внимание на формирование его коммуникативной культуры как основного средства педагогического взаимодействия в образовательном пространстве, а также при организации учебной деятельности студентов отдавать приоритет личностно ориентированным технологиям обучения, предполагающим развитие студента как субъекта деятельности, общения, научного поиска и профессионального самоопределения.

Таким образом, психологическая культура является одним из условий развития личности студента, поскольку повышение психологической культуры способствует развитию индивида как субъекта психической активности, делая его психологически грамотным и компетентным в решении различных вопросов, способного самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути их реализации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогицаева О.У. Индивидуальная работа со студентами /Педагогическая деятельность в режиме инноваций. концепции, подходы, технологии. Научно-методический сборник. Факультет управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Чебоксары, 2015. С. 107-109.
2. Гогицаева О.У., Этническая идентичность и самоактуализация личности студентов // Вестник ГУУ, 2010. №11. С. 25-28
3. Гогицаева О.У., Лалиев Б.К., Кочисов Ч.В. Социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 506.
4. Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В. Развитие доверия у магистров в условиях вуза // Материалы V международной конференции молодых ученых «Психология-наука будущего». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 148-150.
5. Дербина А.В., Кочисов Ч.В. Индивидуальная работа как условие профессионального становления магистра // Международный студенческий научный вестник. 2015. №1. С. 24
6. Дружинин В.Н. Феномен психологической культуры личности в образовательном контексте - <http://old.prosv.ru/metod/egorova/1.html>.
7. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Гурылева Л.В. Исследование креативности студентов в аспекте социализации // Прикладная психология и психоанализ. 2013. Т. 4. С. 9.
8. Нагорнова А.Ю. Исследование психических состояний у студентов педагогического вуза // Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международ-



ным участием «Категория «социального» в современной педагогике и психологии», в 2 частях / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 355-358.

## PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

© 2015

*I.A. Gobaeva*, a student of psycho-pedagogical faculty

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*O.U. Gogitsaeva*, Ph.D., candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department psychology and pedagogy

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УКД 37.015.3(06)

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

© 2015

*O.V. Gorbunova*, ассистент кафедры «Возрастная и педагогическая психология»,  
соискатель Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия),  
olgag46@mail.ru*

В связи с происходящими в стране социально-экономическими процессами, реформами в сфере образования, происходят изменения в требованиях подготовки специалистов и качествам, которыми ему следует обладать. Об этом свидетельствует анализ подготовки выпускников, который указывает на наличие у них в недостаточной степени развитых тех социальных качеств, отсутствие которых в ходе профессиональной деятельности может привести к различным проблемам.

Особенно значимым, в настоящее время, является формирование и развитие социальной зрелости в условиях профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов-психологов. В ходе обучения в вузе у студентов должны закладываться основы социально значимых и личностных качеств специалиста, знания которые в дальнейшем будущему педагогу-психологу помогут прогнозировать, гибко реагировать и конструктивно решать сложности, возникающие в профессиональной деятельности.

На современном этапе в научной литературе накоплен достаточный объем знаний, который позволяет осуществить теоретические осмысления в постановке и решении проблемы развития социальной зрелости в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы и исследований позволяет выявить различные подходы к пониманию социальной зрелости. В отечественной науке феномен зрелости (в аспекте взросления личности) анализируется в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, В.А. Петровского, Д.И. Фельдштейна и др. В зарубежной психологии феномен зрелости рассматривается в трудах К. Роджерса, Г. Олпорта, А. Адлера, А. Маслоу, В. Франкла, Э. Фромма и др.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей развития социальной зрелости студентов в вузе при сочетании традиционного и инновационного подходов.

Следует рассмотреть различные точки, зрения относительно понятия социальная зрелость личность.

Одним из важных источников является энциклопедия, в которой социальная зрелость определяется как «социально и психологически обусловленный этап развития лич-

ности, который традиционно характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности и самодостаточности. На этапе социальной зрелости человек способен не только осознавать собственные экономические и гражданские права и обязанности, не только эффективно усваивать групповые и общественные нормы, но также и критически относиться к наличному положению дел в рамках социума. Достижение социальной зрелости выступает непрерывным и достаточно продолжительным во времени процессом, иногда сопровождающимся чередой социально-нравственных выборов. Особенно важны изучения соотношения равных (в идеале) стартовых возможностей людей, с одной стороны, и неодинаковых результатов их деятельности – с другой. Социальная зрелость индивида особенно ярко проявляется в процессах вынужденной смены человеком сферы основной деятельности (бывшие спортсмены, демобилизованные военные и т.п.) [6, с. 26].

Однако, представленное выше, определение социальной зрелости личности является не единственным. Социальная зрелость более подробно рассматривается в психолого-педагогической науке отечественных и зарубежных подходах, теоретических и экспериментальных исследованиях.

Следует рассмотреть зарубежные точки зрения относительно социальной зрелости личности.

Рассмотрим более подробно точки зрения зарубежных психологов относительно понятия «социальная зрелость».

Теория социального развития А. Адлера имеет предпосылки для рассмотрения социальной зрелости с точки зрения социального чувства, социального интереса, единства личности и преобладания социального влияния в мотивационной структуре личности, а также с позиций коллективного духа, общечеловеческого единства с самоотождествлением себя с обществом. При этом социальное формирует умения к позитивному и конструктивному взаимодействию, способность к построению идеального общества, сотрудничеству и равенству личностей. Социальный интерес определяется стремлением к достижению целей и сотрудничеству [1, с. 4-46].

Согласно точке зрения А. Маслоу зрелая социально личность полноценно функционирует, проявляет активность и творчество, является уникальной и самоактуализирующей личностью, имеющей собственную иерархию мотивов, удовлетворить свои базовые потребности, мотивы стремиться реализации высших мотивов [2, с. 5-47].

Такой психолог, как К. Роджерс, считает, что зрелая социально личность обладает следующими характеристиками:

- открытостью к миру;
- ценностью общения как средства, представляющее ситуации такими, какие они есть, при отвержении обмана, лицемерия и двуличности;
- обладает глубоким недоверием к происходящим изменениям;
- способностью принимать перемены и находиться в непрерывном развитии;
- сочувствие к ближнему;
- готовностью оказать помощь;
- непосредственной связью с природой и готовностью её защищать;
- доверие собственному опыту;
- пребыванием в непрерывном поиске своего смысла жизни, новой информации, саморазвивается;
- независимостью от материальных наград и похвалы [5, с. 4-32].

Согласно точки зрения Ф. Перлза важными понятиями в терапевтическом подходе являются понятие «зрелость», «ответственность», «фигура и фон», «осознание и сосредоточенность на настоящем», «функции защиты». Социальная зрелость в гештальтпсихологии понимается как составная часть единого понятия «зрелость». Зрелость в гештальт-

психологии связана с оптимальным состоянием здоровья. Зрелости человек достигает тогда, когда преодолевает собственное стремление к получению поддержки от окружающих людей и находит новые ресурсы для поддержки самого себя. Человек, достигший зрелости не манипулирует, способен ответственно относиться к делам и окружающим людям, сам делает выбор в сложных ситуациях [3, с. 12-27].

Следует рассмотреть более подробно, точки зрения и позиции отечественных, современных психологов и педагогов.

В исследовании П.М. Якобсона социальную зрелость рассматривается с точки зрения адекватного понимания человеком своего места в обществе, а так же отмечает важность руководства определенным мировоззрением или философией человека, его отношения к социальным ценностям, к профессиональной деятельности, общественным институтам, нормам морали, права и закона. При этом социальная зрелая личность должна обладать гражданской зрелостью, осознанием долга и ответственности пред самим собой и социальным окружением, пониманием и принятием норм морали и осуществления её реализации в разных сферах общественной жизни, а также эстетической зрелостью, реализующейся в способности восприятия прекрасного в различных гранях его проявления. П.М. Якобсон отмечает, что социальная зрелость рассматривается сочетание с психологической зрелостью, т.е. человек осознает жизнь, себя во взаимосвязи личностно значимых ценностей, качеств и важных для общества [9, с.4-24].

Как отмечает в своей работе, А.В. Поздняков, социальная зрелость формируется у старшеклассников и представляет собой обобщенную личностную характеристику, которая проявляется в различных аспектах личности старшеклассника и заключается в готовности к выполнению своих ролей, прав и обязанностей, а также формирование качеств, ценностей, необходимых для жизнедеятельности. При этом социальная зрелость формируется поэтапно в условиях актуализации социализирующего потенциала, научения новым формам взаимодействия в учебно-воспитательном процессе школы, а также при активном участии в формировании социальной зрелости старшеклассника семьи, дополнительного образования, которые они посещают [4, с. 11-12].

В исследовании Н.В. Шрамко, отмечает, что социальная зрелость проявляется в адекватном понимании личностью собственного места и ролей в общественном и историческом процессе, в способности свободно определиться в культурном и социальном аспекте ценностных ориентаций. Социальная зрелость является интегративной совокупностью качеств и характеристик у будущих специалистов при определенной специфике профессионально-функциональной деятельности, а также социальная зрелость представляется как категория, обладающая своей структурой и функциональной сущностью. При этом социальная зрелость связана с субъективно-субъективным условием и потребностью в зрелом специалисте, который выполняет социальную работу, и обладаем профессионально важными качествами, позволяющими осуществить профессиональную деятельность [8, с. 8-11].

Следует отметить, что зарубежные и традиционные отечественные, современные российские позиции относительно понятия «социальной зрелости» имеют сходные и различающиеся позиции. Мы же считаем, что социальная зрелость представляет собой свойство личности или устойчивое состояние, которое связано с ответственностью, терпимостью, предсказуемостью, честностью, независимостью, смелостью, терпимостью, снисходительностью, саморегуляцией, продуктивным мышлением, самопознанием, социальным интересом.

При этом зарубежные и отечественные психологи и педагоги указывают на то, что социальная зрелость имеет определенные условия и факторы, которые влияют на возникновение и развитие такого вида социальной зрелости как, социальная. Важным усло-

вием развития социальной зрелости выступает процесс профессиональной подготовки в вузе.

Следует рассмотреть понятие «профессиональная подготовка» и его особенности так, как социально зрелая личность развивается в учебном процессе вуза.

Как считает Е.А. Шанц «...в современной науке понятие «профессиональная готовность» связывается с профессиональным обучением и отражает процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности. Однако необходимо отметить, что подготовка к профессиональной деятельности не может ограничиваться только овладением будущими специалистами туристской индустрии процессуальной стороной профессиональной деятельности. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессионально - и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности...» [7, с. 383-386]. В связи с этим профессиональная подготовка студентов вуза – это целостная педагогическая система, для функционирования которой необходимо создание условий для развития личностных и социально-значимых качеств и особенностей будущего специалиста.

При этом в процессе профессиональной подготовки в вузе проводят в виде лекции, семинарского или практического занятия, консультации, лабораторной работы и т.д. Для нас важным является подробно рассмотреть эти формы, виды для того, чтобы представить более точно процесс профессиональной подготовки в вузе и развитие в нем социальной зрелости студентов.

Лекция предназначена для передачи информации, теоретического материала. Подача материала может быть традиционной, которая предполагает устное представление преподавателем, необходимой по определенному предмету, информации, а может быть и инновационной, т.е. когда преподаватель вносит элементы дискуссии, применяет новые информационные технологии, использует презентации, что важно для современных студентов, у которых более развит визуальный (зрительный) контакт восприятия информации (в связи с просмотром телевизора, работы на компьютере и т.д.), что позволяет в большей степени влиять на развитие социальной зрелости будущих педагогов-психологов в вузе. При этом для того, чтобы осуществлять процесс развития социальной зрелости помимо традиционных подходов к проведению лекций могут использоваться инновационные с различными технологиями и формами проведения занятий. Инновационная лекция может быть организована в виде беседы, что предполагает установление обратной связи со слушателями. Лекция-интервью предполагает активное соединение теоретического и практического содержания обучения. Лекция – «видео-тренинг» способствует развитию у обучаемых творческой самостоятельности, познавательной активности, внимания и мыслительной дисциплины, способности анализировать учебную видеоинформацию.

Семинарские занятия в традиционном виде представляют собой совместную форму обсуждения теоретических и практических вопросов. Однако, их сочетание с инновационными формами их проведения, позволяют развивать такие важные, для будущей профессии будущих педагогов-психологов, качества и способности, как социально-коммуникативную компетентность, что является характеристикой социальной зрелости. К таким инновационным семинарским занятиям относят активные семинары. Активные семинары – это вид рефлексивной самоорганизации различных форм обучения, смысл которых заключается в одновременности организации и разработки проведения их сценария.

Формами активного семинара являются следующие: ситуационный анализ, дискуссия, круглый стол, имитационная игра, деловая игра и др.

Практические занятия необходимы для более глубокого изучения дисциплины. В ходе практических занятий происходит осмысление теоретического материала, формируется умение отстаивать свою точку зрения, развиваются навыки профессиональной деятельности, а также такие характеристики социальной зрелости как рефлексия, саморегуляция, ответственность.

Лабораторные занятия позволяют объединить методологические, теоретические знания и практические навыки студентов и развивают такие характеристики социальной зрелости как рефлексия, саморегуляция, ответственность, социально-коммуникативную компетентность, адаптацию. Практические и лабораторные занятия могут сочетать следующие традиционные и инновационные подходы к их видам: выполнение и ответы на заданные вопросы; разбор ситуаций (инцидентов); разбор документов; «Деловой театр»; планирование сценариев; «Зона тренировки»; управление знаниями.

Самостоятельная работа студентов позволяет развивать такие характеристики социальной зрелости как ответственность, рефлексия саморегуляция, саморазвитие и самообразование.

Консультации и контроль качества знаний помогают студентам уточнить непонятный материал и подготовиться к проверке знаний, умений и навыков по определенной дисциплине.

Курсовые работы и практика позволяет развивать и формировать такие характеристики социальной зрелости как ответственность, рефлексия саморегуляция, саморазвитие и самообразование, социально-коммуникативную компетентность, адаптация.

Следует отметить, что помимо лекций, семинарских и практических занятий, лабораторных работ, консультаций, курсовых работ и практики, на развитие социальной зрелости влияет направление подготовки. Выявление изменений социальной зрелости студентов с применением традиционных и инновационных подходов, выявление особенностей развития социальной зрелости было осуществлено на констатирующем этапе экспериментальной работы. На основе результатов сравнения контрольной и экспериментальных групп был проведен формирующий эксперимент, который проводился в высшем учебном заведении на факультете психологии и факультете начального образования.

На констатирующем этапе проведен сравнительный анализ на выявление социальной зрелости студентов факультета психологии и факультета начального образования направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. В эксперименте приняли участие 88 студентов с 1-го по 4-ый курс факультета психологии направления подготовки 050400.62, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования») и 88 студентов с 1-го по 4-ый курс факультета начального образования направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика»).

Для выявления социальной зрелости были выбраны следующие методики: «Вопросник ответственность» (автор В.П. Прядеин), «Стиль саморегуляции поведения» (авторы В.М. Моросанова, Р.Р. Сагиев) «Диагностики социально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд). При этом следует отметить шкалы включает каждая из методик: методика «Вопросник ответственность» (автор В.П. Прядеин) включает в себя динамическую эргичность, мотивацию социоцентрическую, когнитивную осмысленность, результативность предметную, эмоциональность стеническую, регуляторную интернальность, динамическую аэргичность, мотивацию эгоцентрическую, когнитивную осведомленность, результативность субъективную, эмоциональность астеническую, регуляторную экстернальность; методика «Стиль саморегуляции поведения» (авторы В.М. Моросанова, Р.Р. Сагиев) выявляет, чем в большей степени обладает студент: планированием, гибкостью, моделированием, самостоятельностью, программированием, оцениванием результатов, общим уровнем саморегуляции; методика «Диагностики соци-

ально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд): адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, непринятие себя, принятие других, непринятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, внешний контроль, доминирование, ведомость, эскапизм.

Для точного обозначения достоверных различий при сравнении двух несвязанных выборок: контрольной и экспериментальной был применен критерий математической статистики – Манна-Уитни. Если значения меньше или равны 0,01 и меньше или равны 0,05, то значит различия между двумя выборками достоверны. В случае когда значения больше 0,01 или 0,05, то различий нет.

Параметром для сравнения был выбран такой, как полоролевые особенности студентов (сравнение между юношами-студентами) факультета психологии и факультета начального образования. Был проведен сравнительный анализ между 9 юношами-студентами экспериментальной группы и 11 юношами-студентами контрольной группы. Математический критерий Манна-Уитни не смог скорректировать наличие связей, по всем выше указанным, шкалам методик, что свидетельствует о том, что группы малочисленные, что свидетельствует о невозможности, в данном случае, применения критерия Манна-Уитни.

Был проведен сравнительный анализ между 79 девушками-студентками экспериментальной группы и 77 девушками-студентками контрольной группы. Применение такого критерия математической статистики, как Манна-Уитни не обнаружил различий по таким шкалам методик, как динамическая эргичность (0,212), мотивация социоцентрическая (0,979), когнитивная осмысленность (0,880), результативность предметная (0,768), эмоциональность стеническая (0,617), регуляторная интернальность (0,845), динамическая эргичность (0,827), мотивация эгоцентрическая (0,942) когнитивная осведомленность (0,984), результативность субъективная (0,529), эмоциональность астеническая (0,901), регуляторная экстернальность (0,84); планирование (0,720), гибкость (0,788), моделирование (0,976), самостоятельность (0,476), программирование (0,428), оценивание результатов (0,219), общий уровень саморегуляции (0,769); адаптивность (0,793), дезадаптивность (0,808), принятие себя (0,801), непринятие себя (0,910), принятие других (0,649), непринятие других (0,950), эмоциональный комфорт (0,894), эмоциональный дискомфорт (0,733), внутренний контроль (0,471), внешний контроль (0,728), доминирование (0,612), ведомость (0,169), эскапизм (0,936).

После изучения социальной зрелости будущих педагогов-психологов студенты поделены на экспериментальную группу (студенты факультета психологии) и контрольную группу (студенты факультета начального образования), а также была реализована модель, включающая в себя организацию предметно-направленной учебной деятельности, программу спецкурса и индивидуальное консультирование. По окончании экспериментальной работы проведена диагностика по всем выше указанным методикам. Следует представить результаты диагностики. Однако, для нашей работы важны не все значения по каждому показателю из методик, а общие значения, которые следует рассмотреть.

Значения проявления ответственности в контрольных и экспериментальных группах до и после внедрения модели распределились таким образом: в контрольной группе (135,5 баллов) до и в той же в контрольной группе (135,71 баллов) после внедрения модели есть не значимые различия. При сравнении значений до и после внедрения модели с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок, было выявлено, что нет значимых различий так, как значения (1,451,  $p=0,162$ ) не попадают в зону значимости  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ . При этом значения в экспериментальной группе (136,9 баллов) до и в той же экспериментальной группе (142,1 баллов) после внедрения модели выявились значимые различия в сторону увеличения, что подтвердила математическая статистика с помощью t-критерия Стьюдента (4,821,  $p=0,000$ ), положительный знак, которого свидетельствует

об изменении значений в сторону увеличения. Вследствие этого студенты факультета психологии исполняют ответственные задания, связанные с выполнением общественных дел, которые направлены и на собственное развитие.

По проявлению способности к саморегуляции поведения в контрольной группе (28,33 баллов) до и в контрольной группе (28,38 баллов) после внедрения модели значимых изменений нет. При этом математическая статистика с применением t-критерия Стьюдента в контрольных группах показала, что значимых различий нет (0,370,  $p=0,7150$ ). В экспериментальной группе (28,29 баллов) до и в экспериментальной группе (32,57 баллов) после внедрения модели есть значимые изменения. Т-критерий Стьюдента выявил различия в сторону увеличения между экспериментальной группой до и после внедрения модели (3,807,  $p=0,001$ ). Эти изменения у студентов факультета психологии связаны, с созданием условий, способствующих развитию характеристик социальной зрелости студентов. Это свидетельствует о том, что студенты факультета психологии более самостоятельно, гибко и адекватно реагировать на изменения условий, регулировать свое эмоциональное состояние.

Значения проявления социально-психологической адаптированности в контрольной группе (126,61 баллов) и в контрольной группе (150,83 баллов) после внедрения модели указывают на то, что нет значимых изменений (t-критерий Стьюдента равен 0,677 при  $p=0,506$ ). В экспериментальной группе (136,14 баллов) и в экспериментальной группе (137,90 баллов) после внедрения модели есть значимые изменения. Т-критерий Стьюдента выявил различия (4,749,  $p=0,000$ ). Это свидетельствует о том, что студенты факультета психологии стали удовлетворять свои основные социальные потребности, переживают состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

Таким образом, традиционные отечественные, современные российские и зарубежные воззрения относительно понимания «социальной зрелости» указывают на то, что существуют особенности в представлениях о социальной зрелости в отечественных и зарубежных позициях. Развитие и формирование социальной зрелости происходит на разных возрастных этапах и в разных образовательных учреждениях. Социальная зрелость будущих педагогов-психологов развивается в процессе профессиональной подготовки в вузе следующим образом: при внедрении в лекционные занятия новых информационных технологий, при использовании на семинарских и практических занятиях новых инновационных форм обучения, а также при самостоятельной работе студентов и практике развиваются такие характеристики социальной зрелости студентов – будущих педагогов-психологов, как ответственность, рефлексия, саморегуляция, саморазвитие и самообразование, социально-коммуникативную компетентность, адаптация.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента, показывают, что при сравнительном анализе социальной зрелости студентов факультета психологии и факультета начального образования направления подготовки 050400.62, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование не было выявлено достоверных различий, по такому параметру, как половозрастные особенности студентов. После реализации модели развития социальной зрелости студентов, включающий сочетание традиционных и инновационных подходов, технологий и форм работы в у студентов факультета психологии, с которыми была проведена программа спецкурса, реализована предметно-направленная учебная деятельность и индивидуальное консультирование, были выявлены статистически значимые различия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М.: «Когито-центр», 2002. 219 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность / Перевод с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
3. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Перевод с англ. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2007. 352 с.
4. Поздняков А.В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассника: дис. ...канд. педагог. наук. Курск, 2002. 278 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 480 с.
6. Социология: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. 2003. 405 с.
7. Шанц Е.А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система / Е. А. Шанц // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 383-386.
8. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ...канд. педагог. наук. Екатеринбург, 2009. 219 с.
9. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / Под ред. Е.М. Борисовой. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 304 с.

## ESPECIALLY SOCIAL MATURITY OF STUDENTS IN VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

© 2015

*O.V. Gorbunova*, assistant of the chair «Age and pedagogical psychology», postgraduate student «Age and pedagogical psychology»

*Samara state academy of social sciences and humanities, Samara (Russia), olgag46@mail.ru*

УДК 374.8

## РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ЧЕЛОВЕКА «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»

© 2015

*А.И. Гордин*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск (Россия),  
g.o.v@rambler.ru*

Диалогичность – неотъемлемое свойство творческого научного мышления (как внутренний диалог со вторым «Я» или явный – со своим оппонентом), она помогает лучше понять истину и проверить ход решения проблемы, а в конечном счете – убедительнее доказать её другим. Диалогичность мышления проявляется в форме самоконтроля, корректировки, в вопросно-ответных связях [4], в форме оценки смысловых позиций предшественников и современников (А.Н. Соколов, С.Л. Рубинштейн и др.). Так или иначе, диалогичность – это процесс мышления в различных формах общения.

Мышление в общении - это процесс, направленный на обнаружение противоречий, постановку и решение задач. В процессе общения, взаимодействуя с другими людьми и миром, человек осуществляет мышление, в котором можно выделить три вида социальной направленности, отличающиеся «вектором» целей и формируемых смыслов:

- 1) познание предметов и явлений окружающего мира;
- 2) познание самого себя;



3) познание других [5].

Как правило, мышление о предметах и явлениях окружающего мира выступает доминирующей деятельностью, в которую активно вовлекается человек; познание себя и других вклинивается в социальную деятельность, выступая в качестве публичной само-рефлексии. Соответственно в этом процессе можно выделить две стороны: мышление о себе как часть более общей проблемы самопознания и мышление о другом, раскрывающее участие мыслительной деятельности в процессе познания другого человека. В обоих случаях человек выступает как объект познания средствами мышления. В первом случае мышление служит средством познания себя, во втором случае - других. О. К. Тихомиров выделяет несколько путей самопознания, в которых мышление рассматривается как обязательный компонент:

- 1) сравнение себя и других;
- 2) сравнение себя в разные периоды жизни;
- 3) сравнение собственных целей и результатов.

Можно выделить еще один путь формирования понятий человека о самом себе - рефлексия, которая возникает в мыслительной деятельности и может выступать также способом познания себя как мыслящей личности, раскрывающейся в мыслительной деятельности. В исследованиях мышления О.К. Тихомиров выделил следующие качества мышления как компонента общения в межличностном познании:

- 1) интерпретация реакций и движений др. человека;
- 2) понимание (интерпретация, объяснение, предсказание) результатов предметных действий, деятельности и поступков человека;
- 3) понимание речевой продукции [4].

Таким образом, мы можем констатировать что социальная сущность диалогичности мышления в процессе межличностного общения заключается в том, что оно дает возможность человеку: приобретать навыки идентификации себя с другим человеком: активизировать свою социальную память; корректировать цели и задачи своей текущей и будущей жизнедеятельности. По сути это означает, что диалогичность мышления способствует развитию социального интеллекта личности (социальной чувствительности, социальной перцепции, социальной памяти, социального мышления), а так же самопознанию и самоактуализации, так как диалог – это ни что иное как форма социального мышления, направленная на нахождение или порождение социальных смыслов жизни человека. Эти качества диалогичности мышления распространяются на все возрастные категории, в т.ч. и на «третий возраст» [5].

«Третий возраст» - это период активной жизни, который начинается с выходом на пенсию. Именно в «третьем возрасте» наблюдается повышенный интерес человека в приобретении новых знаний, умений и навыков, на освоение которых в предыдущий период жизни человека не было по разным причинам времени. «Третий возраст» - период жизни свободной и активной, открывающийся с выходом на пенсию [2].

Необходимость активизации диалогичности мышления в «третьем возрасте» обусловлена изменением социальных условий жизнедеятельности человека. Эти причины многообразны и с трудом поддаются классификации. Среди них можно выделить следующие:

1. Потеря основного места своей жизнедеятельности (т.е. потеря привычных партнёров по общению-диалогу, который способствовал определению важнейших жизненных смыслов);
2. Возможная потеря одного из «спутников жизни»;
3. Возможная потеря (или длительная отстранённость) общения с близкими людьми (детьми, внуками, родственниками, знакомыми, друзьями и т.п.).

Эти и другие причины способствуют в жизни человека «третьего возраста» поиску диалога с новыми людьми, восстановлению продуктивного диалога прежним социальным окружением, выстраиванию новых принципов взаимодействия в обществе и «вытаскивают» его на новый уровень диалога со своим внутренним «Я».

Для такого нового диалога со своим внутренним «Я» характерны:

- активное обращение к своей социальной памяти, с целью выяснения совершённых ошибок и успехов в предыдущие этапы своей жизнедеятельности;
- активизация социального мышления, с целью осознания того, что из предыдущего социального опыта можно применить для адекватной самоидентификации и самоактуализации на данном этапе жизнедеятельности;
- проектирования и проецирования своей жизнедеятельности в ближайшей и относительно отдаленной жизнедеятельности, чтобы максимально полно сохранить свой образ в социальной памяти референтного окружения [7].

Таким образом, диалог со своим внутренним «Я» является важнейшим при определении своего нового социального статуса (пенсионер) и во многом определяет останется ли человек активным социальным субъектом или превратится в пассивного объекта, смысл жизни которого будет сведён до «прислуживания» окружающих его людей. И это в лучшем случае. Потому что потеря субъектности вообще, а в этом возрасте особенно, способствует стремительному «угасанию» интеллектуальных и духовных способностей человека и ставит его в позицию «доживания».

Следовательно, мы можем констатировать, что дальнейшее развитие диалогичности мышление человека в «третьем возрасте» - это важнейший социально-педагогический инструмент для обеспечения его продуктивной социальной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабицкая Л.А. Организация свободного времени человека как психолого-педагогическая проблема / Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции (Иркутск, 2 марта 2015 г.). Иркутск: ПИ ИГУ, 2015. С. 25-28.
2. Гордина О.В. Сущностные характеристики процесса социально-педагогической поддержки пожилого человека // Практическая психология в образовании и социальной сфере / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 233-237.
3. Гордина О.В. Жизнетворчество как феномен, реализующийся в неформальном образовании взрослых // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке, №6 (26) 2013. С.58-63.
4. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 23.
5. Поликарпов В. А. Формирование межличностных отношений в процессе диалогического решения мыслительных задач // Психол. журн. 1989. Т. 10. № 3. С. 63-68.
6. Маслов В.И. Непрерывное образование: подходы к сущности : Учебное пособие для вузов / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, В.М. Корнилов. М.: ИГУ, 1993. 117 с.
7. Онушкин В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин. М.: Изд-во ИГУ, 1989. 88 с.

## THE ROLE OF THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC THINKING IN HUMAN LIFE «THE THIRD AGE»

© 2015

*A.I. Gordin*, candidate of pedagogical science, associate professor  
*Pedagogy institute, Irkutsk state university, Irkutsk (Russia), g.o.v@rambler.ru*

УДК 374.8

## ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

© 2015

**О.В. Гордина**, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры социальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск (Россия),  
g.o.v@rambler.ru

В данной статье мы остановимся на социально-педагогическом феномене, который возник на новом витке отечественной истории как инновация и в то же время как воспоминание об опыте народных педагогов XIX века. Это Высшая народная школа (далее ВНШ), которая ориентирована на поддержку людей старшего поколения в процессе их адаптации к сложным социально-экономическим реалиям российского общества.

Обратимся к сути феномена. Высшая народная школа - это модель добровольческого объединения взрослых людей, ориентированных на саморазвитие в условиях неформального образования и активного социального взаимодействия.

Родиной народной школы является Дания. Определяя специфику народных школ Дании, подчеркнем их приверженность *grundtvigовской* традиции: ВНШ - это «школа для жизни». В связи с данной позицией, сформулированной ещё в 30-е годы 19 века датским просветителем Николаем Грундвигом, определился и фундаментальный принцип жизненной философии, на котором строится мировоззрение и практическая деятельность преподавателей и учащихся Высших народных школ: «прежде, чем понять, следует полюбить». В России широкое распространение народные школы получили в 50-е годы XIX века. Отметим, что опыт создания Высших народных школ в нашей стране имеет свои особенности, обусловленные историческими условиями, в которых они создавались. Народные (воскресные) школы в России возникли как общеобразовательные учреждения для обучения взрослого населения в конце 50-х годов XIX века накануне крестьянской реформы 1861 года. Именно к середине XIX века относится первая волна стремительного продвижения идеи создания открытых школ для населения нашей страны. Главные принципы обучения в народных школах были четко определены: это *бесплатность обучения, бесплатность преподавательского труда, коллективность работы, одинаковые права для всех учащихся*. Дело обучения в воскресных школах считали делом общественным, работа строго контролировалась и широко освещалась в прессе, публиковались отчеты [2, с.36].

Новая волна открытия ВНШ в России получила начало в 1998 году в г. Санкт-Петербурге и в настоящее время география школ достаточно разнообразна: Барнаул, Боровичи, Владивосток, Иркутск, Казань... Сегодня наблюдается тенденция к распространению данной модели образования взрослых. Однако этот процесс протекает непросто. Ведь речь идет об общественной деятельности, которую кто-то должен инициировать, организовать, а затем поддерживать и развивать на *безвозмездной основе*. У нас в стране официально нет неформального образования взрослых и, следовательно, нет проблем с его финансовой поддержкой и юридическим сопровождением. В европейских странах Высшие народные школы являются органичным и значимым элементом государственной системы образования. По мнению скандинавских политиков, философов, педагогов именно широкая сеть кружков и Высших народных школ способствовала становлению гражданского общества и формированию социального государства в этих странах.

В дореволюционной России народные школы получали поддержку на уровне земства или частных пожертвований. Бесправие и свобода - парадокс бытия современных российских народных школ.

Это неформальное образовательное сообщество, которое самостоятельно и вдохновенно творит свою жизнь. В наших условиях опорой для деятельности народных школ является социальное партнерство. Опыт показывает, что там, где удастся создать социальную сеть из организаций, заинтересованных в просвещенческой деятельности, Высшие народные школы оказываются вполне жизнеспособными. Общество, в котором в последние десятилетия сформировалась культура «неучастия» граждан в общественных делах, как будто просыпается, и в нем пробиваются робкие ростки социальной солидарности. И здесь важно опереться на терминальные ценности, которые раскрывают «в предельно обобщенном виде значимые для общества ориентиры его жизни и развития...» [2, с.55]. К ним относятся ценности духовной жизни общества, ценности преемственности поколений, ценности культуры и образования... Опираясь на эти ценности, неформальное образование помогает человеку интегрироваться в мир высоких общечеловеческих устремлений, занять достойное место в социуме. А социальная солидарность воспринимается и как ценность, и как инструмент, и как цель.

Возрожденная в современных российских условиях народная школа ориентируется на пожилого человека и позволяет ему осуществить разумный, осознанный переход к новому этапу своего развития. Это принципиально. Установка слушателя ВНШ – не доживать, а жить и развиваться. Для пожилого человека народная школа – это уникальный шанс заниматься любимым делом, на которое, возможно, не было времени в период активной трудовой деятельности. Пути возвращения ВНШ в Россию на новом витке ее истории только обозначаются. Это может быть и создание школы при общественной организации, и на базе центра социальной защиты населения; получает распространение и опыт создания ВНШ на базе вуза, примером может служить созданная в 2009 году на базе Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск) Высшая народная школа для взрослых. Сегодня каждый из этих путей осваивается практиками и ждет глубокого осмысления специалистов и поддержки общества.

Суть этого опыта можно определить кратко: через доступное неформальное образование к активному социальному функционированию. Все ныне действующие российские Высшие народные школы строят свою образовательную деятельность исключительно на демократических основах. С самого начала, с первых организационных встреч ставится задача формирования актива из числа слушателей, способного взять на себя решение целого комплекса проблем, затрагивающих как организационные, так и содержательные аспекты деятельности школы. Модель Высшей народной школы г. Санкт-Петербурга (автор Литвинова Н.П.), получившая распространение в ряде регионов России, предполагает создание Совета самоуправления, выбор старост в учебных группах. В программе школы поточные лекции, специальные курсы, клубы, кружки и секции, которые выбраны или предложены либо преподавателями и студентами ВУЗа, либо самими слушателями.

Именно опыт и самостоятельность слушателей лежат в основе индивидуализации обучения. Уровень подготовки и образовательных потребностей взрослых обучающихся исследуется при поступлении в ВНШ и далее учитывается при формировании учебных и досуговых программ, выборе форм обучения. Приоритет, конечно, отдается активным методам обучения, поскольку слушатель ВНШ – это человек, ориентированный на взаимодействие, общение, актуализацию полученных знаний в деятельности. Но круг интересов разный. Анкета, с которой обязательно начинается знакомство с каждым слушателем, позволяет выявить его образовательные цели и предпочтения. Кроме этого, уже в анкете поступающий в школу может предложить свои образовательные услуги, написать о желании войти в состав актива и др.

По опыту работы Высшей народной школы Иркутска, можно сделать вывод, что важнейшей особенностью школы является дух коллективизма (или соборности?). В от-

личие от любых семинаров или курсов, организуемых для взрослых, где участники так и остаются «попугайками» на короткий отрезок времени, в народной школе создаются прочные дружеские связи, возникают группы единомышленников, каждый чувствует свою личную причастность делам школы.

Введение понятия «образование взрослых» в педагогическую лексику все еще носит дискуссионный характер. Данное явление в силу своей обособленности, неразработанности, даже альтернативности институционализированной системе образования, по сути, является полигоном для апробации новых педагогических идей. В этом сложном образовательном пространстве рождается и получает свое воплощение педагогическая альтернатива. Для нашего отечественного образования сама по себе деятельность ВНШ является безусловной инновацией. И то, что эта «школа для жизни» благодаря общественной инициативе пробивает себе дорогу, на деле реализуя принципы гуманной педагогики, пробуждая и развивая социальную активность пожилого человека, вопреки той унижительной пассивной позиции, которая ему определена в нашем обществе, уже заслуживает внимания. Думается, опыт российских Высших народных школ, формирующийся сегодня в интересах человека, переживающего трудную жизненную ситуацию, нуждается в поддержке, оценке и глубоком анализе специалистов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабицкая Л.А. Организация свободного времени человека как психолого-педагогическая проблема // Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции (Иркутск, 2 марта 2015 г.).- Иркутск: ПИ ИГУ, 2015. С. 25-28.

2. Гордин А.И. Некоторые подходы к раскрытию сущности понятия «ценностное самоопределение взрослого человека» // Образование и общество. Орёл, 2009. №2 (55). С. 54-57.

3. Гордина О.В., Гордин А.И. Концептуальная модель современной Высшей народной школы для людей третьего возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20497> (дата обращения: 13.07.2015).

4. Литвинова Н.П. Тенденции и перспективы развития Высших народных школ // Человек и образование. 2010. №4. С. 15-19.

5. Шадрина Т.В. Андрагогические подходы к обучению будущих специалистов сферы профессионального образования // Современное образование: традиции и инновации. 2015. №1. С. 23-29.

### FOLK HIGH SCHOOL AS PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN ADULT EDUCATION

© 2015

*O.V. Gordina*, candidate of pedagogical science, associate professor  
Pedagogy institute, Irkutsk state university, Irkutsk( Russia), [g.o.v@rambler.ru](mailto:g.o.v@rambler.ru)

УДК 372.881.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИРОНИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

© 2015

**Е.С. Готовцева**, преподаватель английского языка кафедры иностранных языков  
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского  
и Ю.А. Гагарина, Воронеж (Россия), [elenagotovtzeva@mail.ru](mailto:elenagotovtzeva@mail.ru)

**Е.И. Панкова**, преподаватель английского языка кафедры иностранных языков  
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского  
и Ю.А. Гагарина, Воронеж (Россия)

Насчитывающая тысячелетия использования и изучения, все больше оформляющаяся в особую дисциплину, ирония становится и универсальным объектом исследования гуманитарных наук. Так, например, В.М. Пивоев в работе «Ирония как феномен культуры», считает возможным говорить и о философии и лингвистике иронии, отмечает большой потенциал ее изменений под влиянием социокультурных условий ее реализации. Подводя итоги современному осмыслению феномена иронии, он находит, что «ирония - это полифункциональное явление, входящее в сферу изучения лингвистики, филологии, литературоведения, эстетики и философии, семиотики, психологии и педагогики». [1, с. 27].

Б.А. Гомлешко вносит дополнение к этому утверждению: « Современная лингвистическая наука устанавливает диалогическую природу иронии и анализирует отношения между сознанием автора и адресата, а также предметом иронического высказывания» [2, с. 7].

Различные словари фиксируют большое многообразие научных экспликаций понятия «ирония». Как правило, они в основном сводятся к следующим определениям:

- 1) отрицание или осмеяние, притворно облекаемое в форму согласия или одобрения;
- 2) риторическая фигура, фигура речи или троп, выражающий насмешку посредством иносказания, когда слово в контексте обретает противоположный смысл;
- 3) вид комического, смех под маской серьезности, скрывающей чувство превосходства или скепсиса [3, с. 106].

Согласно определению, данному в Литературном энциклопедическом словаре, ирония (от греч. *eironeia* - притворство) обычно понимается как особая форма критического мышления, выражения мысли, когда слово или высказывание обретают в контексте речи или художественного текста значение противоположное буквальному смыслу или отрицающее его. Ирония содержит в себе мнимое одобрение критикуемого тезиса и неявное утверждение антитезиса [4, с. 752].

В Древней Греции, начиная с 5 в. до н. э., ирония перерастает из обыденных «издевательств» или «насмешки» в обозначение риторического приёма, становится термином. Так, по определению псевдоаристотелевской риторики «*Aristotle's Rhetoric: Or, The True Grounds and Principles of Oratory ...*», ирония означает «говорить нечто, делая вид, что не говоришь этого, то есть называть вещи противоположными именами» [5, с. 275].

Подобный приём распространён не только в литературе, но и в повседневной разговорной практике. На последовательном его применении строятся целые произведения сатирического жанра - у Лукиана («Пир богов»), Эразма Роттердамского («Похвала глупости»), Дж. Свифта («Путешествия Гулливера», «Сказка о бочке»).

В современной лингвистике и лингвоэстетике все очевиднее утверждает себя понимание иронии как явления многопланового и полифункционального. На наш взгляд ирония носит универсальный характер, проявляя себя в наибольшей степени в различных

видах коммуникации на фундаменте оценки, в ее разноуровневых проявлениях от мышления до тропов и лексико – семантических и даже графических средств репрезентации.

В ситуации коммуникации на использование иронических замечаний могут влиять как личностные, так и ситуационные экстралингвистические факторы. При этом ирония становится частью речевой стратегии и коммуникативно-значимым феноменом, когда главный внутренний мотив – воздействовать на адресата и заставить его изменить свое поведение или точку зрения на данную ситуацию, а внешний мотив – моделирование коммуникативной ситуации.

Ирония с успехом используется в педагогической деятельности. В особенности она применима на занятиях с курсантами военного ВУЗа.

Рассмотрим, к примеру, ситуацию на учебном занятии: Курсант не готов, бунтует, спорит и пререкается с преподавателем. В такой ситуации вполне уместна ирония со стороны педагога. Уместная и грамотно организованная ирония не только не вредит учебному процессу, но и способствует эмоциональной разрядке обучаемых, чем стимулирует их интерес к предмету, повышает мотивацию. Ирония в военном образовательном учреждении будет с большей вероятностью положительно воспринята обучаемыми, принимая во внимание жизнедеятельность военных. Нелегкую жизнь военнослужащих в пределах расположения невозможно представить без юмора и иронии, которая, за частую, помогает преодолеть тяготы военной службы.

Следует так же отметить, что ирония должна применяться педагогом с большой осторожностью, что напрямую связано с нравственным аспектом. Каждый из нас в той или иной степени обладает чувством юмора. Но редко кто задумывается, что отпуская шутки в адрес другого человека, мы можем сделать ему больно. С иронической речью следует обращаться к человеку только в том случае, если мы желаем ему добра. Если же адресат настроен негативно, такой формы обращения следует избегать.

В отношении иронии существует множество ограничений, точное их соблюдение поможет сделать коммуникацию между преподавателем и курсантом более человечной и соответствующей этической норме. Ниже приведены случаи, когда использование иронии неуместно и может лишь повредить. Использование элементов иронии не приветствуется если:

- перед вами человек, не обладающий чувством юмора
- если человек находится в удрученном состоянии души
- если это человек, являющийся изгоем в своей учебной группе.

Помимо использования элементов иронии в образовательном процессе, существует ряд правил отказа от иронии в ситуациях повседневного характера. К примеру, ирония не нужна в общении с малознакомым человеком или в особых ситуациях, таких как похороны, ирония не уместна по отношению к любому из присутствующих. Так же ирония не уместна и на свадьбах. Любое действие, любой ритуал, сопряженный с большой эмоциональностью, не допускает иронии.

Военная ирония – понятие обширное и требующее от любого человека понимания юмора. В противном случае, он просто не поймет того, что хотел сказать, передать собеседнику, ведь ирония несет в себе определенные эмоции или смысл. Способность осознать и понять шутку связана с высокой интеллектуальной активностью и накопленными знаниями о мире, об окружающей действительности. Ирония высвечивает нечто новое и неожиданное для человека, который в свою очередь, подключает воображение и получает яркие эмоции. Поэтому юмор представляет собой основную часть психологического «Я» человека, будь он использован в контексте образования или в ситуации повседневного общения курсантов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пивоев В.М. Ирония как феномен культуры. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2000. 106 с.
2. Гомлешко Б.А. Языковые средства выражения иронии в художественных текстах Джона Голсуорси: лингвопрагматический аспект (на материале языка романа «Сага о Форсайтах»). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Майкоп, изд-во Адыгейского госуниверситета, 2008. 23 с.
3. Боров Ю.Б. Комическое. М., Искусство, 1970. 239 с.
4. Литературный энциклопедический словарь / под общ. редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М.: Сов. Энциклопедия, 1987. 752 с.
5. Aristotle's Rhetoric; or, The true grounds and principles of oratory. London: Oxford University Press, 1959. P. 275.

## THE USAGE OF IRONY ELEMENTS IN EDUCATIONAL PROCESS IN A MILITARY UNIVERSITY

© 2015

*E.S. Gotovtzeva*, teachers of english language department of the foreign languages  
*Military educational-research centre of air force «Air force academy named professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin», Voronezh (Russia), elenagotovtzeva@mail.ru*  
*E.I. Pankova*, teachers of english language department of the foreign languages  
*Military educational-research centre of air force «Air force academy named professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin», Voronezh (Russia)*

УДК 378.147

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© 2015

*T.B. Дуран*, кандидат социологических наук, доцент кафедры  
«Социально-культурный сервис и туризм»  
*НОУ ВПО «Гуманитарный университет», Екатеринбург (Россия), tatyana.duran@hotmail.be*

Текущая образовательная политика в сфере высшего профессионального образования в современной России является частью социальной политики. Ее следует отличать от стратегии государства в сфере образования, которая представляет собой модель развития образования на определенную перспективу. Текущая образовательная политика, в отличие от стратегического управления образованием, - это управление функционированием образования.

Содержание образовательных программ - один из главных элементов образовательной политики, и вместе с тем, одна из главных проблем современного образования. Образовательная программа характеризуется единством целей и средств их достижения. Цели представлены набором свойств, которые необходимо сформировать у обучающихся в процессе образования, а способы и ресурсы, необходимые для достижения целей – это средства достижения целей.

При исследовании образовательных программ предметом изучения могут быть:

- 1) субъекты – разработчики программ;
- 2) содержание программ;



3) роль программ в образовательном процессе и возможности их совершенствования.

Для содержательной характеристики образовательных программ необходима конкретизация целей и средств их достижения. Наиболее оптимальным вариантом конкретизации, на наш взгляд, является, исторический подход.

В индустриальном обществе образовательные программы в целевой ее части включали в себя две составляющие: знания и умения. В свою очередь, умения включали в себя навыки как автоматизированные умения. Совокупность знаний, которую должны получить обучающиеся, планировалась в учебном плане в виде набора дисциплин с четким перечнем вопросов, подлежащих усвоению. На основании этого можно сделать вывод, что целевая составляющая учебных планов носила знаниевый характер. Однако в условиях постиндустриального общества знаниевое целеполагание в сфере высшего образования столкнулось с целым рядом проблем, потребовавших его пересмотра.

Важной причиной кризиса знаниевой парадигмы многие специалисты считают скорость и масштабы появления новых знаний, скорость устаревания информации, что приводит к эффекту отставания обучения от требований к выпускнику высшей школы. Вторая причина - изменение требований к структуре способностей выпускника. В настоящее время профессиональных умений уже недостаточно, необходимы опыт решения жизненных проблем выполнения социальных функций и ролей, опыт решения жизненных проблем. В современных условиях востребованы не просто репродуктивный опыт решения проблем, а опыт творческой деятельности. Третья причина кризиса знаниевой парадигмы состоит в недостаточном внимании системы образования к потребностям, ценностям, мотивации и убеждениям студента.

Именно эти причины и привели к необходимости формирования комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовки выпускников вузов для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах. Это нашло свое отражение в становлении компетентностного подхода к результатам высшего образования [3, с. 3-4].

Концепцию нового содержания способностей сформулировал Д.Мак-Клеланд в статье под названием «Тестировать компетентность, а не интеллект», увидевшей свет в журнале «Американский психолог» в 1973 году. Новая концепция получила в последующем название компетентностного подхода, поскольку в ней предложено иное соотношение знаний и способностей, в частности, доминирующей составляющей выступают способности (компетенции). Реализация компетентностного подхода в образовательной практике заключается в развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют в будущем их успешную самореализацию в профессии и обществе.

Компетентностный подход к высшему образованию получил в современном мире широкое распространение. В 1980-х гг. в Великобритании правительством был сформулирован новый подход к профессиональному образованию на основе компетентностей, который впоследствии оказал большое влияние на разработку образовательных моделей и в других странах. В профессиональном образовании Великобритании основной акцент делался на способности демонстрировать работу, соответствующую стандартам, на владении определенным мастерством, на психологических аспектах личной эффективности. Правительство Великобритании расширило определение компетентности в профессиональных квалификациях. Её стали рассматривать как способность применять знания и навыки в соответствии с требуемыми стандартами. Во Франции развитие компетентностного подхода также началось с 80-х гг. XX в., а в 1990-е гг. было введено право граждан на независимую оценку компетенций для того, чтобы иметь возможность индивидуального развития в пределах выбранной профессии. Французский подход к компетенциям, основанный на особенностях национальной культуры, представляет собой триаду

компетентностных аспектов: знания, функциональные компетенции и поведенческие компетенции.

В России разработке компетентностного подхода стало уделяться особое внимание и придаваться значение в связи с вступлением России в европейское образовательное пространство. Переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплен в 2001 г. в принятого ранее правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г.

В настоящее время ключевым моментом при переходе на уровневую систему высшего профессионального образования, реализуемую в рамках Болонского процесса, является введение компетентностного подхода в оценке качества результатов образования. Этот подход положен в основу разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. ФГОС третьего поколения разрабатываются как стандарты компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Прежние государственные стандарты основывались на дисциплинарном принципе, студент должен был освоить определенный объем знаний по конкретным научным дисциплинам. В новых стандартах же главенствует компетентностный подход. Новый федеральный государственный стандарт требует больше времени отводить на самостоятельную работу студентов, практические и лабораторные занятия, которые, в свою очередь, должны быть методически обеспечены. В свою очередь, увеличение самостоятельных занятий стимулирует студентов к освоению различных способов поиска и сбора информации по изучаемым дисциплинам. Старые стандарты ограничивали учебный процесс дисциплинами, в новом стандарте предусматривается наличие дидактических модулей, междисциплинарных комплексов.

В системе подготовки специалистов компетентностный подход опирается на такие понятия, как «компетенция» и «компетентность». По мнению российских ученых, в качестве концептуального определения возможно принятие формулировки, предложенной в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать»

Построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает:

- постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;
- организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;
- оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента» [2, с.6.].

В федеральных государственных стандартах третьего поколения учтены основные положения Болонской декларации. Отличительной особенностью ФГОС третьего поколения стало закрепление требований к результатам освоения общеобразовательных программ, к которым относятся компетенции выпускника ВУЗа. В соответствии с требова-

ниями Болонского процесса новые стандарты закрепляют уровневую систему высшего профессионального образования и отдельно описывают каждую из ступеней: бакалавриат и магистратуру. Данные стандарты предъявляют требования:

- к результатам освоения основных образовательных программ;
- к структуре основных образовательных программ;
- к условиям реализации основных образовательных программ.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ прописаны на языке компетенций (выделяются общекультурные компетенции, общепрофессиональные, профессиональные). Требования к структуре основных образовательных программ предусматривают изучение студентами учебных циклов, которые имеют базовую (обязательную) и вариативную, устанавливаемую вузом.

В то же время формирование компетентностной парадигмы породило проблему соотношения знаний и компетенций, поскольку компетенции не могут формироваться не только без применения определенных методов, но и без опоры на систему знаний.

Следует отметить, что в отечественной литературе и образовательных практиках знаниевый и компетентностный подходы зачастую противопоставляются друг другу как две модели политики в сфере образования. А.М. Новиков по этому поводу отмечает: «Сейчас акцент меняется – от гностического подхода (можно употребить модное слово – от знаниевой парадигмы) к деятельностному подходу (парадигме) – основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается – просто они из основной и почти единственной цели образования становятся лишь компонентом, а их главное назначение – быть средством, «оружием» деятельности» [1].

Нам представляется, что знание не лишено деятельностного аспекта, а именно: знание – это, прежде всего, объяснение и понимание того или иного предмета, выраженное в языковой форме. Знание – это вид интеллектуальной деятельности, то есть весьма специфическая компетенция. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что новизна новой парадигмы заключается не в обучении деятельности, а в расширении видов деятельности, обучать которым призвана школа, в том числе - и высшая. Иными словами, целью обучения является система компетенций, а не какая-то одна компетенция. В свою очередь, освоение студентами в процессе образования более широкого набора видов деятельности как специфическая задача образования в постиндустриальном обществе, не означает отказа от задачи формирования такой компетенции, как понимание мира. Таким образом, отношение между целевыми парадигмами индустриального и постиндустриального общества – это отношение как преемственности, так и разрыва.

В состав целей образования в современных условиях, помимо знаниевой компетенции, должны включаться и другие, которые требуют соответствующих технологий их формирования и развития. Набор этих компетенций неодинаков в различных образовательных системах. Развитие компетентностного подхода требует не только понимания природы каждой из компетенций, но и выявления оснований для их различия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
2. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. 243 с.

3. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3-9.

**COMPETENCE APPROACH AS A BASIS OF CONTENTS UPDATE  
OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION IN MODERN RUSSIA**  
© 2015

*T.V. Duran*, candidate of social sciences, associate professor  
of the department «Socio-cultural service and tourism»  
*Liberal Arts University, Ekaterinburg (Russia), tatyana.duran@hotmail.be*

УДК 37.01

**ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ  
СТУДЕНТОВ**

© 2015

*Л.И. Еремина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и социальная работа»  
*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru*

С целью получения объективной и полной картины исследования уровня сформированности креативности студентов в опытно-экспериментальной работе использовались три источника получения данных: L-, Q-, T-данные (по классификации Р.Б. Кэттелла). Опишем более подробно первый источник – L-данные (Life record data), полученные путем регистрации жизни человека в основном в результате наблюдения; сюда же включаются экспертные оценки.

В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский приводят основные требования к процессу получения экспертных оценок: 1) оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения; 2) эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого лица достаточно длительный промежуток времени; 3) необходимо иметь не менее десяти экспертов на одного оцениваемого [9].

В нашем исследовании эксперты оценивали продукты жизнедеятельности студентов, творческие работы (КТД, сочинения, стихотворения и пр.) в ходе внешнего наблюдения, бесед, изучения самоотчетов и документации. В качестве экспертов выступали преподаватели и исследователь.

В настоящее время большинство исследователей с помощью теста Е.П. Торренса измеряют четыре показателя креативности: продуктивность, гибкость, оригинальность, разработанность. В нашем же исследовании данные показатели выступили критериями сформированности креативности студентов.

**Продуктивность** – это количественный показатель, отражающий способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов). В данном случае под продуктивностью понимается способность высказывать максимальное количество идей. Важно их количество, а не качество. Для творческого человека не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной точкой зрения. А.Н. Лук указывал, что не обязательно, чтобы каждая идея была правильной, «чем больше идей выдвигает человек, тем больше вероятность, что среди них будут хорошие идеи. Причем лучшие идеи приходят в голову не сразу» [8, с. 28].

**Гибкость** – это способность высказывать широкое многообразие идей. Творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два. Дж. Гилфорд предлагал выделять семантическую гибкость (спо-

способность выделять функцию объекта и предлагать его новое использование), образную адаптивную гибкость (способность изменять форму стимула таким образом, чтобы наметить новые признаки и возможности для его использования), семантическую спонтанную гибкость (способность порождать разнообразные нерегламентированные ситуации) [1]. А.Н. Лук отмечает, что «люди с более высоким показателем гибкости мышления имеют больше шансов натолкнуться на верную идею при решении какой-нибудь практической задачи» [8, с. 28].

Отметим, что отличительным признаком мышления студентов является гибкость (исследования Э. Шейн [12]); студенчество переходный период от периода приобретения до периода достижения (избрать стиль жизни, сделать карьеру) к периоду социальных обязанностей (способность решать проблемы не только свои, но и других – в семье, на работе и т.д.).

**Оригинальность** – способность порождать новые, неожиданные, нестандартные идеи. Оригинальность определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, новой собственной позицией по отношению к решаемой проблеме, отказом от стандартных очевидных гипотез.

Следует рассмотреть различие понятий «оригинальность» и «нестандартность», и что мы будем понимать под оригинальностью. За нестандартностью могут скрываться совершенно разные психологические явления: «собственно оригинальность как проявление творчески продуктивных возможностей человека, оригинальничание как проявление личностной гиперкомпенсации интеллектуальной несостоятельности и психическая неадекватность» [7, с. 182]. Следовательно, понятие нестандартность более широкое, чем оригинальность, и если пользоваться критерием нестандартности, то можно, как считал Е.П. Торренс, отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления. Поэтому В.Д. Дружинин и Н.В. Хазратова вслед за С. Медником использовали критерий осмысленности, позволяющий разграничить продуктивные творческие и непродуктивные (девиантные) проявления человеческой активности на следующие: воспроизводящие (стереотипные), оригинальные (творческие) и неосмысленные (девиантные) [2].

**Разработанность** – способность совершенствовать, детализировать, придавать завершенный вид своему продукту. По мнению ученых, разработанность занимает особое положение, и если и дает возможность оценивать какие-то аспекты креативности, то не те, которые оценивают продуктивность, гибкость, оригинальность [7].

Основными характеристиками (критериев) креативности (продуктивности, гибкости, оригинальности, разработанности) послужили выделенные нами соответствующие к ним показатели (см. бланк для эксперта).

Экспертам была предложена следующая инструкция: «Вам предлагается оценить уровень сформированности четырех характеристик, обычно оценивающих креативность человека.

1. Продуктивность (П) – неэффективность (нерациональность).
2. Гибкость (Г) – ригидность (инертность).
3. Оригинальность (О) – банальность (заурядность).
4. Разработанность (Р) – не изученность (не проработанность).

Внимательно изучайте их и дайте оценку студенту по каждому параметру, пользуясь следующей шкалой:

5 баллов – оцениваемое свойство личности хорошо развито, четко выражено, проявляется ярко и часто;

4 балла – свойство личности заметно выражено, но проявляется непостоянно, ситуативно, при этом противоположное ему свойство проявляется очень редко;

3 балла – оцениваемое и противоположное свойства личности выражены нечетко, в проявлениях редки, ближе к нулевому показателю;

2 балла – более ярко выражено и чаще проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому;

1 балл – четко выражено и часто проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому;

0 баллов – сведений для оценки данного качества нет (не имею).

Упрощенный вариант: оценка показателей делается по пятибалльной шкале, где низший балл – 0, а высший – 5».

Бланк для эксперта

Номер показателя	Характеристика показателя	Оценка, баллы
1.1.	Способность к генерированию большого количества идей (ассоциаций, образов)	
1.2.	Способность быстро преобразовывать образец в творческий продукт	
1.3.	Чувствительность к творческой деятельности, ее независимость в новых условиях, ситуациях	
1.4.	Успешность выполнения творческих заданий	
	Сумма баллов	
2.1.	Способность быстро находить новые (альтернативные) стратегии решения	
2.2.	Способность устанавливать широкий диапазон ассоциативных связей и свободно переходить от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию	
2.3.	Способность преобразовывать функции объекта и предлагать его новое использование	
2.4.	Способность преодолевать стереотипы	
	Сумма баллов	
3.1.	Способность продуцировать (выдвигать) новые идеи и решения, отдаленные ассоциации	
3.2.	Способность к выдвиганию уникальных, исключительных идей, отличающихся от очевидных ответов	
3.3.	Способность своеобразно, необычно и конструктивно решать проблемы	
3.4.	Способность разграничивать продуктивные и непродуктивные проявления творческой активности: воспроизводящие (стереотипные), оригинальные (творческие)	
	Сумма баллов	
4.1.	Способность усовершенствовать объект путем добавления проработанных деталей	
4.2.	Способность к исследовательской деятельности, изобретательству	
4.3.	Способность выбора адекватного решения проблемы, соответствующего поставленной цели	
4.4.	Способность анализировать и синтезировать идею	
	Сумма баллов	
	Итого:	

**Обработка и интерпретация результатов.**

Результаты по каждому респонденту заносились в сводную таблицу 1.

Таблица 1

эксперт	Сумма баллов по характеристикам / уровень				Всего баллов	Уровень сформированности креативности
	1. П	2. Г	3. О	4. Р		
1. ...						
2. ...						
3. ...						
и т.д.						
Сумма группы						
Средний балл группы						

В таблице 2 представлено соответствие суммы баллов уровням сформированности следующих характеристик (критериев) креативности: продуктивности, гибкости, оригинальности, разработанности (по каждому критерию отдельно).

Таблица 2

Уровень характеристики креативности	Сумма баллов
Высокий	20 – 16
Выше среднего	15 – 11
Средний	10 – 6
Низкий	5 и ниже

Общая оценка креативности по данной методике является суммой баллов по четырем характеристикам (критериям) креативности. По каждому критерию четыре показателя, всего 16. Минимальная оценка 20 баллов и ниже, максимальная оценка – 80 баллов. В таблице 3 представлено соответствие суммы баллов уровням сформированности креативности студентов.

Таблица 3

Уровень сформированности креативности	Сумма баллов
Продуктивный (высокий)	80 – 61
Вариативный (выше среднего)	60 – 41
Реконструктивный (средний)	40 – 21
Репродуктивный (низкий)	20 и ниже

**Репродуктивный (Р) уровень.** Характеризуется низкими показателями сформированности креативности. Студент пассивен, не стремится к самостоятельному и активному выполнению работ творческого характера, склонен к репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. У студента слабо выражена способность к порождению разнообразных идей, ему характерна ригидность в нахождении альтернативных решений. Затрудняется усовершенствовать объект путем добавления деталей, так же испытывает сложности в выдвижении большого количества идей. Проявляет банальность и заурядность в решении творческих заданий, если же оригинальность и имеет место, то носит случайный характер.

**Реконструктивный (РК) уровень.** Характеризуется неустойчивостью проявления креативности. Интерес и активность к творческой деятельности проявляется в зависимости от ситуации в процессе организации жизнедеятельности студента. Творческие задания старается выполнить в полном объеме, но допускает ошибки, свидетельствующие о слабо выраженной способности к анализу и синтезу идей. Стараясь видоизменить характер практической деятельности, в целом действует самостоятельно, однако на основе примеров и образцов. Демонстрирует слабую способность к продуцированию новых идей и решений, интерес к исследовательской деятельности имеет случайный характер.

**Вариативный (В) уровень.** Характеризуется средними показателями сформированности креативности. Студент проявляет самостоятельность, интерес в выборе творческих заданий, предлагает свои варианты решения. На основе теоретических знаний и практических образцов стремится видоизменить характер деятельности. Активность в решении творческих задач преобладает, но носит в основном внешний характер. Студент разграничивает продуктивные и непродуктивные проявления творческой активности, однако испытывает трудности с выдвижением уникальных, необычных идей. Способен успешно устанавливать широкий диапазон ассоциативных связей, а так же преодолевать стереотипы в решении задач. Склонен к исследовательской деятельности, ему нравится усовершенствовать и преобразовывать объекты в ходе практической работы. Студент выражает потребность в самостоятельной организации социального опыта и способность противостоять жизненным ситуациям, которые мешают конструктивной самореализации.

**Продуктивный (П) уровень.** Характеризуется высокими и устойчивыми показателями по всем критериям сформированности креативности студента. Студент проявляет самостоятельность, высокую активность в решении задач творческого характера, демонстрирует ярко выраженную способность к выдвижению уникальных, исключительных идей, отличающихся от очевидных ответов. Творческие задания студент выполняет успешно, согласно поставленной цели выбирает адекватный путь решения проблемы. У студента преобладает внутренняя мотивация к творческой деятельности. Он способен легко преодолевать стереотипы и быстро находить новые стратегии решения проблемы. К исследовательской деятельности проявляет устойчивый интерес. Ярко выражена способность к саморазвитию [3, 4].

Степень внешней валидности методики экспертной оценки креативности (ЭОК) определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В качестве эквивалентной формы использовались данные, полученные по методике креативности Д. Джонсона. Оценка надежности опросника Д. Джонсона в нашей стране проведена Е.Е. Туник (1997). Полученные результаты ( $r_s = 0,57$  со знаком плюс) свидетельствуют о заметной корреляции, что дает основание использовать данный метод экспертной оценки в качестве диагностического материала для исследования уровня сформированности креативности студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. 244 с.
2. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 83-93.
3. Еремина Л. И. Формирование креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания // Человек и образование. 2010. № 2. С. 129-132.
4. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе. Дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 215с.



5. Еремина Л.И., Нагорнов Ю.С., Нагорнова А.Ю. Технологии креативного развития студентов технических специальностей // *Фундаментальные исследования*. 2013. №1 (часть 1). С. 78-81.
6. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Гурылева Л.В. Исследование креативности студентов в аспекте социализации // *Прикладная психология и психоанализ*. 2013. №4. С. 9.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
8. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 128 с.
9. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
10. Нагорнова А.Ю. Значимость творческой самореализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования // *Воспитание школьников*. 2014. №6. С. 53-56.
11. Нагорнова А.Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2011. № 3. С. 223-230.
12. Психология человека от рождения до смерти/ под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

#### **EXPERT ASSESSMENT OF LEVEL OF FORMATION OF CREATIVITY OF STUDENTS**

© 2015

**L.I. Eremina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education and social work»

*Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru*

УДК 159.922

#### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «Я-КОНЦЕПЦИИ» В ПСИХОЛОГИИ**

© 2015

**С.В. Забегалина**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), svetlanvictorovn@mail.ru*

**Л.А. Белозерова**, кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии *ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), bla-130880@yandex.ru*

Как и многие другие психологические категории, «Я – концепция» представляет интерес не только для психологии, но и для других гуманитарных и естественных наук. Следовательно, в науке можно выделить различные подходы к ее изучению. С одной стороны, это является плюсом, поскольку позволяет выявить различные ее компоненты, но с другой стороны – это затрудняет определение конкретного содержания данного понятия. Следовательно, в психологии еще нет единой трактовки, касательно данного понятия [1].

Определение «Я-концепции» не имеет, как уже говорилось жестких рамок, и представлено фрагментарно в общем контексте теорий я-концепции. В психологических исследованиях Я-концепция рассматривается в аспекте личностного становления, в рамках

изучения позитивной и продуктивной Я-концепции, самореализации индивида в максимальной степени.

Трудности в определении Я-концепции вызывает также и культурная обусловленность структуры «Я». Например, одно из ярких различий между восточной и западной культурами заключается в том, в какой степени человек видит себя связанным с другими. В культурах Востока связи с другими людьми входят в Я-концепцию и индивиды представляют собой части, которые нельзя понять, когда они отделены от более широкого коллективного целого. Такое понимание индивида резко отличается от доминирующего представления о человеке в западной цивилизации, которая рассматривает индивида как нечто уникальное и отдельное от других [7].

Так, Р. Бернс определял Я-концепцию как динамическую совокупность свойственных любому человеку установок, которые имеют свою иерархичность. Другими словами – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженное с их оценкой [3].

Кроме того, чтобы конкретизировать данный термин с содержательной стороны он выделил в его структуре следующие составляющие:

1. Описательная составляющая, связанная с самооценкой или принятием себя (отношение к себе в целом или к своим отдельным качествам);

2. Оценочная составляющая, представленная личностным, оценочным компонентом при попытках охарактеризовать себя.

При этом, в рамках оценочной и описательной составляющих, выделяется совокупность установок по отношению к себе:

- Образ Я – как представление индивида о самом себе (представляет собой обоснованное или необоснованное убеждение);

- Самооценка как аффективная оценка этого представления (эмоциональное отношение к этому убеждению);

- Потенциальная поведенческая реакция, конкретные действия, вызванные образом Я и самооценкой.

1. Когнитивная составляющая. Самоописание личностных черт индивида, совокупность которых составляет неповторимость каждого человека. Самоописание предполагает, что человек сам решает, есть у него данная черта или нет, даже если это не соответствует действительности.

2. Поведенческая составляющая, связана с выражением установок индивида в его поведении [3].

Обращаясь к истории понятия «Я-концепция», можно отметить, что с конца XIX и до середины XX в.в. лишь некоторые ученые и практики (психологи, социологи и психиатры) пытались изучать Я-концепцию на абстрактном или теоретическом уровне. В психологии феномен «Я-концепция» на научно-психологическом уровне одним из первых рассматривался в рамках психофизиологического (естественно-научного) подхода. Первоначально его целью было разоблачение идеалистических представлений «Я», как источника всех человеческих действий, при этом не подлежащие ни выведению, ни объяснению. Одно из решений данной проблемы предложил ассоцианистский подход, представители которого Дж. Ст. Милль, Ч. Пирс, В. Вунд увидели в «Я» чувственный образ, формирующийся на основе самоощущений и ассоциаций, закрепленных в памяти. Психофизиологический и ассоцианистский подходы к изучению «Я-концепции», впервые показали возможность использования в данной области эксперимента и способствовали развитию ряда важных теорий, направленных на проблему исследования Я-концепции. При всех своих достоинствах ассоцианистский и психофизиологический подходы, не охватывали социальных аспектов данного феномена. Психологи столкнулись с необходимостью изучения социальной природы «Я», что способствовало оформлению социально-психологического подхода. Социальные психологи понимают Я-концепцию как «образ

Я», который включает в себя социальные компоненты, как следствие взаимодействия человека с другими людьми. Наиболее видной в этом плане стала теория У. Джемса [6]. Он предложил модель структуры личностного Я, и обосновал различие двух аспектов, свойственных интегральному (глобальному) Я: Я-сознающее – рефлексивно-процессуальное и Я-как-объект – содержание сознания Среди достоинств теории У. Джемса можно выделить следующие:

- впервые была разработана проблематика Я-концепции как глобального личностного образования, рассматриваемого в контексте самопознания, рефлексии;
- выдвинута гипотеза о процессуальном и содержательном аспектах Я-концепции;
- формулировки и гипотезы, относительно дескриптивной, оценочной и эмоциональной категориальности Я, предвосхитили и вдохновили развитые впоследствии представления о Я-концепции;
- классификация У. Джемса используется до сих пор, несмотря на то, чтобы был создана несколько десятилетий назад.

Психоаналитический подход предложил несколько вариантов понимания «Я», и его структуры, обратил внимание на мотивы, потребности, желания и побуждения личности, подчеркнул значение целостного функционирования личности, человеческой психики и свойственное индивиду стремление уменьшить внутреннюю тревогу и конфликтность.

Г. Оллпорт как и другие психологи гуманистического направления отстаивал концепцию «Я» как главного центра личностного развития. Систему представлений о себе он обозначил понятием «проприум», или «самость», «собственное», что аналогично современному понятию «Я-концепция» и выделил семь аспектов в развитии проприума, они проявляются в различном возрасте, от трех лет до подросткового периода, в определенном порядке.

Такие представители гуманистического подхода как А. Маслоу и К. Роджерс отразили сущность Я-концепции в понятиях самовосприятия, «истинном «Я» и тенденции к самоактуализации [8].

Для К. Роджерса понятия «Я» и «Я-концепция» были взаимозаменяемы, он определил их следующим образом: Я – это дифференцированная область поля восприятия индивида, которая состоит из ценностей Я и осознанного восприятия человека. Я-концепция означает представления человека о том, что он представляет из себя. Она отражает те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя. Я-концепция в большинстве случаев отражает то, как мы видим себя в связи с различными ролями, которые мы играем в жизни. Эти ролевые образы формируются в результате все более усложняющихся взаимодействий между людьми.

«Я» или «Я-концепция» понимается К. Роджерсом как «организованный и согласованный концептуальный гештальт, построенный из перцепций характеристик «Я» или «меня» и перцепций отношений «я» или «меня» к другим людям, а также ценностей, связанных с этими перцепциями» [8, с.235], т.е. в теории К. Роджерса говорится об изменчивости, процессуальности данного гештальта.

Таким образом, для К. Роджерса понятие и функция «Я», является одним из центральных конструктов его теории. Он показал условия и причины развития позитивной или негативной оценки «Я» или Я-концепции, в частности важную интегративную роль играет стабильность и регуляция поведения. Человек стремится сделать Я существующее и Я-идеальное, субъективной реальностью и внешней реальностью (миром как он есть) конгруэнтными друг другу также он говорит о «Я-структуре», состоящей из «организма» и «Я».

В отечественной психологии понятие «Я» и «Я-концепция» рассматривается как особый продукт самосознания, возникающий не с рождения индивида, а в процессе его

социализации, включения в общественно-полезную деятельность, в социальное общение. С Я-концепцией связаны, как принято считать, два основных мотива, во-первых, мотив самоутверждения, направляющий процесс реального взаимодействия с окружающими, в том числе в целях получения обратной связи и поддержки уже имеющейся «Я-концепции»; во-вторых, мотив самопознания, направляющий «внутреннюю» активность субъекта и отражающий желание определенности, структурированности знания о себе, в том числе и за счет открытия новых, неизвестных аспектов собственной личности.

В связи с тем, что человек является существом социальным, на формирование его Я-концепции оказывает влияние его окружение. Но по мере ее укрепления и развития, она сама становится активным началом интерпретации опыта, способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. Основываясь на этом, выделяют следующие функции Я-концепции:

- интерпретация прошлого опыта;
- действия индивида в конкретной ситуации;
- интерпретация действий других;
- определение ролевых ожиданий индивида, то есть представлений о том, что должно произойти [5].

Таким образом, можно выделить три составляющих Я-концепции во временном аспекте – «Я-прошлое», «Я-настоящее» и «Я-будущее». Я-прошлое играет важную роль для человека в том случае, если отсутствует жизненная перспектива, он не видит смысла в жизни, не ожидает от нее ничего хорошего, пессимистично настроен.

Я-будущее характерно в возрастном плане для подростков и молодежи, строящих планы и живущих ожиданием изменений в жизненном, социальном плане. А также Я-будущее может иметь центральный локус для людей не нашедших себя в жизни, уже взрослых, но не повзрослевших, строящих нереалистичные планы, не осознающих адекватно действительность.

Я-настоящее показывает осознание себя и своих качеств, отражает восприятие и оценку себя, представляет собой Я-концепцию личности в ее классическом понимании.

Явным или неявным образом выше было сказано о том, что образ «Я» не является статичным. Подтверждение тому можно найти уже в работах У. Джемса, он закладывал в понятие Я-концепции не только актуальное самопредставление, но и то, как сам человек оценивает возможности своего развития в будущем, поскольку именно идея актуализации идеального Я было положено данным автором в основу самооценки как одной из фундаментальных составляющих Я-концепции.

Я-концепция с точки зрения К. Роджерса также динамична, включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но также и то, какими, как мы полагаем, мы должны быть и хотели бы быть. Этот последний компонент «Я» называется «идеальное Я». По К. Роджерсу, идеальное Я отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет. Это Я, которое человек больше всего ценит и к которому стремится.

Е.П. Белинская рассматривает конкретно изучение развертывания Я-концепции во времени в истории психологии:

1. Идея «времени» Я-концепции в том или ином контексте присутствовала при анализе особенностей формирования представлений о себе, при этом менялись лишь акценты в этих особенностях в зависимости от конкретной теоретической базы. Например, если главным компонентом выделялась активность и субъектность человека в построении системы Я-представлений, то акцент ставился на соотношении реального и идеального Я как основного фактора формирования Я-концепции. Если преобладала идея социальной обусловленности представлений человека о себе, и формирование Я-концепции связывалось с интериоризацией социальных реакций, то акцент ставился на «идушие из прошлого» Я-образы – родительские идентификационные модели (в психоаналитических

концепциях), фиксированные в раннем детстве Эго-состояния (транзактный анализ). Если же процесс формирования Я-концепции рассматривался через идентичность, то внимание уделялось представлениям человека о своем ближайшем социальном будущем – как, например, желание обретения позитивной социальной идентичности.

2. Многие исследователи обращались к идее актуализации того или иного временного «модуса» Я-концепции при анализе мотивации. Кроме теорий, подчеркивающих опосредованное влияние ракурса индивидуального самовосприятия на поведение, сейчас в ряде исследований отмечается и экспериментально подтверждается роль «будущих» и «прошлых» образов «Я» как непосредственных мотивационных составляющих социального поведения человека.

3. Идея согласованности Я-образов, Я-концепции в настоящее время присутствует практически во всех психотерапевтических практиках и считается важнейшим показателем психического здоровья. Несогласованность различных представлений о себе может оцениваться как основной фактор социально- психологической дезадаптации (К. Хорни), как причина личностных нарушений (К. Роджерс), как один из параметров несостоявшейся личности (А. Маслоу), как источник конкретных психических расстройств - тревожности или депрессии (Т. Хиггинс).

4. В различных диагностических методиках оказались те или иные аспекты оценки «Образов Я» -Я-настоящее, Я-будущее, Я-прошлое [2].

Я-концепция играет еще несколько основных функций:

- способствует достижению внутренней согласованности личности, необходимой для психического благополучия;
- определяет интерпретацию опыта;
- является источником ожиданий по отношению к другим людям.

Если что-то в поведении человека или других людей противоречит Я-концепции, то информация об этом искажается или отвергается с помощью психологических защит или Я-концепция «сопротивляется» изменениям. Если же изменения произошли, то они имеют негативный характер для человека и могут сопровождаться психологическими проблемами [4].

Согласно различным источникам в Я-концепцию входят различные составляющие, ниже представлена их наиболее полная классификация:

- реальное «Я» – то, каким человек видит себя на настоящий момент;
- идеальное «Я» – то, каким человек должен был бы стать, основываясь на моральные нормы;
- динамическое «Я» – то, каким человек намерен стать;
- фантастическое «Я» – то, каким бы человек хотел стать, но это невозможно в силу каких-то обстоятельств;
- представляемое «Я» – то, каким человек хочет казаться, когда он скрывает свои подлинные переживания.

С точки зрения психологии можно выявить у человека два доминирующих типа мотивов, связанных с «Я-концепцией». Во-первых, мотив самоутверждения, влияющий, и в определяющий процесс реального взаимодействия с ближайшим окружением в целях получения обратной связи и поддержки устойчивости сформированной «Я-концепции». Во-вторых, мотив самопознания, потребность в саморефлексии, направляя «внутреннюю» активность субъекта отражает желание определенности знания о себе, в том числе и за счет включения в свою «Я-концепцию» новых сторон.

Кеннет Дж. Герген (Джерджен) (англ. Kenneth J. Gergen) в 1971 году в работе «The concept of self» («Я-концепция») выделил факторы формирования Я-концепции. Он называет пять групп факторов, влияющих на представление человека о самом себе:

- степень согласованности «внешней», социальной, оценки и самооценки;

- субъективная значимость Я-представлений, которых касается «внешняя» оценка;  
 - степень доверия человека к субъекту дающему оценочную по отношению к нему информацию;

- субъективно оцениваемая модальность «внешней» оценки;  
 - частота (повторяемость) той или иной модальности «внешней» оценки [9].

В той или иной форме, в той или иной степени понятие Я-концепции входит в подавляющее большинство теорий личности, указывает на важные аспекты переживания индивидами собственных состояний, понимания самих себя, и на системность функционирования личности. Система понятий, разработанная в рамках исследования Я-концепции является продуктивной, и продолжает пополняться все новым теоретическим и эмпирическим содержанием.

Таким образом, понятие «Я-концепция» является многоаспектным феноменом в психологии, поскольку различные представители основных научных школ понимают данное понятие специфично, выделяют различные стороны и смыслы в нем, и точное описание возможно лишь относительно определенной научной концепции. В психологической литературе можно встретить не только разные трактовки данного понятия, но и разную структуру «Я-концепции». Представление личности, о том, какой она является в настоящем («Я-настоящее»), какой она будет в будущем («Я-будущее») отражается в поведении и жизнедеятельности человека, его отношениях с окружающими, что во многом определяет жизненную перспективу личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2003. №1. С. 90-97.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 300 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
4. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Машурцева Д.А., Орлова, Л.М. Общая психология: учебно- методическое пособие. М.: Ось-89, 2007. 352 с.
5. Голубь О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер.11. «Естественные науки». 2012. №1. С. 94-100.
6. Джемс У. Психология: под ред. и с предисл. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 369 с.
7. Первин Л.А., Джон О.П. Психология личности: Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
8. Холл Кэлвин С. Гарднер Линдсей. Теории личности: пер. с англ. И.Б. Гриншпун. М.: ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 592 с.
9. Gergen K.J. The concept of self. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1971.

#### PRESENTATION'S OF THE «I» CONCEPT IN PSYCHOLOGY

© 2015

**S.V. Zabegalina**, candidate of psychological Sciences, the senior lecturer  
 of the department «Psychology»

*Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia),  
 svetlanvictorovn@mail.ru*

**L.A. Belozerova**, candidate of biological sciences, associate professor  
 of the department «Psychology»

*Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia),  
 bla-130880@yandex.ru*

УДК 378

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ**

© 2015

*А.С. Зёлко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и образовательных технологий Высшей школы педагогики  
ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта»,  
Калининград (Россия), AZelko@kantiana.ru

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в требованиях к результатам освоения программ бакалавриата указано, что выпускник должен обладать, в том числе, такими компетенциями, как способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-3), способностью организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6), способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5), способностью эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6), способностью проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11).

Однако проведенное на базе Высшей школы педагогики БФУ им. И. Канта исследование уровня развития коммуникативных особенностей студентов с помощью методики выявления коммуникативных склонностей (Р.В. Овчаровой в модификации Е.Н. Степанова) и методики «Репка» (разработанной коллективом кафедры общей педагогики РГПУ им. А.И. Герцена) показало, что при формировании данных компетенций возникают некоторые трудности.

Так, анализ данных, полученных с использованием методики выявления коммуникативных склонностей показал, что только около трети студентов оценивают уровень выраженности коммуникативных склонностей как нормальный или средний. В то же время около половины студентов на всех курсах считают свой уровень коммуникативности развитым ниже среднего.

Результаты обработки данных, полученных с помощью методики «Репка», показали, что студенты-бакалавры испытывают трудности в умении работать вместе с товарищами, в понимании, кому нужна их помощь, в умении принимать и оказывать помощь. Они отмечают, что им не всегда удается подчинять свои желания интересам дела и коллектива. Одновременно высокий и очень высокий показатели уровня развития коммуникативных способностей были выявлены более чем у половины анкетированных студентов.

Таким образом, можно сказать, что большинство опрошенных студентов-бакалавров недостаточно высоко оценивают свою коммуникативную компетентность и испытывают потребность в развитии коммуникативных способностей и повышении уровня общительности [1].

В условиях высшей школы формировать коммуникативную компетентность и связанные с ней компетенции необходимо, прежде всего, через организацию коллективной работы. Коллектив выступает как важная форма организации воспитания, как мощный педагогический инструмент. В связи с этим следует учесть два следующих положения. Первое из них состоит в том, что важной целью воспитания является формирование личности, развитие у нее соответствующих черт и качеств. Указанная цель может быть дос-

тигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном, компетентном и здоровом в социальном и духовном отношениях коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием преподавателя на каждого студента, но обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Поэтому в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для формирования необходимых компетенций.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия [3].

В Высшей школе педагогики функционирует ряд организаций и объединений для студентов, которые успешно справляются с формированием набора компетенций, связанных с развитием коммуникативных навыков. К таким объединениям относятся: Школа вожатых, студенческий педагогический отряд «Вторые родители», «Психолого-педагогический клуб», а также мероприятия, собирающие временные студенческие коллективы – олимпиады для школьников и студентов «Будущее с нами», марафон «Твори, выдумывай, пробуй».

Такого рода воспитательные коллективы - это объединения обучающихся, жизнь и деятельность которого мотивируется здоровыми социальными устремлениями, в которых хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности [2].

Такие организации и объединения студентов способствуют формированию ряда важных профессиональных компетенций и особенно актуализируются сегодня в связи с сокращением аудиторных часов в учебном плане и переходе на модульную систему обучения.

Здесь в полной мере проявляются такие важные воспитательные функции коллектива, как:

- организаторская, когда коллектив становится подлинным субъектом воспитания и управления своей деятельностью,
- нравственно-воспитательная и личностно-развивающая, когда коллектив способствует формированию правильных взаимоотношений, гуманизма, чуткости и культуры поведения студентов,
- стимулирующая, когда коллектив выступает как возбудитель активности и самостоятельности всех членов в повышении содержательности и здоровой целенаправленности своей жизни.

Главной задачей в таком случае становится привлечение большего числа студентов и преподавателей, задействованных в работе организаций и объединений, описанных выше, особенно, что касается молодых людей, испытывающих трудности в коммуникации.

В заключение отметим, что происходящие сегодня в социальной среде изменения привели к усложнению социально-психологических отношений людей, и в большей сте-



пени молодежи. Важной задачей является не только помощь молодым людям в решении личных проблем, но и помощь в формировании профессионального уровня молодых людей в различных сферах деятельности, постоянного совершенствования умений коммуникации в профессиональной сфере.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зёлко А.С. Педагогическая поддержка студентов вузов при переходе на двухуровневую систему подготовки. Дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 192 с.
2. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ»; «Феникс», 2010. 352 с.
3. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ.ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 56.

### FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS DURING THE EDUCATIONAL WORK IN HIGH SCHOOL

© 2015

**A.A. Zelko**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogics and educational technologies of the Higher School of pedagogy *Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad (Russia)*, [AZelko@kantiana.ru](mailto:AZelko@kantiana.ru)

УДК 37.377

### ДИНАМИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО БЛОКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

© 2015

- A.H. Zelyanina**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Физическая культура № 1»  
*ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия)*, [zelyanina-anna@yandex.ru](mailto:zelyanina-anna@yandex.ru)
- I.A. Varentzova**, кандидат биологических наук, доцент кафедры «Физическая культура № 1»  
*ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия)*, [varentzova.irina@yandex.ru](mailto:varentzova.irina@yandex.ru)
- M.P. Lebedeva**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическая культура № 1»  
*ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия)*, [marinaleb29rus@yandex.ru](mailto:marinaleb29rus@yandex.ru)
- O.A. Golubina**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическая культура № 1»  
*ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия)*, [o.golubina@narfu.ru](mailto:o.golubina@narfu.ru)
- E.N. Zajtseva**, старший преподаватель кафедры «Физическая культура № 1»  
*ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия)*, [e.zajtseva@narfu.ru](mailto:e.zajtseva@narfu.ru)

В настоящее время в отличие от традиционного социоцентрического подхода к обучению, ориентированного на овладение знаниями, умениями и навыками, все большее значение приобретает личностно-ориентированный подход, позволяющий макси-

мально раскрыть способности студента, реализовать в профессиональной деятельности всю многогранность и неповторимость его индивидуальных особенностей [Е.А. Строева]. Реализация принципов личностно-ориентированного подхода касается и преподавания физической культуры, которая входит обязательной дисциплиной в гуманитарный компонент государственного стандарта высшего профессионального образования [А.А. Рахматов, О.Л. Эрдонов]. Вместе с тем, анализ доступной литературы показал, что в данный момент преподавателями физической культуры в вузе индивидуально-психологические характеристики студентов, способствующие более успешному освоению дисциплины (как практического, так и теоретического блока), учитываются редко. Исследования, посвященные изучению роли физической культуры в формировании индивидуально-психологических характеристик также единичны [О.А. Голубина]. В связи с выше сказанным, целью данного исследования стало изучение динамики индивидуально-психологических характеристик студентов в процессе освоения теоретического блока по дисциплине физическая культура.

В исследовании принимали участие студенты института энергетики и транспорта и лесотехнического института в количестве 40 человек, юноши.

Было выполнено лонгитюдное исследование на протяжении 3 лет с применением анкеты и психодиагностических методов. Первый этап исследования проведен в 2011-2012 учебном году, когда участники исследования были студентами I курса. Второй этап пришелся на 2012-2013 учебный год (конец второго курса обучения) и третий этап исследования проведен в 2013-2014 учебном году (конец III курса, завершение изучения дисциплины «Физическая культура»).

Психологическое обследование проводилось, исходя из требований максимальной краткости процедуры обследования, простоты, доступности, содержания и информативности отдельных методик по набору качеств, способствующих заинтересованности в изучении теоретического блока дисциплины «Физическая культура». Все испытуемые прошли психодиагностическое исследование в индивидуальном порядке. Из стандартизованных психометрических методик применялись: опросник «Стилевая саморегуляция поведения человека» [В.И. Моросанова, Е.М. Коноз], опросника для диагностики пяти факторов личности [в адаптации Л.Ф. Бурлачук, Д.К. Королев], Методика Личностный дифференциал [Е.Ф. Бажин., А. М. Эткин], анкета.

Выбор статистических процедур определялся характером данных (количественные и качественные), конкретными задачами исследования и подлежащими проверке гипотезами. Материалы исследования обработаны с помощью компьютерной программы SPSS 20 [А. Д. Наследов]. Далее были применены методы описательной статистики для вычисления среднего значения изучаемых признаков и стандартного отклонения для данных, подчиняющихся закону нормального распределения. В случае неподчинения закону нормального распределения данные представлены в виде медианы (Md) и 25, 75-го перцентилей. Динамика черт по методике личностного дифференциала оценивалась с помощью критерия Т – Вилкоксона. Различия считали статистически значимыми при  $p \leq 0,05$ .

До принятия решения относительно применения оптимального варианта теоретического блока по дисциплине «Физическая культура» выполнено психодиагностическое тестирование с целью определения индивидуально-психологических характеристик респондентов.

Установлено, что основной характеристикой опрошенных молодых людей является открытость опыту, широкие интересы. Их привлекает все новое и необычное, о чем свидетельствуют показатели по шкале «Открытость опыту» Пятифакторного личностного опросника: Md = 36,00 (29,00-42,00)

Ведущим стилем саморегуляции поведения во всей выборке студентов является «Гибкость», о чем свидетельствуют данные, полученные по методике Стилевая саморе-

гуляция поведения человека. Это говорит о том, что при возникновении непредвиденных обстоятельств испытуемые легко перестраивают планы и программы действий и поведения, способны быстро оценить изменение условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Для испытуемых в меньшей степени характерна развитая потребность продумать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ (наименьшие показатели по шкале «Программирование» и «Моделирование» опросника «Стили саморегуляции поведения»).

Исходя из приведенных выше результатов можно сказать, что применение новой формы подачи материала в виде теоретического блока по дисциплине «Физическая культура» приемлемо по причине готовности студентов к восприятию всего нового и необычного, а также гибкости, которая поможет легко адаптироваться. При этом наиболее целесообразным является использование рабочей тетради, поскольку уровень развития таких процессов саморегуляции как программирование, моделирование, планирование, самостоятельность, оценка результата средний. Учитывая тот, факт, что сегодня перед преподавателями физической культуры ставится задача таким образом строить занятия по предмету, чтобы не только укреплять здоровье, развивать физические качества, но и совершенствовать индивидуально-психологические характеристики, нами была выдвинута рабочая гипотеза, что применение тетради будет способствовать развитию большей самостоятельности, независимости, более детальному планированию и оценке результата.

После формирующего эксперимента личностные характеристики остались без изменения при наличии положительной динамики параметров Личностного дифференциала (таблица 1). Тестирование с использованием методики ЛД с целью ретроспективной оценки представлений студентов о своем «Я» до проведения теоретических занятий в период проведения и после завершения цикла. Использовалась особая форма подачи тестового материала, трижды предъявляемого в процессе исследования и ориентировка в инструкции перед вторым и третьим предъявлением (с условием не дублировать ответы на предыдущее включение).

После занятий с применением теоретического блока, студенты оценивают себя как более независимых и деятельных. Также молодые люди отмечают повышение самостоятельности. Таким образом рабочая гипотеза подтвердилась частично.

**Таблица 1 - Сравнительная характеристика самооценки студентов методом личностного дифференциала по периодам ( $M \pm m$ )**

Шкалы личностного дифференциала	самооценка по периодам					
	До занятий I этап	$p^1$	Во время занятий II этап	$p^2$	После занятий III этап	$p^3$
1. Обаятельный – непривлекательный	5,88±0,22	нет	5,36±0,21	нет	5,64±0,19	нет
2. Сильный – слабый	4,68±0,33	нет	4,12±0,33	нет	4,10±0,18	нет
3. Разговорчивый – молчаливый	4,92±0,25	нет	4,64±0,32	нет	4,52±0,21	нет
4. Добросовестный – безответственный	6,24±0,12	нет	6,00±0,17	нет	6,34±0,14	нет

5. Упрямый – уступчивый	3,72±0,27	нет	3,25±0,19	нет	3,24±0,36	нет
6. Открытый – замкнутый	5,68±0,21	нет	6,24±0,12	нет	6,78±0,20	нет
7. Добрый – эгоистичный	6,08±0,19	нет	6,25±0,31	нет	6,76±0,23	нет
<b>8. Зависимый – независимый</b>	<b>4,88±0,33</b>	<b>нет</b>	<b>5,68±0,24</b>	<b>нет</b>	<b>6,00±0,17</b>	<b>*</b>
<b>9. Деятельный – пассивный</b>	<b>4,36±0,28</b>	<b>*</b>	<b>6,08±0,19</b>	<b>нет</b>	<b>6,24±0,14</b>	<b>*</b>
10. Отзывчивый – черствый	3,72±0,27	нет	3,16±0,31	нет	3,24±0,14	нет
11. Решительный – нерешительный	5,48±0,22	нет	6,24±0,14	нет	6,81±0,26	нет
12. Энергичный – вялый	4,18±0,23	нет	4,00±0,18	нет	4,24±0,14	нет
13. Справедливый – несправедливый	5,80±0,31	нет	6,76±0,23	нет	6,56±0,23	нет
14. Напряженный – расслабленный	5,34±0,23	нет	4,12±0,33	нет	4,92±0,29	нет
15. Суеливый – спокойный	4,48±0,31	нет	4,00±0,34	нет	4,72±0,27	нет
16. Дружелюбный – враждебный	5,52±0,21	нет	6,45±0,12	нет	6,00±0,18	нет
17. Уверенный – неуверенный	4,92±0,35	нет	5,16±0,31	нет	6,08±0,19	нет
18. Общительный – необщительный	5,48±0,26	нет	6,08±0,19	нет	6,08±0,25	нет
19. Честный – неискренний	6,00±0,17	нет	6,47±0,34	нет	6,24±0,12	нет
<b>20. Самостоятельный – несамостоятельный</b>	<b>5,12±0,16</b>	<b>*</b>	<b>6,01±0,23</b>	<b>нет</b>	<b>6,50±0,17</b>	<b>*</b>
21. Раздражительный - невозмутимый	4,64±0,32	нет	3,72±0,31	нет	3,72±0,31	нет

**Примечание:** достоверность различий (р) показателей периодов до занятий и во время занятий – р1; во время занятий и после занятий – р2; до занятий и после занятий – р3; \* - уровень достоверности различий  $p \leq 0,05$ .

В исследовании при изучении динамики личностных характеристик после проведения цикла занятий по дисциплине «Физическая культура» не было обнаружено значимых изменений за исключением параметров самооценки. Данный факт может объясняться тем, что из всех структурных компонентов личности самооценка является самым восприимчивым к воздействиям со стороны окружающей среды.

В процессе анализа полученных данных установлено, что преподавание теоретического блока по предмету «Физическая культура» способствовало положительным изменениям в оценке студентами собственного «Я». После проведения формирующего эксперимента молодые люди оценивают себя как более независимых и деятельных, отмечают повышение самостоятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлачук Л.Ф., Королев Д.К. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. 2000. №1. С. 126-133.
2. Бажин Е.Ф., Эткин А.М. Личностный дифференциал. Л.: Ленинградский НИИ им. В.М. Бехтерева, 1983. 12 с.
3. Голубина О.А. Физическое воспитание студенток технического вуза: профессионально формирующая система (на примере специальности химика-технолога): автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Орел. 2009. 22 с.
4. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 1991. №1. С. 121-127.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М., 1998. 101 с.

6. Наследов А.Д. SPSS 20 statistics и AMOS профессиональный статистический анализ данных. М., СПб.: Питер. 2013. 413 с.
7. Рахматов А.А. Преподавание предмета «Физическая культура» // Молодой ученый. 2015. №6. С. 743-745.
8. Строева Е.А. Физическая культура и спорт - важный элемент в учебно-воспитательном процессе вуза // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди. 2014. С. 255-257.
9. Эрдонов О.Л. Физическая культура и спорт в системе высшего образования // Молодой ученый. 2015. №2. С. 113-117.

## **THE DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN STUDENTS DURING THE STUDING OF THEORETICAL PART IN EXERCISE AT UNIVERSITY**

© 2015

**A.N. Zelyanina**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Physical culture № 1»

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), zelyanina-anna@yandex.ru*

**I.A. Varentzova**, candidate of biological sciences, associate professor of the department «Physical culture № 1»

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), varentzova.irina@yandex.ru*

**M.P. Lebedeva**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Physical culture № 1»

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), marinaleb29rus@yandex.ru*

**O.A. Golubina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Physical culture №1»

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), o.golubina@narfu.ru*

**E.N. Zaytseva**, senior teacher of the department «Physical culture № 1»

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), e.zajtseva@narfu.ru*

УДК 378.016:514

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

© 2015

**Е.Ю. Иванова**, аспирантка кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента

*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина), e\_ivanova\_13@mail.ru*

Современное общество характеризуется активным развитием и внедрением во все области жизнедеятельности человека компьютерных технологий. Применение современных информационных технологий в обучении – одна из наиболее важных и устойчивых тенденций развития образовательного процесса. Внедрение инновационных технологий в процесс высших учебных заведений, в том числе и в математическую подготовку студентов факультета подготовки учителей начальных классов, является приоритетным направлением образовательной системы Украины. В частности, в «Национальной доктрине раз-

вития образования в Украине» отмечается, что «главной целью в контексте создания информационного общества и образовательно-информационного пространства является обеспечение доступа к информации широкого спектра потребления; развитие и внедрение современных компьютерных технологий в системе образования, науке и других сферах; создание в кратчайшие сроки необходимых условий для обеспечения широкого доступа учебных учреждений, научных и других учреждений к сети Интернет; развитие образовательных и учебных программ на базе компьютерных информационных технологий» [2].

Особое внимание привлекает вопрос об использовании компьютерных технологий в преподавании геометрии ввиду особенности предмета, который соединяет в себе абстрактность, строгость и логичность материала с его наглядным представлением.

Практически все исследователи проблем математического образования отмечают, что для преодоления негативных явлений в условиях информационного общества информационно-коммуникационные технологии и инновационные педагогические технологии должны стать основой перспективных методических систем обучения математическим дисциплинам [6, с. 77].

И.Ф. Шарыгин, говоря о взаимоотношениях между геометрией и компьютером отмечает, что с одной стороны, геометрический тип рассуждений наименее поддается компьютеризации. Геометрия остается одной из немногих сфер интеллектуальной деятельности, где человек еще не проиграл соревнование компьютеру. А с другой, – компьютер является очень полезным инструментом в геометрических исследованиях. С его помощью можно экспериментально обнаруживать новые интересные геометрические факты [7, с. 51].

Традиционная методика обучения геометрии ориентирована на решение образовательных задач, связанных с развитием логических компонентов мышления студентов в ущерб образным компонентам мышления и творчеству.

А.Р. Ганеева отмечает, что при традиционном обучении геометрии многие студенты испытывают затруднения, цели обучения часто не достигаются, и одной из причин этого, по мнению многих методистов, является преобладание аналитических методов изучения. Психологически обоснованно, что при изучении систематического курса геометрии, целесообразно опираться на наглядно-действенное мышление и практическую деятельность студентов и отдавать предпочтение конструктивному подходу в качестве возможного пути совершенствования преподавания систематического курса геометрии. Геометрические преобразования отражают общие закономерности явлений природы. Такие преобразования как осевая, центральная симметрия, параллельный перенос, поворот – есть обобщение наблюдаемых в природе явлений. Понятие движения взято из реальной действительности и является отражением свойств реальных предметов. Благодаря этому изучение геометрических преобразований предполагает возможность широкого использования задач прикладного характера и практического содержания [1].

Изучение геометрического материала является неотъемлемой частью математической подготовки будущего учителя начальных классов. Трудности, которые испытывают студенты при изучении вузовского курса геометрии и отсутствие интереса к нему, связаны с низким уровнем школьной геометрической подготовки студентов. Эти трудности не решаются и по окончании университета, поскольку за небольшое количество времени преподаватели пытаются восполнить пробелы школьного геометрического материала. Отсутствие учебно-методического обеспечения по геометрии, которое отвечает современным требованиям общества к подготовке специалистов, приводит к необходимости поиска новых эффективных методик преподавания геометрии. Именно поэтому актуальной становится такая организация процесса обучения геометрии, при которой овладение знаниями происходит с использованием новых информационных технологий.

Активное развитие компьютерных технологий дали толчок к развитию геометрии как науки и как образовательного предмета. Необходимость включения в содержание курса геометрии для будущих учителей начальных классов замечательных кривых и элементов фрактальной геометрии, как ветви современной математики, востребована информационным обществом. Изучение поверхностей второго порядка с использованием современных компьютерных программ позволит не только развить слабое пространственное мышление, творческие способности студентов, но и повысит эффективность обучения за счет наглядного представления информации. Как показывает педагогическая практика, визуализация геометрического материала с помощью компьютерных технологий развивает у студентов видение геометрических объектов и их свойств.

В.С. Севаков отмечает, что знакомство с фракталами повышает интерес студентов к математике, программированию и компьютерной графике, поскольку, во-первых, они являются одними из самых красивых математических объектов, во-вторых, фракталы невозможно построить без использования ИКТ. В настоящее время фракталы прочно вошли в обиход математиков, экономистов, политиков, натуралистов и компьютерных художников. Создатель фракталов – это математик, программист, художник, скульптор, фотограф, изобретатель в одном лице [3, с. 5].

Современные компьютерные системы обладают широким спектром программного обеспечения позволяющего моделировать геометрические чертежи разного уровня сложности, в том числе и динамические чертежи. Это позволяет не только сэкономить время подготовки к занятию, но и показать больше вариантов динамической задачи [5, с. 157].

На сегодня количество программных средств для поддержки математических дисциплин очень велико: Maple, Mathematica, MathCad, MathLab, Wolfram Mathematica и т.д. Эти программные средства стимулируют и создают мотивацию учения, обеспечивают динамизм процесса обучения, активизируют учебно-познавательную деятельность.

Однако, З.И. Слепкань отмечает: «Введение новых информационных технологий обучения не должно быть самоцелью. Оно должно быть педагогически оправданным, рассматриваться прежде всего с точки зрения педагогических преимуществ, которые оно может обеспечить по сравнению с традиционной методикой обучения» [4, с. 99].

Таким образом, использование компьютерных программ позволяет изменить традиционные подходы к изучению многих сложных вопросов геометрии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганеева А.Р. Методика изучения геометрических преобразований в вузе с использованием информационных технологий: [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/489-2012-01-12-17-43-32>
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. 2001. 7 липня. С. 4-6.
3. Секованов В.С. Обучение фрактальной геометрии как средство формирования креативности студентов физико-математических специальностей университетов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2007. 393 с.
4. Слепкань З.І. Методика навчання математики: Підручник для студентів мат. спеціальностей пед. навч. закладів. К.: Зодіак - ЕКО, 2000. 512 с.
5. Сурков А.С. О компьютерной визуализации динамических чертежей геометрических задач // Инновационные методы обучения в высшей школе: проектно-ориентированный, проблемный, поисковый и другие методы (Сборник статей по итогам методической конференции ННГУ 12–13 февраля 2014 г.). Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. С. 156-159.

6. Триус Ю.В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін // Вісник Національного університету «Львівська політехніка» / Серія «Інформатизація вищого навчального закладу». Львів, 2012. Випуск №731. С. 76-81.

7. Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? // Математическое просвещение, сер. 3, 8. М. : Изд-во МЦНМО, 2004. С. 37-52.

## **INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING GEOMETRY TO FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**

© 2015

*E.Yu. Ivanova*, graduate student of department of pedagogics of the higher school  
and educational management

*Cherkassk national university of Bohdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine),  
e\_ivanova\_13@mail.ru*

УДК 37.013.75

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА - ТРУДОВАЯ МОНОПОЛИЯ «ПОСТРОЙ СВОЙ ЗАВОД» КАК КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**

© 2015

*Ж.Б. Иванова*, кандидат юридических наук,  
доцент кафедры гражданского права и процесса  
*Коми республиканская академия государственной службы и управления,  
Сыктывкар (Россия), tgb-pravo@yandex.ru*

*К.А. Белозёрова*, юрист  
*Сыктывкар (Россия), ksen.belozeroва@yandex.ru*

Необходимость разнообразия форм организации обучения обусловлена своеобразием содержания образования, а также особенностями восприятия и усвоения учебного материала обучающимися. Содержание учебного материала требует соответствующей, адекватной формы организации обучения, определяет её характер: место в процессе обучения, временную продолжительность, структуру, методическое оснащение [1, с. 35].

Использование интерактивных форм обучения с использованием инновационных игр в учебном процессе имеет множество достоинств:

- повышение интереса учащихся к предмету, самоорганизация;
- групповое обучение;
- эффективный контроль усвоения материала каждым студентом.

Основными целями инновационных игр являются: оказание обучающимся практической помощи в освоении тем, изучаемых в ходе обучения юридическим дисциплинам, демонстрация образца оформления отдельных заданий, создание ситуаций успеха и развития творческого потенциала студентов.

Толкуя о реализации интерактивного обучения, нельзя не отметить, что в ходе проведения практических заданий с применением инновационных игр, у студентов повышается мотивация и интерес к предмету, а также возрастает уровень их информационно-коммуникационной компетенции.

По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2, с. 50]. Игра – самостоятельный вид деятельности, способствующий приобретению опыта, умений и навыков.



Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [3, с. 127].

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. Целью игровой технологии является обучение, учебно – познавательная направленность и педагогический результат. Игровые приёмы и ситуации на занятиях стимулируют студентов к учебной деятельности. Они являются одним из способов обеспечения практической направленности при изучении правовых дисциплин. Например, учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты будущей профессиональной деятельности юристов. В ходе деловой игры студенты получают возможность не только вникнуть в правовую материю, но и пропустить через себя процедуру рассмотрения конкретных дел и тем самым усвоить, например, суть законопроекта, порядок и специфику его рассмотрения.

Г.К. Селевко считает, что место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и обучения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр [4, с. 52].

Рассмотрим классификацию педагогических игр:

1. По области деятельности: интеллектуальные; психологические; трудовые; физические; трудовые; социальные.

2. По характеру педагогического процесса: обучающиеся; тренинговые; контролируемые; обобщающие; познавательные; воспитательные; развивающие; творческие; коммуникативные и др.

3. По игровой методике: ролевые; деловые; имитационные; сюжетные; предметные и др.

4. По предметной области: правовые; экономические; управленческие и др.

Г.К. Селевко выделяет спектр целевых ориентаций [5, с. 130].

1. Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение знаний, умений и навыков в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

2. Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

3. Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

4. Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

В данной статье рассмотрим пример интерактивной игры Трудовая монополия «Построй свой завод». Данная игра направлена на закрепление знаний по курсу «Трудовое право» и получение новых знаний о работе и труде, применение норм трудового законодательства к конкретной жизненной ситуации.

### **Правила игры.**

Цель игры – рационально используя стартовый капитал и собственные знания построить самый дорогой завод. Игроки разбиваются на 3 команды и придумывают название, связанное с трудовыми отношениями, также выбирают вид завода: предприятие по

реабилитации прогульщиков, завод по изготовлению нормативно-правовых актов, завод по изготовлению депутатов.

Указанная игра представляет собой игровое поле, которое состоит из 42 клеток, каждая из которых содержит задания. Игровое поле также содержит клетки ловушки: «Кот в мешке», «Реши задание и помоги объектом другу», «Заплати 200\$ в Пенсионный Фонд», «Ты попал в тюрьму за невыполнение обязанности по выплате заработной платы – пропусти 2 хода», «Вернись на старт».

Когда наступает очередь команды ходить, то бросив кубик, она определяет какое количество шагов необходимо совершить на игровом поле и вопрос под каким номером нужно открыть. Команда выбирает ценовую категорию вопроса и объект, который она хочет купить для своего предприятия. Например, заплатить 50\$ и нанять для своего завода бухгалтера или 100\$ за начальника отдела кадров. В ценовой категории «50\$» содержатся более легкие вопросы, чем в категории «100\$». В зависимости от сложности задания команде дается от 1 до 5 минут на решение, в случае если команда дает неверное решение или не дает решение вовсе, право ответа на вопрос переходит другой команде, которая быстрее поднимет руку.

Все задания разбиты на группы: «Назад в прошлое», «Все профессии нужны, все профессии важны», «О зарплате», «В мире животных», «Трудовая персона», «Трудовая сказка», «Наука», «Русский язык в труде», «А как у них?», «Трудовая ситуация», «Трудовой тест».

Например, в группе «Назад в прошлое» содержится задание: «Работник обязан любить свой завод! Не любишь? Тебя ждет уголовное наказание от двух до четырех месяцев. Уволиться по собственному желанию или перевестись в другое учреждение не получится. Пункт пятый данного документа гласил: «Рабочие и служащие, самовольно ушедшие из государственных, кооперативных и общественных предприятий или учреждений, предаются суду и по приговору народного суда подвергаются тюремному заключению сроком от двух до четырех месяцев». Назовите год принятия данного документа и цель принятия данного документа». Игроки, вспомнив историю России, должны назвать 1940 год, а цель принятия данного документа – мобилизация, переориентация экономики на военный лад.

Задания о необычных профессиях помещены в группу «Все профессии нужны, все профессии важны», например, переворачиватель пингвинов, гид по туалетам, выниматель мозга. В некоторых заданиях участники должны рассказать о правовом регулировании труда отдельных категорий работников. Например, просмотрев отрывок песни «Какой чудесный день» из мультфильма «Песенка мышонка», игроки должны были назвать нормы, регламентирующие труд творческих работников, а также раскрыть основное содержание данных норм.

Группа «О зарплате» содержит как тестовые задания, так и задания в которых нужно проявить смекалку. Например, задание следующего содержания «В 90-е годы одно из сельхозпредприятий Вологодской области прославилось на всю Россию. Дело в том, что руководство этого колхоза выдавало своим работникам зарплату в виде достаточно интересного органического продукта. Чем выдавалась зарплата сотрудникам?» Участники должны были сказать всего одно слово – «навозом».

В группе «В мире животных» участникам предлагаются как задания на проявление смекалки, так и на знание норм трудового законодательства. Например, игрокам после просмотра отрывка из мультфильма «Крокодил Гена», в котором Чебурашка устраивается на работу, должны назвать нарушенные нормы законодательства, например, недостижение Чебурашкой необходимого возраста, заключение договора в устной форме, непредъявление Чебурашкой никаких документов и другие.

В группе «Трудовая персона» участникам предлагается отгадать лиц, оказавших влияние на развитие трудового законодательства в России. Например, игроки по представленной фотографии должны отгадать министра труда и социального развития Топилина Максима Анатольевича.

В группе «Трудовая сказка» находятся задачи по трудовому праву, которые представлены в виде сказок. Например, «Родители Малыша наконец-то нашли няню для своего шаловливого ребенка. Обговорив условия труда, в том числе, что няня будет называться домоправительницей, стороны ударили по рукам. Используя все возможные физические способы борьбы с домохозяйкой, Малыш и Карлсон решили использовать тяжелую артиллерию и обратились в компетентные органы. Фрекен Бок и родители Малыша так и не смогли объяснить в прокуратуре, какой вид правоотношений существует между ними. Какой вид договора был заключен между сторонами? Могут ли родители Малыша выступать работодателями? Если был заключен договор на оказание услуг, то почему Фрекен Бок не предприниматель?» [6, с. 23]. Игроки должны назвать основные отличия гражданско-правового договора от трудового, отношения, регулируемые трудовым законодательством, а также определить вид договора, заключенного между родителями Малыша и Фрекен Бок.

Группа «Наука» включает в себя задания, на знание положений основных научных трудов в сфере трудового права. Например, участникам предлагается задание на знание трудов С.А. Иванова – «трудовое право по своему социальному назначению - это право охраны труда, т.е. право, направленное на создание благоприятных условий труда и жизни трудящихся. При этом имелось в виду не признание трудового права вообще, а его призвание, его основное социальное назначение. Что хотел подчеркнуть ученый в понятии «социальное назначение»?»

Группа «Русский язык в труде» содержит задание на знание поговорок и пословиц о труде, способность интерпретировать афоризмы. Например, игрокам предлагается отрывок из мультфильма «Остров сокровищ», в котором пираты поют песню «Пятнадцать человек на сундук мертвеца. Йо-хо-хо, и бутылка рому!» Участники должны рассказать что означает «йо-хо-хо».

Знание трудового права зарубежных стран проверяется в группе «А как у них?». Например, в данной категории содержится задание, в котором участники должны логически подумать и ответить: почему в Японии работников поощряют за работу на дому, а не в офисе.

В группе «Трудовая ситуация» игрокам предлагается дать правовую оценку той или иной жизненной ситуации. Для этого участникам игры предлагается просмотр отрывка из мультфильма «Калейдоскоп профессий. «Центр Занятости – для чего он нужен?»

Тестовые задания объединены в группу «Трудовой тест», решая данные задания, участники должны назвать не только правильный ответ, но и сослаться на норму законодательства.

После того как все задания отгаданы, или один из участников дошел до финиша – игра прекращается. Команде, первой дошедшей до финиша, передаются 2 самых дорогих объектов. По итогам игры стоимость заводов каждой команды оценивается, игроки, построившие самый дорогой завод, выигрывают.

Главный обучающий потенциал инновационных игр заключается в том необходимом опыте, который приобретают участники, а именно:

- в процессе игры студенты знакомятся с методами аргументации и мышления в исследовании вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, функциями своей «должности» на личном примере;

- игра позволяет применять личностно ориентированный и коммуникативно направленный подходы к обучению юридическим дисциплинам;
- формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к товарищам по игре;
- развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, умение общаться в процессе дискуссии;
- даёт возможность комплексного овладения студентами профессиональными и общекультурными компетенциями;
- в процессе игры происходит развитие навыков поиска, сбора, обработки и анализа правовой, и другой информации; применения полученных знаний и умений в решении практических ситуаций в правовой деятельности.

Таким образом, качественно организованная среда позволит студентам получать хорошее профессиональное образование, предоставив ему достаточно большой выбор познавательной активности.

Стоит отметить, что педагогические игровые технологии несравненно сложнее других технологий: для подготовки и проведения игровой технологии требуется время, специальные знания и усилия. Преподаватель – игротехник не передаёт знания как таковые, знания и умения возникают в ходе особого организованного процесса игры. Однако результаты оправдывают затраченное время.

Применение игровых технологий развивает у студентов индивидуальное мышление, способность отстаивать свою точку зрения, повышают личную ответственность за результат в учёбе и формируют мотивацию к учёбе и самосовершенствованию, при которой он способен самостоятельно находить нужную информацию [7, с. 131].

Игра в учебном процессе одновременно является и формой, и методом обучения – вполне самостоятельной дидактической категорией, а именно взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности преподавателей и студентов.

Учебная игра есть целеустремлённая деятельность студентов, направленная на усвоение конкретных знаний, умений и навыков их применения для достижения цели игры с установкой на наивысший результат конкретного игрока или группы [8, с. 27].

Целью игровой технологии является вовлечение студентов в активную квазидеятельность, быстрое и прочное усвоение знаний, умений и навыков их применения, а также контроль и самоконтроль при оценке полученных результатов по итогам соревнования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева И.В. Система разнообразных форм обучения как способ формирования знаний и профессиональных качеств студентов // Формирование знаний, навыков и профессиональных компетенций в образовательном процессе юридических вузов: Материалы всероссийской научно-методической конференции / Владим. гос. унт-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во «Атлас», 2013.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
3. Гулова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. 3-е изд., испр. М., Издательский центр «Академия», 2012. 288 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.

6. Анисимов А.П., Мельниченко Р. Г. Вредные учебные задачи по юридическим дисциплинам: Учебно-практическое пособие. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009.

7. Иванова Ж.Б. Комплексный подход обучения и воспитания как гарантия подготовки высококвалифицированных кадров // Инновации в образовании. Издательство: Издательство Современного гуманитарного университета (Москва). 2015. №5.

8. Краева Л.И., Грузнова Т.А., Мартынец Н.Д. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 1999. 93 с.

## **INTERACTIVE GAME - LABOUR MONOPOLY «CREATE YOUR PLANT» AS A CREATIVE WAY TO TESTING STUDENTS**

© 2015

**Zh.B. Ivanova**, candidate of law, associate professor of civil law and process  
*Komi republican academy of state service and administration, Syktyvkar (Russia),  
mgb-pravo@yandex.ru*

**K.A. Belozeroва**, lawyer  
*Syktyvkar (Russia), ksen.belozeroва@yandex.ru*

УДК 378.14:81

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

© 2015

**Г.Н. Ипатова**, доцент кафедры русского языка инженерного факультета  
*Российский университет дружбы народов, Москва (Россия), arugalina@gmail.com*

**Н.Г. Каранетян**, доцент кафедры русского языка инженерного факультета  
*Российский университет дружбы народов, Москва (Россия), taf2005@yandex.ru*  
**Н.С. Новикова**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка  
инженерного факультета

*Российский университет дружбы народов, Москва (Россия), natalynov@yandex.ru*

Любой язык отражает определенную систему представлений о мире. Поэтому изучение иностранного языка не может ограничиваться лишь языковыми знаниями: речь идет о формировании у учащегося нового концептуального взгляда на мир – взгляда, присущего языковой общности, говорящей на данном языке. Именно этот взгляд и определяет коммуникативную компетенцию индивида, без которой любое общение будет заведомо неуспешным. Коммуникативная компетенция включает в себя как чисто языковую составляющую (умение строить грамматически правильные формы на изучаемом языке), так и культурологические компоненты - базовые знания о существующих и/или существовавших ранее культурных концептах данной языковой среды, о стандартных реминисценциях, характерных для всех или почти всех носителей языка, о стандартных способах структуризации и категоризации понятийного пространства, используемых представителями данного языкового сообщества и т.п. Формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке должно, таким образом, идти по двум направлениям: в процессе изучения языка учащийся должен получать как собственно языковые знания, так и лингвострановедческую информацию, которая и формирует культурологическую составляющую его коммуникативной компетенции, позволяя ему, с одной стороны, адекватно понимать носителей языка и не чувствовать себя «аутсайдером» в процессе ре-

ального общения, а с другой - расширять свой культурный кругозор, что способствует популяризации русской культуры (последнее важно и для воспитания толерантности: ведь многие проявления нетолерантного поведения идут именно от отсутствия знаний, и прежде всего - знаний культурологических).

Зададимся вопросом: какую страноведческую информацию мы, русисты, должны давать нашим студентам? Очевидно, это знания об истории России, о ее культуре (литературе, музыке, кино), о традициях и обычаях русского народа и, разумеется, о стандартных этикетных формах. В настоящее время можно найти достаточно много интересных и полезных учебных пособий, которые в той или иной форме представляют сведения из истории нашей страны - достаточно назвать книги А.Н. Ременцова, А.Л. Кузнецова, М.Н. Кожевниковой «Из истории России XX века» [1], Е.С. Конюховой и А.В. Беликовой «От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры» [2], В.М. Соловьева «История России в фактах, датах и иллюстрациях» [3] и др. Интересную и полезную информацию о традициях и обычаях России можно найти в книгах Н.В. Мощинской и Н.М. Разинковой «Русская культура: диалог со временем» [4], А.К. Перевозникова «Россия: страна и люди» [5] и др. Существуют и пособия по речевому этикету – например, пособие В.Ю. Ниссен и Т.В. Карасевой «Русский речевой этикет» [6]. К сожалению, все эти прекрасные пособия имеют один общий недостаток: они все велики по объему. Поэтому практическая работа с ними на уроке, особенно при преподавании русского языка студентам технического профиля, где ведущая роль в учебном процессе традиционно отводится учебно-профессиональной сфере, зачастую невозможна. Значит ли это, что при обучении данного контингента мы можем пожертвовать культурологической составляющей коммуникативной компетенции в угоду языковой? Ответ однозначный – нет! Но как выйти из положения, когда количество аудиторных часов неуклонно уменьшается, а новые подходы в лингводидактике требуют от нас, педагогов, использования интерактивных способов подачи страноведческого материала, которые невозможны, если весь такой материал предлагается студенту для самостоятельного изучения (что, как мы знаем по опыту, равносильно простому «выбрасыванию его за борт», ибо задавленный специальными дисциплинами учащийся-технар просто не будет этот материал прорабатывать)?

Нам удалось, как нам кажется, найти ответ на этот вопрос. Рассмотрим решение данной проблемы на примере того, как мы можем дать нашим иностранным студентам представление о русской литературе. Очевидно, что для иностранца, изучающего русский язык, очень важно знать так называемый «базовый» курс русской литературы, чтобы понимать те или иные реминисценции, пришедшие в нормативную речь из известных всем русским людям литературных источников. Не обладая такими «базовыми» знаниями, иностранец, естественно, не понимает тексты, насыщенные тем, что В.В. Костомаров и Н.Д. Бурвикова в [7] называют логоэпистемами - речевыми штампами, реминисценциями из фильмов, художественных произведений и анекдотов, идеологемами, крылатыми словами и выражениями (так, например, когда студент-бразилец удивленно спрашивает: «А почему мои русские друзья, узнав, что я приехал из Рио-де-Жанейро, всегда спрашивают меня, где мои белые брюки?», причина его непонимания абсолютно понятна). В последнее время на прилавках книжных магазинов появилось множество пособий, нацеленных на то, чтобы дать учащимся возможность познакомиться с как с лучшими произведениями русских писателей-классиков, так и с современной российской литературой – см., например, серию «КЛАСС!ное чтение» (издательство «Русский язык. Курсы»), «Библиотека Златоуста» и др. Все эти книги, на наш взгляд, чрезвычайно полезны, ибо они, с одной стороны, расширяют кругозор студента, с другой – хотя бы фрагментарно знакомят иностранца со своеобразием и многообразием стилей и выразительных средств в русской литературе. Но есть одна сложность: если говорить о представителях

молодого поколения (а именно они изучают русский язык в наших вузах), то следует сказать о том, что, к сожалению, мало кто из них любит читать! И даже если мы, педагоги, советуем им прочитать эти книги (чаще всего мы рекомендуем их для домашнего чтения, ибо лимитированные небольшим количеством часов, мы просто не можем позволить себе роскоши читать эти книги на уроке!), они вряд ли осилят достаточно большие по объему произведения... Каков же выход из этой ситуации? По нашему мнению, выходом могло бы стать создание «дайджестов» - кратких пересказов литературных произведений, входящих в «базовый» курс русской литературы с перечислением тех выражений, которые стали «крылатыми» в лексиконе современного носителя языка («А судьи кто?», «Утром деньги – вечером стулья?» и т.п.). Такие дайджесты, в силу их краткости, разумеется, не дадут иностранцам полноценный экскурс в сокровищницу русской литературы и, естественно, не смогут дать ему представления о своеобразии стилей и выразительных средств в русском языке. Но для учащихся технического профиля, с которыми работают авторы данных строк, это дало бы хоть какую-то возможность расширить фоновые знания и способствовать формированию культурологической составляющей коммуникативной компетенции. К тому же с такими дайджестами, опять же в силу их краткости, возможно работать на уроке, используя, в том числе, интерактивные методы работы. Заметим, что возникший интерес к содержанию какого-либо произведения, кратко изложенного в дайджесте, иногда вызывает у учащихся желание прочитать произведение в «первозданном» виде (так, например, случилось с некоторыми нашими студентами после того, как преподаватель кратко пересказал им сюжет «Евгения Онегина»!)

Дополнив подобный дайджест аналогичными дайджестами-путеводителями по культовым советским и российским фильмам, по популярным российским музыкальным группам, по известным произведениям изобразительного искусства (с отсылкой к интернет-ресурсам, где они могут быть найдены в оригинальном виде), а также по русской истории и по речевому этикету (примером такого дайджеста можно назвать раздел курса по культуре русской речи для иностранцев, уже созданного коллективом кафедры русского языка инженерного факультета РУДН, который в сжатой форме дает студенту информацию о правилах употребления стандартных речевых форм в различных ситуациях общения, в том числе - об этикете телефонного разговора [8]), мы могли бы составить из них лингвострановедческий комплекс, четко нацеленный на формирование культурологической составляющей коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев. Но данный комплекс был бы неполным без пособия, знакомящего студента с обычаями и традициями страны, где он живет и учится. И если работа над пособиями-дайджестами по истории, литературе, кино, музыке в настоящее время еще ведется, то часть запланированного комплекса, из которой учащийся может получить необходимые ему сведения о национальных праздниках, культурных обычаях и традициях - «Русские праздники, обычаи, традиции» [9], уже зарекомендовала себя в учебном процессе. Данное пособие, в силу своей краткости, органично вписывается в учебный процесс, предоставляя педагогу возможность работать с книгой на уроке, реализуя коммуникативно-интерактивный подход, ибо все тексты предлагаемого пособия ориентированы на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. В качестве примера можно привести тексты, предлагаемые для изучения тем, связанных с праздниками и традициями жизни российских студентов «День знаний» и «Татьянин день», в которых представлены не только история возникновения студенческих праздников, но и то, как они воспринимаются молодежью, какие особенности имеют в каждом отдельном вузе, как отмечают эти праздники в Российском университете дружбы народов. Большой интерес и бурное обсуждение в ходе чтения текста вызывает наличие микротекстов о подобных мероприятиях в других странах («Праздник «Медина» в Эквадоре», «Студенческий праздник Ваппу в Финляндии» и

др.), а также о студенческих традициях разных стран и вузов. Комментированное чтение микротекста «Приметы перед экзаменом» дает возможность широкого общения студентов друг с другом, а роль преподавателя сводится к тому, чтобы эффективно управлять этим процессом.

В ходе работы над текстом учащимся предлагаются русские фразеологизмы, поговорки, поговорки и даже загадки, так или иначе связанные с темой текста и восполняющие те пробелы в фоновых культурных знаниях, которые подчас мешают успешной коммуникации иностранцев с носителями языка. Так, при знакомстве с темой «День знаний» в качестве одного из заданий студентам предлагается прочитать и объяснить значение пословиц, поговорок, афоризмов об учебе и студентах (*Знание – сила. Во все времена книга растит человека. Ученье – свет, а неученье – тьма. Век живи – век учись. Учиться никогда не поздно. Повторенье – мать ученья. Мир освещается солнцем, а человек – знанием. Учась, узнаешь, как мало ты знаешь. Не стыдно не знать, стыдно не учиться. На ошибках учатся*), а при изучении темы «Новый год в России» предлагается разгадать загадки: *Бел, а не сахар, нет ног, а идет (снег). Гуляет в поле, а не на коне. Летает высоко, а не птица (метель). Без рук, а рисует, без зубов, а кусает (мороз). Скатерть бела, все поле одела (снег). Зимой и летом – одним цветом (ёлка)* и др.

Работа с проработанной информацией текстов направлена на контроль понимания и подготовку к его воспроизведению: вопросно-ответные упражнения (методом тандема, в динамических парах, в форме беседы), дифференцированный пересказ по смысловым частям с добавлением собственных комментариев и, наконец, составление сообщений, где студенты могут выразить собственные впечатления, личное отношение к праздникам и традициям, рассказать о том, как подобные мероприятия проходят в их странах (такой сопоставительный анализ культурных сценариев родного и изучаемого языков в рамках заданной темы вызывает живой интерес учащихся, помогая им самим выявить точки совпадения и несовпадения и, как следствие, облегчить им общение с природными носителями русского языка). Полезной, как показывает практика, формой работы на заключительном этапе является подготовка презентаций. Студентам предлагается представить мини-презентации о народных обычаях традициях, сувенирах России и своих стран.

Изученный в аудитории страноведческий материал активизируется и совершенствуется в рамках внеаудиторной работы. В пособии предлагаются занимательные задания, тесты и викторины, которые дают возможность, с одной стороны, проверить знания студентов в интересной для них форме, а с другой - сделать более интересными и содержательными традиционно проводимые кафедрой русского языка инженерного факультета мероприятия, посвященные русским праздникам: «Новый год шагает по планете», «Праздник Победы», «Татьянин День».

Отметим еще один важный аспект проблемы, связанной с обучением лингвострановедению. В последние годы во многих российских вузах, работающих с иностранными учащимися, появился новый контингент, представленный студентами из стран ближнего зарубежья - Украины, Молдовы, Литвы, Казахстана, Кыргызстана, Туркменистана, Узбекистана, Таджикистана и др. Являясь гражданами других стран и числясь в России иностранцами, все студенты из СНГ обучаются в российских вузах по программам для иностранных учащихся, а, значит, среди предметов, заложенных в учебный план, стоит «Русский язык как иностранный». И тут возникает проблема: среди таких студентов есть те, кто действительно слабо владеет русским языком (это, по большей части, студенты из Таджикистана и Узбекистана), и те, для кого, по сути, русский язык является родным (как, например, для большинства студентов из Украины или Молдовы) или практически родным (последнее достаточно характерно для студентов из Казахстана, Кыргызстана и др., закончивших в своих странах русские школы и сдавших экзамены по русскому языку, эквивалентные российскому ЕГЭ). И если для первой категории учащихся с обучени-



ем русскому языку все предельно ясно – такие учащиеся объединяются в группы с иностранцами, приехавшими из Азии, Африки и Латинской Америки, то со второй категорией, к которой следует отнести и тех билингвов, которые выросли в интернациональных семьях (русско-арабских, русско-латиноамериканских и т.п.), такой ясности нет. Понятно, что заниматься в группах иностранцев, владеющих русским языком в пределах 1-ого Сертификационного уровня, для них бессмысленно – ведь речь идет, по сути, о «квази-иностранцах», для которых такие трудные для иностранцев разделы русской грамматики, как, например, глаголы движения, виды глаголов и др., трудными не являются. Более того, если билингвы оказываются в одной группе с иностранными студентами, то у них складывается впечатление, что русский язык они уже выучили, свободно на нем говорят и делать им больше ничего не нужно. Возникает сильная демотивация, и в результате билингвы прекращают посещать занятия по языку, вполне справедливо полагая, что на фоне иностранцев они прекрасно сдадут зачет или экзамен.

Так что же делать с такими учащимися, которые в соответствии с учебным планом, изучать русский язык должны? И что представляют собой те полезные знания, которые такие учащиеся могли бы получить на занятиях по русскому языку?

Как показывает наш опыт, у всех билингвов (даже абсолютно свободно говорящих по-русски) в той или иной мере отсутствуют базовые знания о русской культуре, литературе, науке, истории – именно те фоновые знания, отсутствие которых и отличает их от природных носителей языка. Таким образом, принцип страноведческого дайджеста может стать основополагающим принципом и при создании учебников для билингвов.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что именно наличие культурологической составляющей коммуникативной компетенции помогает иностранцу почувствовать себя «своим» в иноязычном обществе, преодолеть категорию «чуждости», избавиться от комплекса «белой вороны», а предлагаемый метод введения страноведческой информации в ходе обучения РКИ дает возможность педагогу на практике реализовать формирование данной составляющей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Из истории России XX века: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень. 4 изд. М., Русский язык. Курсы. 2015. 112 с.
2. Конюхова Е.С., Беликова А.В. От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень. 2 изд. М., Русский язык. Курсы. 2015. 72 с.
2. Соловьев В.М. История России в фактах, датах и иллюстрациях: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень. М., Русский язык. Курсы. 2013. 64 с.
4. Мощинская Н.В., Разинкина Н.М. Русская культура: диалог со временем: Учебное пособие для иностранных учащихся. М., Русский язык. Курсы. 2013. 416 с.
5. Перевозникова А.К. Россия: страна и люди. Пособие по лингвострановедению. 4 изд. М., Русский язык. Курсы. 2015. 284 с.
6. Ниссен В.Ю., Карасева Т.В. Русский речевой этикет: Учебное пособие. М., Флинта-Наука. 2015. 77 с.
7. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Жизнь в мимолетных мелочах. СПб, Златоуст. 2006. 145 с.
8. Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Новикова Н.С., Пугачев И.А. Основы русской речевой культуры: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык как иностранный. М., РУДН. 2013. 302 с.
9. Ипатова Г.Н. Русские праздники, обычаи, традиции. М., РУДН. 2014. 56 с.

**LINGUISTIC AND CULTURAL INFORMATION WHILE LEARNING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: CHALLENGES AND SOLUTIONS**

© 2015

**G.N. Ipatova**, associate professor of russian language department faculty of engineering  
*Peoples' friendship university of Russia, Moscow (Russian), arugalina@gmail.com*

**N.G. Karapetjan**, associate professor of russian language department faculty of engineering  
*Peoples' friendship university of Russia, Moscow (Russian), tafa2005@yandex.ru*

**N.S. Novikova**, candidate of philological sciences, professor of russian language department  
faculty of engineering  
*Peoples' friendship university of Russia, Moscow (Russian), natalynov@yandex.ru*

УДК 519.6

**ПРИМЕНЕНИЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА  
ДЛЯ РЕШЕНИЯ НЕЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ С ИНТЕРВАЛЬНЫМИ  
КОЭФФИЦИЕНТАМИ**

© 2015

**Е.В. Кабаева**, старший преподаватель кафедры программного обеспечения  
вычислительной техники и автоматизированных систем  
*ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова»,  
Абакан (Россия), kabaeva\_e\_v@mail.ru*

Целью данной статьи является использование объектно-ориентированного подхода для решения нелинейных уравнений с применением численных методов интервальной арифметики. Такие задачи встречаются в сфере высшего образования. Вычислительные алгоритмы на объектно-ориентированной основе являются более гибкими, пригодными к визуальной разработке и повторному использованию. В качестве объектно-ориентированной среды в статье используется система визуального проектирования Delphi 7.

Задача нахождения нулей (корней) нелинейной функции является одной из самых важных в научных и инженерных вычислениях. В традиционных методах поиска корней, разработанных в классическом численном анализе, вначале находится приближенное решение, а затем применяется итерирование.

Алгоритм, представленный в статье, является развитием *интервального метода Ньютона*, в котором используется обобщенная интервальная арифметика. Интервальный метод Ньютона был разработан Муром [1]. Модификации, обобщения и примеры применения метода приводятся Алефельдом [3], Хансеном [2] и многими другими авторами.

Интервальный метод Ньютона [4] для решения уравнения  $f(x) = 0$  можно получить, представив функцию в форме среднего значения:

***Теоретические основы***

Рассмотрим задачу поиска всех решений уравнения

$$f(x)=0, \quad (1)$$

где функция  $f:R \rightarrow R$  непрерывно дифференцируема, а  $x$  принадлежит заданному интервалу  $[x]$ . Интервальный метод Ньютона для решения уравнения (1) можно получить, представив функцию в форме среднего значения (2):

$$f(m([x])) - f(x^*) = f'(\xi) \cdot (m([x]) - x^*), \quad (2)$$

где  $x^*, \xi \in [x]$ . Если предположить, что  $x^*$  является корнем  $f$ , то формула (2) примет вид (3):

$$x^* = m([x]) - \frac{f(m([x]))}{f'(\xi)} \in m([x]) - \frac{f(m([x]))}{f'([x])} = N([x]), \quad (3)$$

где в правой части введено обозначение  $N([x])$ . Таким образом, каждый нуль  $f$  на интервале  $[x]$  включается в  $N([x])$ , а, следовательно, и в  $N([x]) \cap [x]$ . При использовании стандартной интервальной арифметики метод Ньютона применяется к такому интервалу  $[x]^{(0)}$ , что  $f'([x]^{(0)})$  не содержит нуля. Последующие итерации вычисляются по формуле (4):

$$[x]^{(k+1)} = [x]^{(k)} \cap N([x]^{(k)}), \quad k = 0, 1, 2, \dots \quad (4)$$

Этот метод не может расходиться, поскольку в нем используется пересечение интервалов  $[x]^{(k)}$  и  $N([x]^{(k)})$ . Подобно классическому методу Ньютона, интервальный метод может быть интерпретирован геометрически при помощи построения двух прямых, проходящих через точку  $(c^{(k)}, f(c^{(k)}))$ , где  $c^{(k)} = m([x]^{(k)})$ , и пересекающих ось абсцисс. Наклоны  $\underline{g}$  и  $\bar{g}$  этих прямых являются, соответственно, нижней и верхней оценками наименьшего и наибольшего наклонов графика функции  $f$  на интервале  $[x]^{(k)} : [\underline{g}, \bar{g}] = f'([x]^{(k)})$ .

Точки пересечения с осью абсцисс, которые мы обозначим через  $\lambda$  и  $\rho$ , образуют новый интервал  $N([x]^{(k)}) = \lambda \cup \rho$ . На рис. 1 показан один шаг интервального метода Ньютона, результатом которого является интервал

$$[x]^{(k+1)} = [\lambda, \rho] \cap [x]^{(k)} = [\underline{x}^{(k)}, \rho].$$

Если это пересечение пусто, то с уверенностью можно утверждать, что интервал  $[x]^{(k)}$  не содержит нуля функции  $f$ .

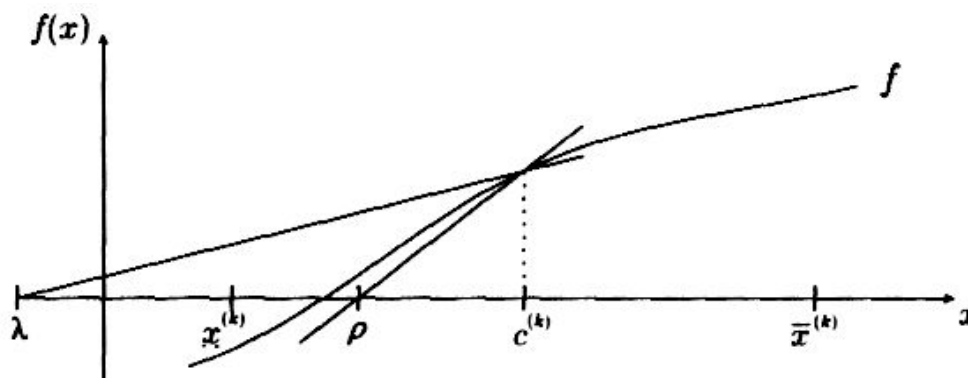


Рисунок 1 – Шаг интервального метода Ньютона  $0 \in f'([x]^{(k)})$

Применяя обобщенную интервальную арифметику решение можно найти и в том случае, когда  $f'([x]^{(0)})$  содержит нуль, например, если в начальный интервал  $[x]^{(0)}$  попадают несколько нулей функции  $f$ . В этой ситуации  $N([x]^{(k)})$  задается одним, либо двумя обобщенными интервалами, полученными в результате интервального деления. Даже в случае, когда интервал  $N([x]^{(k)})$  не ограничен, пересечение  $[x]^{(k+1)} = N([x]^{(k)}) \cap [x]^{(k)}$  явля-

ется ограниченным и представляет собой либо единственный интервал, либо объединение двух интервалов, либо пустое множество. Очередные шаги метода Ньютона применяются к каждому из результирующих интервалов в отдельности. Повторение этого приема дает возможность получить включающие интервалы для всех нулей функции  $f$  в заданном интервале  $[x]^{(0)}$ .

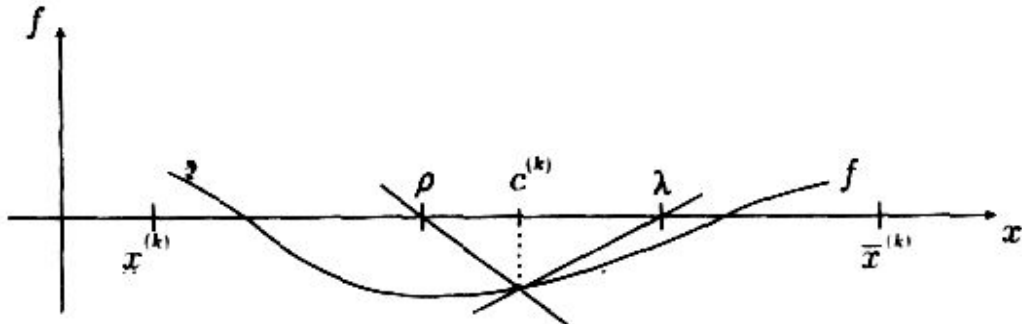


Рисунок 2 – Шаг обобщенного интервального метода Ньютона  $0 \notin f'([x]^{(k)})$

На рис. 2 дается геометрическая интерпретация шага обобщенного интервального метода Ньютона. Как и ранее, две прямые проходят через точку  $(c^{(k)}, f(c^{(k)}))$ , где  $c^{(k)} = m([x]^{(k)})$ . Прямая, наклон которой равен наименьшему (отрицательному) наклону графика функции  $f$  на интервале  $[x]^{(k)}$ , пересекает ось абсцисс в точке  $\rho$ , а прямая с наибольшим наклоном – в точке  $\lambda$ . Таким образом,

$$N([x]^{(k)}) = [-\infty, \rho] \cup [\lambda, +\infty]$$

и

$$[x]^{(k+1)} = [\underline{x}^{(k)}, \rho] \cup [\lambda, \bar{x}^{(k)}].$$

Сформулируем наиболее важные свойства интервального метода Ньютона в виде теоремы:

**Теорема:** Пусть функция  $f : D \subseteq \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  непрерывно дифференцируема, и интервал  $[x] \in \mathbb{IR}$  содержится в ее области определения  $D$ . Тогда интервал  $N([x])$ , определяемый формулой

$$N([x]) = m([x]) - \frac{f(m([x]))}{f'([x])},$$

обладает следующими свойствами:

1. каждый нуль  $x^*$  функции  $f$ , принадлежащий  $[x]$ , удовлетворяет условию  $x^* \in N([x])$ ;
2. если  $N([x]) \cap [x] = \emptyset$ , то нулей функции  $f$  на интервале  $[x]$  не существует;
3. если  $N([x]) \subset [x]$ , то на интервале  $[x]$  (а следовательно, и в  $N([x])$ ) существует единственный нуль функции  $f$ .

Алгоритм определяет рекурсивную процедуру применения обобщенного интервального метода Ньютона к функции  $f$ . Входной параметр  $[x]$  задает текущий интервал. Входной параметр  $\varepsilon$  определяет желаемую относительную точность или допуск результирующих включающих интервалов для нулей функции.

Для реализации метода Ньютона средствами объектно-ориентированной системы программирования Delphi были созданы ряд функций и процедур, с помощью которых производятся различные алгебраические операции с интервалами. Эти функции и процедуры представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Функции и процедуры интервальной арифметики**

Функции	
Summ(x1,x2:interval):interval;	Сумма двух интервалов
Summ2(c:real; x:interval):interval;	Сумма числа и интервала
Proizv(c:real; x:interval):interval;	Произведение числа и интервала
Razn2(c:real;x:interval):interval;	Разность числа и интервала
Proizv2(a,b:interval):interval;	Произведение двух интервалов
Delc(a:real;b:interval):interval;	Деление числа на интервал
Pers(a,b:interval):interval;	Пересечение интервалов
Mid(x:interval):real;	Средняя точка интервала
Drel(x:interval):real;	Нахождение относительного диаметра
Процедуры	
Prisv(a,b:real; var x:interval);	Присвоение интервала
VV(x:interval);	Вывод интервала

Метод Ньютона реализован для уравнений вида  $ax^2 + bx + c = 0$ .

На рисунке 3 представлен интерфейс программы «Метод Ньютона».

В поля a,b,c вводятся коэффициенты квадратного уравнения, а поля x1 и x2 предназначены для ввода нижней и верхней границы интервала [x] соответственно.

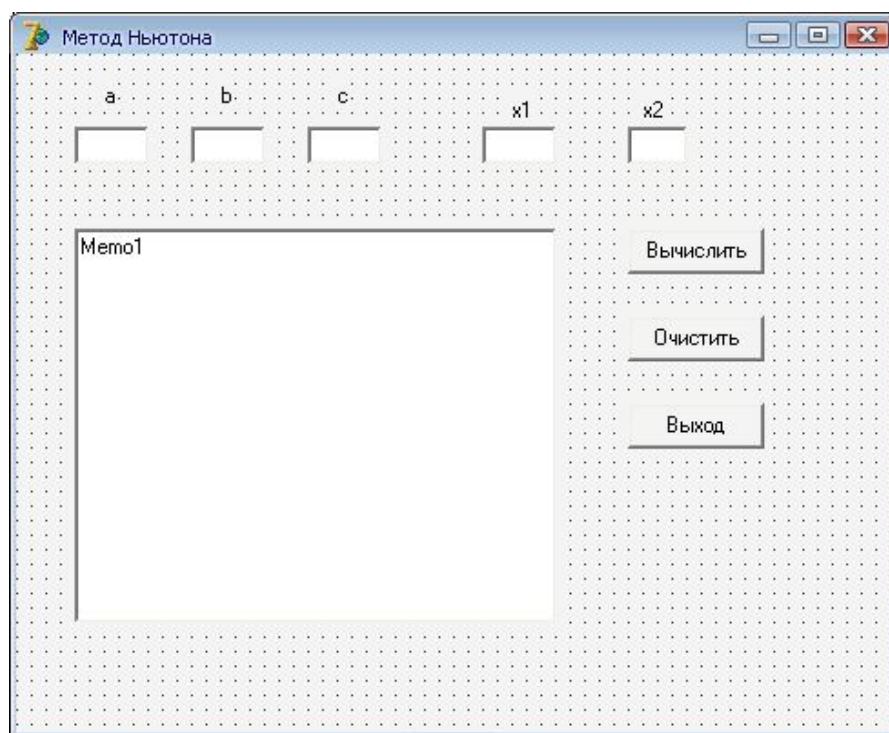


Рисунок 3 – Интерфейс программы «Метод Ньютона»

На рисунке 4 представлен результат работы программы.

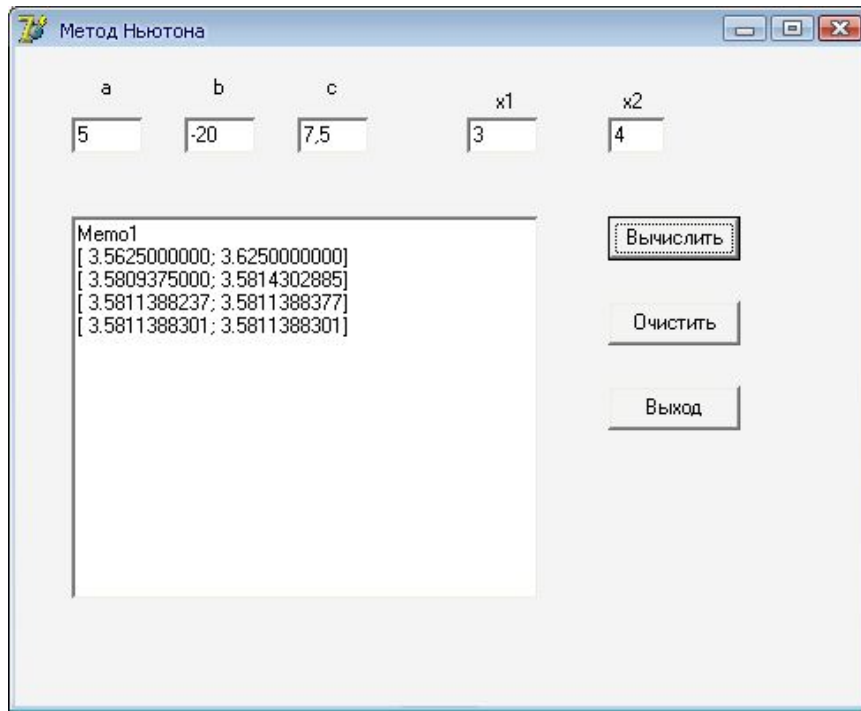


Рисунок 4 – Результат работы программы

Программе для нахождения нуля функции  $5x^2 - 20x + 7,5 = 0$  на интервале  $[3;4]$  понадобилось 4 итерации.

Подводя итоги можно отметить, что созданная программа позволяют эффективно использовать интервальные числа и действия над ними при решении задач с помощью численных методов. Сложность проектов с их внедрением не ограничена, а удобство в подключении и использовании дают возможность рекомендовать их широкому кругу программистов, занятых в областях практического применения интервальных вычислений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Moor R. E.: Interval Analysis. Prentice\_Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966.
2. Hansen E.: Global Optimization Using Interval Analysis. Marsel Dekker, New York, 1992.
3. Алефельд Г. Введение в интервальные вычисления: книга / Г. Алефельд, Ю. Херцбергер. Пер. с англ. М: Мир, 1987. 360 с.
4. Достоверные вычисления. Базовые численные методы: книга / У. Кулиш и др. Пер. с англ. Москва-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. 496 с.

#### THE USE OF OBJECT-ORIENTED APPROACH FOR THE SOLUTION OF NONLINEAR EQUATIONS WITH INTERVAL COEFFICIENTS

© 2015

*E.V. Kabaeva*, senior lecturer of the department of software for computers and automated systems

*Khakass state university named N.F. Katanov, Abakan (Russia), kabaeva\_e\_v@mail.ru*

УДК 37.026; 37.013; 303.687.3

**КИНОЛЕКТОРИЙ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

© 2015

**Т.С. Киенко**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных технологий  
Института философии и социально-политических наук  
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия),  
*tatyanakienko@mail.ru*

Образовательная деятельность как особый вид профессиональной деятельности предполагает целенаправленность, системность, опору на гуманистические ценности и характер отношений, принципы культурно- и природосообразности, самостоятельности и включенности обучающегося в деятельность. Целью образования является направление личности к познанию, творчеству, ответственности, самостоятельной духовной и практической работе. К числу актуальных задач высшего образования на сегодня следует отнести формирование профессиональной, социально-личностной, общекультурной компетентности личности и профессионала, развитие потребности студенчества в самостоятельном получении знаний и движении к истине, развитие воли, рефлексии, творчества; формирование социальной субъектности личности и профессионала с «плодотворной ориентацией» (Э.Фромм), способной к рациональному осмыслению действительности на основе принципов духовности и гуманизма, к институциональной, межличностной и внутриличностной социализации и инкультурации (И.Зимняя), самоактуализации, социально-позитивному жизнетворчеству.

Осевой структурой для образовательно-воспитательной деятельности в ВУЗе является система ценностей обучающегося, которая определяет как смыслы жизни, так и цели, формы, характер деятельности и взаимодействий. Природа источников ценности многофакторна, каждый субъект выстраивает собственный мир ценностей субъективного бытия, опираясь при этом на мир объективных ценностей жизни, свободы, знания, творчества, духовности, любви. Знание и истина как ценности индивидуального бытия позволяют усовершенствовать существование к «должному»; знание как информация о мире дает субъекту свободу от внутренней и внешней природы, позволяет «найти себя в мире», становится основой активности личности в преобразовании себя и мира. Важное место в формировании личности занимает развитие «плодотворной ориентации», как социально позитивной реализации человеком присущих ему возможностей, рефлексии, созидательной способности; отсутствие плодотворной ориентации порождает, по мнению Э.Фромма, социальные деструкции, безразличие и пассивность, неактивность или сверхактивность, разрушение, унижение, манипулирование [1, 64]. Творчество для субъекта выступает сферой реализации свободы, источником права и ответственности за все виды преобразующей деятельности, фактором преодоления собственной конечности, а в социальном аспекте - утверждения ценности своей индивидуальности и получения высокой оценки со стороны социума. Духовность как выход за пределы обыденного, прагматического, как свобода выбора ценностей, смысла существования, претворения внутренних ценностей в практическое действие и поведение дает право действовать свободно по отношению к жизни и стереотипам. Любовь является средством наполнения мира гармонией, единства человека и мира, единства природы, разума и духа, средством преодоления одиночества, формой самосовершенствования и познания другого, основой доверия и ответственности. Таким образом, принципы опоры на ценности субъективного бытия обучающегося, в частности на универсальные ценности познания, свободы, творчества, самостоятельности, ответственности, духовности, гуманизма являются основными для становления личности и профессионала в высшей школе.

Оптимальная организация образовательно-воспитательной среды ВУЗа имеет особое значение, поскольку образование выступает доминантой, а воспитательный потенциал образовательной среды, в частности содержательной и методико-технологической ее сторон, во многом неявно определяют вектор, темп, характер развития компетенций студентов. Огромным воспитательным потенциалом обладают ВУЗовские учебные дисциплины, процесс познания, работа с источниками, сам процесс преподавания, общения с преподавателями и учеными. В пространстве ВУЗовского образования все актуальнее звучит задача внедрения интерактивных и активных образовательных технологий, развития практикоориентированной и студентоцентрированной образовательной технологии, форм тьюторства, альтернативного практического обучения, проектной деятельности. Понятие «образовательная технология» («педагогическая технология», «an educational technology») на общепедагогическом уровне характеризует целостный образовательный процесс (в регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения); на частном методическом уровне выступает как совокупность методов и средств реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, группы обучающихся, учителя; на локальном уровне представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач, организации видов деятельности. Применение образовательных технологий направлено на повышение эффективности образовательного процесса посредством планирования и программирования процесса обучения, обеспечения условий для гарантированного достижения запланированных результатов обучения, а также мониторинга с целью отслеживания постепенного усложнения поведенческого, когнитивного, методического, рефлексивного репертуара обучающихся.

Одной из успешных образовательных технологий частного уровня в условиях высшей школы выступает Кинолекторий: знания, умения и ценности в значительной мере формируются и реализуются через приобщение к мировым духовным и материальным ценностям, через эстетическую, творческую деятельность, поэтому весьма продуктивным является включение в образовательный процесс просмотров художественных, документальных, анимационных фильмов и различных форм их последующей социальной, духовной, учебно-научной рефлексии. Кинолекторий следует рассматривать шире, выходя за рамки образовательной технологии и образования в целом, не просто как способ оформления общекультурных компетенций и профессионального мышления специалиста социальной сферы, а как явление современного общества «виртуальной» и «визуальной культуры», как обращение мышления современного человека к визуальным образам материального, социального и духовного мира. Современные философы и социологи активно изучают проблему визуализации культуры, и, как следствие – трансформации социальных отношений и процессов, коммуникации, образа жизни, мышления человека в сторону усиления роли визуального. Визуальная культура становится основой повседневной жизни современного человека, мир наполняется и переполняется визуальными образами, скорость их производства и потребления постоянно растет, доминирование визуальных медиа и давление визуального во всех сферах жизни человека становится бесконтрольным, ослабляет критическое мышление, подталкивает процессы виртуализации мира, создания гиперреальности, иллюзорности бытия в результате появления возможности у каждого человека с помощью информационных технологий не только эксплуатировать, но и созидать искусственные виртуальные (преимущественно визуальные) образы и продукты (Н.Мирзоев, Ж.Бодрийяр, П.Штомпка и др.). В свете данного аспекта актуальной задачей является развитие у студентов социологического воображения и профессионального визуального мышления, компетенций анализа и профессионального использования продуктов визуальной культуры, в частности умений анализа визуальных образов как объектов исследования, как документов и носителей социальных и социологических



данных, продуктов социальной жизнедеятельности, объектов и создателей социальных смыслов.

В рамках Кинолектория студенты соединяют способы универсальной (культурной, языковой, социальной, символической, политической) и эмоционально-личностной интерпретации визуального в единстве «stadium» и «punktum» (Р.Барт), учатся анализировать визуальные представления и визуальные проявления, осуществлять герменевтический анализ, семиотическую, структурную, дискурсивную интерпретацию визуального (П.Штомпка) [2], учатся анализировать кинематографические и анимационные продукты как форму коммуникации, как способ мышления, проявления или формирования ценностей и смыслов, определять контексты и функции материалов Кинолектория на уровне зрителя, персонажа и снимающего.

Организация Кинолектория – довольно распространенный метод в практике преподавания дисциплин для студентов, осваивающих социально-гуманитарные направления подготовки. Просмотр художественных, документальных, анимационных фильмов, театральных постановок (а иногда и их самостоятельная подготовка) встраивается в аудиторные занятия в рамках тематического планирования, а механизмами рефлексии являются индивидуально-групповое или открытое публичное коллективное обсуждение, написание эссе, конкурсных творческих, учебных и научных работ и пр. В ходе освоения студентами направления подготовки «Социальная работа» учебного курса «Основы социальной геронтологии» в рамках тем «Здоровье в пожилом возрасте» и «Типология семейно-супружеских отношений в пожилой семье» автором предлагается к групповому просмотру и обсуждению художественный фильм «Вдали от нее» (2006 г., США, режиссер Сара Полли); к индивидуальному домашнему просмотру с индивидуальной формой рефлексии (эссе, сочинение) - художественный фильм «Любовь» (2012 г., Франция, Австрия, Германия, режиссер Михаэль Ханеке) и «Вспоминая моих печальных шлюх» (2011 г., Мексика-Испания-Дания-США, режиссер Хеннинг Карлсен); в рамках темы «Проблемы адаптации и социальной активности в пожилом возрасте» обсуждается художественный фильм «Старики-разбойники» (1971 г., СССР, режиссер Эльдар Рязанов). При изучении курса «Основы социального образования» предлагается к просмотру художественный фильм «Общество мертвых поэтов» (1989 г., США, режиссер Питер Уир) для углубления в тему «Образовательные технологии»; при изучении дисциплин «Этические основы социальной работы» и «Деонтология социальной работы» анализируются фильмы «Жизнь прекрасна» (1999 г., Италия, режиссер Роберто Бениньи), «Мертвец идет» (1995 г., США, режиссер Тим Роббинс) и др. Крайне важное значение приобретает просмотр художественных, документальных и анимационных фильмов при изучении курсов, предполагающих анализ социальных проблем (бедности, преступности, бездомности и пр.) и процессов (адаптации, интеграции, изоляции, ресоциализации и пр.), а также курсов, направленных на изучение социальных и социоэкономических технологий, прежде всего технологий работы с уязвимыми группами, оказания социальной помощи лицам и группам с девиантными формами поведения, различным группам подростков и молодежи, организации межпоколенческого взаимодействия. Важное значение Кинолекторий приобретает при реализации междисциплинарного подхода к подготовке студентов, в частности при изучении междисциплинарных курсов или интеграции тем в курсах, предназначенных для студентов различных направлений подготовки, где возможен ширококонтекстный анализ общесоциальных проблем и процессов, общечеловеческой гуманитарной проблематики, позволяющий выходить за рамки своей будущей профессии. Формирование компетенций студентов происходит не только в процессе просмотра, обсуждения и рефлексии материалов, но и при вовлечении студентов в процесс организации Кинолектория, подготовки программ просмотров и обсуждений, предоставления им возможности самостоятельно планировать и реализовывать отдельные направления Ки-

нолектория. Так, одна из студенческих инициатив по реализации Кинолектория привела к созданию проекта «Связь поколений», где студенты стали самостоятельно организовывать просмотры и обсуждения фильмов с людьми пожилого возраста с целью развития межпоколенческой коммуникации.

Эффективность данной образовательной технологии подтверждается как анализом процессов подготовки Кинолектория совместно со студентами (активность, творчество, появление новых проектов) и качества накопленных методических материалов (банк фильмов, программы просмотров и обсуждений, методические инструкции, положения, регламенты для проведения Кинолектория), так и анализом групповой и индивидуальной рефлексии (глубина и острота обсуждаемых проблем, высокое качество эссе, сочинений, докладов, презентаций, исследовательских работ). В процессе Кинолектория студенты приобщаются к мировому культурному и социальному опыту, получают возможность развивать индивидуальные способности, знания, социологическое воображение и мышление, коммуникативные качества, анализировать и созидать коллективные и индивидуальные ценности и смыслы, разрабатывать новые проекты. Таким образом, Кинолекторий выступает эффективной образовательной технологией формирования личности как духовного и социального субъекта, способного к освоению и объективному анализу мира, к ценностному переживанию и рефлексии, социально-позитивному смысло- и жизнетворчеству.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Фромм Э. Человек для себя. М.: Издат.дом «Коллегиум», 1992.
2. Штомпка П. Визуальная социология. М.: Логос, 2007. С. 78-100 (Гл. 5).

#### **VIDEO CLASSES AS AN EFFECTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

© 2015

*T.S. Kienko*, candidate of sociological sciences, associate professor of department of Social technologies of the Institute of philosophy and social and political sciences  
*Southern federal university, Rostov-on-Don (Russia), tatanakienko@mail.ru*

УДК 378

#### **ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

© 2015

*А.В. Киселева*, преподаватель кафедры социальных наук  
*ФГБОУ ВПО «Уральская государственная архитектурно-художественная академия»,  
Екатеринбург (Россия), kav.7311@mail.ru*

Тенденции современного инновационного образования обоснованы функционированием педагогической модели «человек-человек». На сегодняшний день инновационные процессы представлены как ответы на требования глобальной социокультурной действительности в виде установления между преподавателем и студентом нового вида педагогического взаимодействия - взаимного творчества и взаимопомощи [3].

Характерной особенностью инновации является формирование у студентов новых компетенций в виде: стремления к самообразованию, к профессиональному развитию, переоценке ценностей, способности к творчеству и сотворчеству. Основопологающим видом работы в образовательном процессе становится совместная деятельность, то есть диалог на общественном и межличностном уровне, результатом которого предстает совместный продукт – компетенции. В этом случае необходимо уделить особое внимание

инновационному потенциалу преподавателя, обуславливающего его инновационное поведение, который представляет собой комплекс социокультурных данных, стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию и постоянному самообучению.

В инновационной деятельности педагога присутствуют следующие компоненты – креативный, технологический, мотивационно-целевой, рефлексивный. Причем процесс анализа и познания предполагает, что преподаватель владеет профессиональными компетенциями в виде четкого построения педагогического диалога со студентами, соответствующего их целям и возможностям.

Инновации всегда делают акцент на внеличностные результаты. Инновационное образование отличает концептуальное изменение всех участников и компонентов педагогического процесса, это попытка соединить и синтезировать две культуры: гуманитарную и техническую. Данный подход подразумевает использование новых технологий, профессионализм преподавателей, акмеологический и сущностный подходы [1]. Педагог становится помощником в становлении студента как личности. А педагогическое общение принимает форму диалогического сотрудничества.

Инновационная образовательная парадигма изменила все компоненты педагогического процесса, в частности, организацию самостоятельной работы студентов. Специфика направленности самостоятельной работы в новой образовательной парадигме заключается в том, что она становится важной составляющей учебного процесса, ее целью является организация преподавателем механизмов формирования образовательных и профессиональных компетенций студентов. Исходя из этого, самостоятельная работа включает три аспекта:

- самостоятельная работа как взаимодействие педагога и студента;
- содержание материала самостоятельной работы;
- становление личностных характеристик студента.

Главная задача, которая встает перед преподавателем заключается в формировании условий, которые обеспечивают усвоение, нахождение, и переработку получаемой студентами информации за ограниченный период времени. Вследствие чего, особую актуальность приобретает творческое осмысление принципов организации самостоятельной работы студентов, их творческое постижение.

Исходя из вышесказанного, процесс организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях в условиях новой образовательной парадигмы необходимо рассматривать в трех направлениях:

- самостоятельная работа – как развитие профессионального мышления и творческих способностей;
- самостоятельная работа – как процесс формирования активной творческой личности, способной к решению и практических, теоретических и проблемных задач;
- самостоятельная работа – как тренировка и закрепление умений и навыков.

На это направлена идеология активного обучения, в котором «школа памяти» уступает место «школе мышления» [4].

Особую значимость приобретает принцип комплексного подхода к организации самостоятельной работы. Он предусматривает следующие уровни:

- теоретический – анализ, синтез, моделирование.
- эмпирический – опыт, экспертная оценка, обобщение, анкетный опрос и так далее.

Важно отметить, что, непосредственно самостоятельную работу необходимо рассматривать в контексте образовательного процесса, предусматривающего организацию исследовательской и познавательной деятельности студентов в комплексе с созданием условий для формирования личностных и профессиональных компетенций, необходимых для становления инновационного потенциала современного конкурентоспособного

специалиста Самостоятельную работу в новой образовательной парадигме отличает то, что студент может сам контролировать и управлять своими знаниями, а может только ограничиться информационным восприятием общих представлений об изучаемых процессах, явлениях, объектах, не требующих от него никаких особых интеллектуальных усилий, либо подняться до уровня системообразующих фундаментальных знаний в изучаемой дисциплине. И здесь основную роль играет мотивация к обучению. Согласно Ю.Г. Репьеву, мотивация - это процесс, «в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивый интерес к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности в его внутренние потребности» [2 с. 34].

Таким образом, становление новой образовательной парадигмы вызвала необходимость пересмотреть и подойти с новой оценкой и анализом к организации самостоятельной работы в контексте глобализации образования, давая студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальных образовательных программ для развития творческого потенциала.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова О.Б., Чапаев Н.К. Акмеологический потенциал интегрированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Теория и практика профессионально-педагогического образования: [коллективная монография]. Т.3 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; [О.Б. Акимова и др.; под ред. Г.М. Романцева]. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2013. С. 164-175.

2. Андреев В.И. Педагогическое управление самостоятельной работы студентов на современном этапе. Методические рекомендации для преподавателей / В.И. Андреев, Ф.Л. Ратнер, М.А. Верещагин. Казань: КГУ им. В.И Ульянова-Ленина, 2003. 16 с.

3. Реан А.А., Коломенский Я.Я. Социальная педагогическая психология. Спб, 2006. 416 с.

4. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. №7. С. 103-109.

### FEATURES OF INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PARADIGM

© 2015

*A.V. Kiseleva*, teacher of faculty social science research  
*Ural state academy of architecture and arts, Ekaterinburg (Russia), kav.7311@mail.ru*

УДК 37.014

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА  
НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

© 2015

**Е.Г. Корнильцева**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии  
и психологии

*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»,  
Екатеринбург (Россия), kornilceva.e@yandex.ru*

**О.В. Мылтасова**, старший преподаватель кафедры социологии и психологии  
*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»,  
Екатеринбург (Россия), olg-gor@mail.ru*

Экономические и политические трансформации привели к значимым изменениям во всех звеньях образовательной системы, в том числе и в сфере высшей школы, затронув её организационную и содержательную структуру. В течение долгого исторического периода Россия не могла находиться на одном уровне со странами Запада в области высшего образования, поскольку в учебных программах отсутствовали дисциплины социологической и психологической направленности. Смена государственных приоритетов, переход к рынку повысили интерес населения к вопросам современности, а гуманитарные науки заполнили вакуум, явившийся следствием ломки традиционных ценностных стандартов.

Образовательный процесс можно рассматривать в разных аспектах. В социологическом ракурсе он предстаёт как элемент социализации личности, зависящий от типа общественного устройства. Поэтому неслучайно Э. Дюркгейм считал, что образование нацелено на трансляцию норм господствующей культуры. Естественно, это находит отражение в государственных стандартах и учебных планах [1].

В психологическом аспекте образование выступает как способ развития интеллектуального потенциала и формирования навыков умственной деятельности учащихся.

Отсутствие в нашей стране чёткой идеологической концепции привело к свободе, при которой студенты получили право выбирать и преподавателей, и изучаемые предметы.

На протяжении примерно десяти лет социология, политология, психология считались обязательными дисциплинами на всех факультетах российских вузов. Но за последнее время они превратились в курсы по выбору, частично сохранившись в неизменном виде лишь на некоторых экономических специальностях.

Рыночная экономика предполагает опору на знание основ социальной психологии, умение ориентироваться в многообразии общественных связей и групп. С этой позиции будущему экономисту следует обратить внимание на изучение специфики управленческого труда, мотивацию предпринимательской активности, теорию статусного потребления и другие темы, появившиеся на стыке экономических и социально-поведенческих наук.

Ограниченность чисто экономического анализа человека и общества была понята К. Марксом и М. Вебером ещё в XIX веке. Именно они начали первыми исследовать экономику как процесс, охватывающий всю совокупность социальных институтов, подчеркивая взаимосвязь моделей поведения индивидов в экономической сфере с их статусными характеристиками. На протяжении изучения курса социологии важно объяснить студентам, что людей нельзя рассматривать только в качестве «трудового ресурса», а, в первую очередь, как субъектов экономического развития.

В исследовательской работе Г. Банных и А. Тихомирова указывают на то, что «...в начале XXI века наметился рост ценности образования у молодых поколений, выражаю-

щийся в стремлении получить высшее образование. Сформировалась целая когорта, нацеленная на своеобразное «коллекционирование» высшего образования (получение двух и более дипломов о высшем образовании). Исследования последних лет показывают, что резко возрос интерес молодежи к получению высшего образования. Причем, даже трудности, неудачи в освоении учебных программ на предыдущих этапах образовательной траектории не рассматриваются как препятствия для получения высшего образования. В обществе сложилась установка на обязательность наличия диплома о высшем профессиональном образовании.» [2] Можно говорить о том, что сегодняшний студент вуза имеет иные ориентиры в контексте получения высшего образования, а следовательно, и механизм всей образовательной системы должен коренным образом отличаться от привычных форм обучения, построенных на подаче готового материала, к организации студентов к самостоятельному поиску эффективных и актуальных знаний.

На практических занятиях, учитывая специфику факультета, следует предлагать материалы журнальных публикаций, посвящённые социологическим проблемам экономики, а также отчёты по исследованиям, имеющиеся в открытом доступе. Таким образом, лучше усваиваются темы курса, повышается мотивация для более тщательной подготовки к занятиям. Студентам будет полезно знакомство с монографиями Заславской Т.И., Рывкиной Р.В., Соколовой Г.Н., Радаева В.В., Струмилина С.Г. и других авторов, работающих в русле социологического анализа экономических процессов. Тем более, что в эпоху интернета нет никаких проблем с поиском данной литературы.

Помимо перечисленного не подлежит сомнению необходимость овладения первичными знаниями по методике прикладных исследований для будущего экономиста. Падение уровня жизни, рост социальной напряжённости, безработица, продвижение товаров и услуг на рынке, потребительское поведение граждан, влияние рекламы на сознание россиян, - всё это может быть интерпретировано с социологической или психологической позиций. А учитывая спрос со стороны организаций и фирм на прикладные исследования, необходимо готовить специалистов, разбирающихся в технике проведения опросов и анализа документов.

В курсе социально-поведенческих дисциплин представляют особый интерес задания по составлению программы или анкеты экономической тематики, деловые игры в качестве элементов активной формы обучения. Студентам, как и детям, легче понять материал посредством игры, в ходе которой вырабатываются навыки исследовательской деятельности и аналитического мышления.

Произошла смена парадигмы образования. Традиционная, или субъектно-объектная педагогика, уступила место субъектно-субъектной, отличающейся не только самостоятельной интерпретацией полученной учеником информации, но и стимулированием его творческой активности. Изменились и функции преподавателя, который начал учитывать мнение аудитории и ориентироваться на «обратную связь». В этом аспекте наиболее эффективной педагогической технологией можно считать педагогику сотрудничества, у истоков которой стояли В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин и другие учителя-экспериментаторы. Основной идеей для них выступало сотрудничество в качестве самостоятельной познавательной деятельности. Отечественные психологи и педагоги отмечали особую роль неформальной обстановки, которая создаётся в процессе игровых ситуаций на занятиях. Даже обычную лекцию можно провести в нетрадиционной форме. В Уральском экономическом университете практикуются «проблемные лекции» с постановкой проблемных ситуаций, «лекции-пресс-конференции», при которой студентам заранее выдают вопросы, «лекция вдвоём» и т.д. Последнее время отмечается интерес молодёжи к работе с кейс-стади, что помогает в решении практических ситуаций, а также помогает моделировать принимаемые решения.

Любая обучающая деятельность должна заканчиваться подведением итогов и их коллективным обсуждением, в ходе которого происходит закрепление и лучшее усвоение материала.

Среди студентов и преподавателей Уральского государственного экономического университета был проведен опрос, направленный на исследование наиболее эффективных и практически значимых форм обучения. Всего в исследовании было задействовано 127 человек.

На вопрос: «Какие средства обучения, на ваш взгляд, являются наиболее эффективными при изучении дисциплин гуманитарного цикла?» (можно было выбрать из предложенного списка 2-3 варианта ответа), 31% опрошенных студентов указали дискуссию, 26% - деловую игру, 21% - круглый стол, 14% - кейс-стади; самыми непопулярными явились такие средства обучения как доклады, сообщения. Для студентов важным является активное участие в процессе обучения – искать информацию, анализировать ее, обсуждать наиболее острые или интересующие вопросы, систематизировать информацию и пробовать ее применять на практике.

Интересно, что на этот же вопрос, заданный преподавателям, читающим дисциплины гуманитарного цикла, ответы во многом совпали: на первом месте – дискуссия (28% опрошенных), на втором – коллоквиум и круглый стол (по 19%), так же непопулярными оказались доклады на заданную тему.

На вопрос: «Какие средства обучения побуждают Вас к активному поиску информации?» среди наиболее популярных можно выделить следующие средства: 28% опрошенных указали подготовку к коллоквиуму, 26% - к дискуссии, 25% - выполнение кейсов. Преподаватели считают, что более всего к активному поиску информации студентов побуждают такие средства обучения как выполнение кейсов (24%), подготовка к круглому столу (22%), выполнение творческих заданий (21%).

В исследовании, направленном на изучение мотивов учебной деятельности [3] нами было установлено, что ведущими мотивами современных студентов являются внешние мотивы и социальные: с одной стороны, избежать осуждения и наказания за плохую учебу с другой – быть примером для сокурсников, выполнять педагогические требования. Исходя из особенностей и специфики учебных мотивов современного студенчества, когда доступ к литературе любого уровня не ограничен, когда поиск необходимого материала не требует больших затрат, важно побуждать молодого человека – будущего специалиста к активному, самостоятельному поиску информации, выработке у него стремления и желания анализировать собранный материал, грамотно его систематизировать, выделять главное, находить спорные и неоднозначные моменты, использовать при подготовке к занятиям не только учебную и справочную литературу, но и научно-публицистическую, исследовательскую; вырабатывать стремление искать новую информацию – с опорой на исследования и наблюдения, проведенные современниками.

Формат занятий, когда знания студентам даются в «чистом виде» – начитывание лекций, подготовка докладов и сообщений к семинарским занятиям – это прошлый век, век XXI – эпоха интернет-технологий, технологического прогресса, ускорение ритма жизни и увеличение информационных ресурсов диктуют иные подходы к обучению будущего специалиста и профессионала.

На современном этапе основной задачей высшего учебного заведения является подготовка специалиста, готового адаптироваться к профессиональной жизни в любых условиях. Если в прошлом веке получение диплома о высшем образовании являлось своеобразным финалом образовательного процесса, то сегодня речь идет об образовании как о непрерывном процессе, в котором обобщаются и систематизируются актуальные для современности знания и процессы.

Культура мышления складывается в студенческие годы, находясь в зависимости от поставленных преподавателем задач. Сложности преодолеваются там, где целенаправленно ведётся работа.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюркгейм Э. Педагогика и социологии // Дюркгейм Э. Социология. М.: Канон, 1995.
2. Банных Г.А., Тихомирова А.М. Ценность высшего образования для студенческой молодежи Урала // Инновационный потенциал молодежи: формирование нового типа культуры. Сборник материалов Всероссийской молодежной научно-исследовательской конференции, посвященной году культуры и году науки в России. Ответственный за выпуск: Д.Ю. Нархов. 2014. С. 50-53.
3. Корнильцева Е.Г., Мылласова О.В. Институт образования в аспекте трансформаций общественных отношений // Категория «социального» в современной педагогике и психологии материалы 3-й научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях / отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 194-198.

### TEACHING DISCIPLINES OF HUMANITIES FACULTY OF ECONOMICS

© 2015

*E.G. Kornilceva*, Ph.D., associate professor, department of sociology and psychology  
*Ural state university of economics, Ekaterinburg (Russia), kornilceva.e@yandex.ru*  
*O.V. Myllassova*, associate teacher of the department of sociology and psychology  
*Ural state university of economics, Ekaterinburg (Russia), olg-gor@mail.ru*

УДК 37.01

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© 2015

**Ч.В. Кочисов**, магистрант

*Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,  
Санкт-Петербург (Россия), chermen90@mail.ru*

**С.В. Кочисов**, студент

*Российский государственный университет правосудия, Москва (Россия)*

В современном обществе формирование психологической культуры студента является одним из важных условий профессионального становления личности. Поэтому, формирование психологической культуры будущих специалистов, которая дает им возможность выдерживать конкуренцию в условиях рыночной экономики, стать независимой, социально ответственной и способной к принятию компетентных решений личностью, является одной из важнейших задач современного профессионального образования.

Понятие психологическая культура, как необходимая грань понятия «культура», вошло в научный обиход сравнительно недавно. Причем до сих пор нет единого подхода к определению понятия «психологическая культура».

Я.Л. Коломинский под психологической культурой выделяет (лучше «понимает») совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, которые присущи данному обществу и личности: это и то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы отношений людей друг к другу [1].



Изучение психологической культуры имеет целью выявить психолого-культурные предпосылки, оказывающие влияние на психологическую ориентацию, саморегуляцию, адаптацию, показать, насколько знание психологии способствует развитию личности, как в психологии, так и в интеллектуальном развитии.

Культура органически включена в базовые характеристики личности, поэтому о психологической культуре человека можно говорить в контексте различных сфер жизнедеятельности, с учетом национальных, возрастных и ряда других особенностей. Я.Л. Коломинский выделяет два аспекта психологической культуры личности: 1) общая психологическая культура, которая есть у любого человека; 2) профессионально-психологическая культура, которая определяется спецификой той или иной деятельности [2].

Психологическая культура представляет собой сложное системное явление и является составной частью общей культуры. По мнению В.Н. Дружинина, психологическая культура многослойна. В неё входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, существующие в религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) профессионально психологическая деятельность и практическое знание, имеющие научное обоснование и долю искусства; 3) психологическая наука и образование, образующие сферу психологии [3].

Формирование психологической культуры можно рассматривать, как средство развития личности, в основе которой лежит психологическая грамотность - это «...минимальный необходимый уровень развития психологической культуры» [4]. Овладение психологическими знаниями и умениями определяет психологическую грамотность как составляющую психологической культуры, которая означает владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормами в сфере общения и поведения. Психологическая грамотность проявляется в эрудиции, осведомленности по вопросам различных явлений психики с точки зрения, как научного знания, так и житейского опыта.

Владение психологической культурой является одним из важных источников личностного и профессионального роста студента, который характеризуется: систематичностью пополнения культурных стремлений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности; достаточно высоким уровнем межличностного взаимодействия, как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности; творческим подходом к решению различного рода задач; умением объективно оценивать свои поступки и рефлексировать.

Поступая в вуз, студенты уже обладают определенной степенью психологических знаний, на основе которых происходит дальнейшее формирование психологической культуры. Однако, само понятие «психологическая культура» многие студенты первокурсники связывают с профессиональными знаниями специалиста-психолога. В процессе учебной и воспитательной деятельности происходит активное формирование психологической культуры студентов, используя такие формы работы (лучше: «благодаря таким формам работы») как дискуссии, тренинги, научная и учебно-исследовательская работа. Особое внимание уделяется овладению способами (лучше «навыками») рефлексивного мышления, самоанализа; формированию самостоятельной, аргументированной и критической позиции в процессе обсуждения социокультурных проблем; повышению уровня психологической устойчивости в стрессовых ситуациях; умению оценивать свою роль и роль других людей в различных ситуациях и т.п.

Таким образом, можно сказать, что психологическая культура является комплексом специальных потребностей в познании как себя, так и окружающих, формирование которой возможно лишь при условии эффективной образовательной деятельности. Поэтому особое внимание необходимо уделять созданию социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов.

В современном образовательном процессе отмечены тенденции, свидетельствующие о приоритетности и важности вопроса формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе. Обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности, природо-способности и индивидуально-личностного развития.

Следует отметить, что психологическая культура является социально-психологическим механизмом эффективной адаптации человека в социуме, условие полноценного и успешного взаимодействия личности с окружающими людьми, детерминантой психологического здоровья человека, фактором качества любой человеческой деятельности. Она позволяет студенту целостно учитывать требования внутреннего и внешнего мира, основываясь на собственных знаниях выбирать оптимальную линию поведения в каждой конкретной ситуации, глубоко осознавать себя, свое место в жизни.

В ходе проведенного исследования нами было выявлено, что студенты с низким уровнем психологической культуры отличаются от своих сверстников заниженным уровнем самооценки, низким уровнем коммуникативных навыков, самоконтроля и т.п. Это находит отражение в низкой успеваемости студентов, тогда как с высоким уровнем психологической культуры они проявляют серьезное отношение к учебе, применяют на практике психологические знания и умения, демонстрируют высокий уровень коммуникативных навыков, проявляют активность в самопознании, самосовершенствовании и т.п. Поэтому, для успешной деятельности студента особую роль необходимо отводить формированию его психологической культуры. Чем разнообразнее будет учебная и воспитательная деятельность студента, тем большим кругом научных понятий, нравственных убеждений, профессиональных установок он будет вооружаться.

Для успешного решения комплекса задач в развитии психологической культуры будущих специалистов целесообразно исходить из следующих принципиальных позиций: в целях сопровождения процесса формирования психологической культуры студента необходимо вести специальную работу по адаптации первокурсников к специфике вузовского обучения, учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов на данный процесс; психологическая культура будущего специалиста должна основываться на постулатах нравственности, профессиональной педагогической компетентности; в основу формирования психологической культуры студента должны быть положены общие и специальные педагогические способности личности и разноуровневые характеристики психологической готовности к профессиональной деятельности; при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо обратить внимание на формирование его коммуникативной культуры как основного средства педагогического взаимодействия в образовательном пространстве, а также при организации учебной деятельности студентов отдавать приоритет личностно ориентированным технологиям обучения, предполагающим развитие студента как субъекта деятельности, общения, научного поиска и профессионального самоопределения.

Таким образом, психологическая культура является одним из условий развития личности студента, поскольку повышение психологической культуры способствует развитию индивида как субъекта психической активности, делая его психологически грамотным и компетентным в решении различных вопросов, способного самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути их реализации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогицаева О.У. Индивидуальная работа со студентами // Научно-методический сборник «Педагогическая деятельность в режиме инноваций: концепции, подходы, технологии». Факультет управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Чебоксары, 2015. С. 107-109.

2. Гогицаева О.У. Творчество и креативность как условие инновационного образования // Инновационные технологии в системе высшего образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Махачкала. 2014. С. 47-49.

3. Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В. Развитие доверия у студентов в условиях вуза // Материалы V международной конференции молодых ученых «Психология-наука будущего». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 148-150

4. Гогицаева О.У. Этническая идентичность и самоактуализация личности студентов // Вестник ГУУ, 2010 г., №11 с. 25-28

5. Дербина А.В., Кочисов Ч.В. Индивидуальная работа как условие профессионального становления магистра // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 1. С. 24

6. Дружинин В.Н. Феномен психологической культуры личности в образовательном контексте - // <http://old.prosv.ru/metod/egorova/1.html>.

7. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. Мн., 2003.

8. Лалиев Б.К., Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У. Социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов/Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 506.

## PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A FACTOR OF STUDENT PERSONALITY

© 2015

*Ch. V. Kochisov*, graduate student

*Saint-Petersburg humanitarian university of trade unions, Saint-Petersburg (Russia),  
chermen90@mail.ru*

*S. V. Kochisov*, student

*Russian academy of justice, Moscow (Russia)*

УДК 378.1

## СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК СИСТЕМНЫМ ФЕНОМЕНОМ

© 2015

**О.В. Куликова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления персоналом ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород (Россия), *kulikova@bsu.edu.ru*

**Т.В. Целютина**, кандидат социологических наук, доцент кафедры управления персоналом

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород (Россия), *tselyutina@bsu.edu.ru*

Становление и развитие рыночной экономики в России поставило образовательные учреждения в новые условия, в которых вузы оказались вынуждены, как и любой другой производитель товаров и услуг, конкурировать за потребителя. В стремлении привлечь наибольшее количество внебюджетных средств для собственного развития и процветания учебные заведения стали открывать «популярные» специальности и направления подготовки. Отсутствие жесткой распределительной системы, действовавшей в советском периоде, привело к тому, что, во-первых, узкопрофильные и специализированные учебные заведения стали многопрофильными, в перечень их услуг стали включаться те направления подготовки, специфика которых не соответствует общему профилю вуза. Во-вторых, «непопулярные» направления подготовки, вследствие невостребованности абитуриентами, стали исчезать. Бессистемное изменение профилей обучения привело к

дисбалансу на рынке труда. В условиях жесткой конкуренции вузов за потребителей образовательных услуг исчезла такая важная системная характеристика системы образования как целостность. В настоящее время все больше учреждений образования переводится в статус автономных, самостоятельно решаая экономические, социальные, правовые и иные вопросы своего существования.

Современный вуз, даже приобретя статус автономного, не может существовать изолированно. В настоящее время в России происходит интеграция отечественной высшей школы в мировую вузовскую систему и академическое сообщество, развертывание эффективных интеллектуальных коммуникаций; реализуется компетентностный подход [3].

Состояние интеллектуального потенциала регионов и всей страны в целом во многом зависит от состояния образовательной среды, начиная от детских садов и заканчивая системой послевузовского образования. Конкурируя друг с другом на рынке образовательных услуг, вуз может быть успешен в двух случаях: либо предлагая массовые «популярные» специальности (работая на тактические цели), либо сформировав имидж ключевого вуза в системе высшего образования (достигая стратегических целей). Одним из главных параметров ключевого вуза в системе образования является его собственный интеллектуальный потенциал, а также его способность эффективно воспроизводить (актуализировать) интеллектуальный потенциал. Интеллектуальное преимущество ключевых вузов нашей страны было бесспорным во времена и сегодня не ставится под сомнение.

Прежде чем говорить о формировании и управлении интеллектуальным потенциалом современного вуза, необходимо уточнить составляющие данного конструкта. Интеллектуальный потенциал высшего учебного заведения представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных потенциалов обучающихся, преподавателей, сотрудников и администрации вуза. Именно систему, поскольку включение их в данную целостность наделяет их системными признаками, не свойственными каждому из компонентов по отдельности.

Специфика работы вуза по управлению интеллектуальным потенциалом, на наш взгляд, заключается в том, что он одновременно является и предметом педагогического труда, и предметом управленческого труда, и в то же время сам является управляющим компонентом как потенциал субъектов профессиональной деятельности в области образования.

Современный темп и уровень развития производства часто требует от молодых специалистов не столько новых знаний, умений и навыков (поскольку они быстро устаревают или заменяются более совершенными), сколько способности быстро адаптироваться к новшествам, гибко реагировать на изменения во внешней и внутренней среде предприятия. Именно эту универсальную способность адаптироваться к окружающему миру В. Штерн называл интеллектом. Низкий уровень интеллекта не позволяет человеку успешно включиться в жизнедеятельность общества, высокий же уровень, напротив, должен способствовать эффективному функционированию человека в любых системах.

Причем общий интеллект, как универсальную способность адаптироваться, не стоит сводить к теоретическому интеллекту, часто диагностируемому с помощью вербальных тестов интеллекта. Высокий уровень теоретического интеллекта, наоборот, может оказать негативное влияние на адаптационные процессы индивида. Поэтому часто у специалистов в научной сфере отмечается диссонанс между показателями их научных достижений и адаптированностью в социально-профессиональной сфере. Та же проблема характерна и для многих других отраслей: выпускник вуза имеет высокие показатели учебных достижений, но абсолютно не приспособлен для практической деятельности по данной профессии. Упор на теоретизацию высшего образования, возникший в связи с модернизацией системы образования и переходом на двухуровневую систему обучения,

привел к обобщенному (усредненному) образованию в рамках бакалавриата и углублению в узко-теоретическую специализацию в магистратуре. Если рассматривать интеллектуальный потенциал страны как возможность ее граждан эффективно адаптироваться и функционировать в системе динамично развивающихся отношений, то последствием излишней теоретизации профессиональной подготовки является качественное снижение интеллектуального потенциала как самих предприятий и организаций, так и всей страны в целом. По мнению А.И. Субетто, интеллектуальный потенциал – это не только количество образованных людей, но и уровень познавательной самостоятельности, качество умственной деятельности как отдельных индивидов, так и всего народа, степень умственной активности различных слоев населения [4].

Система подготовки специалистов в советское время была профессионально адаптивно-ориентированной. В условиях централизованного управления и распределения страна имела подготовленных специалистов разного профиля, причем уровень высшего образования позволял им успешно трудоустроиться во многих сферах и отраслях народного хозяйства не только в нашей стране, но и за рубежом. Причем в связи с централизованной системой распределения существовало равновесное состояние рынка труда и рынка рабочей силы в стране. В настоящее время это равновесие нарушено.

Задачей современной системы образования должна стать подготовка высокоадаптивных специалистов, в связи с чем назрела необходимость в практико-ориентированном обучении. На наш взгляд, в настоящее время главенствующую позицию занимает так называет «рецептурный подход» в характере подготовки специалистов, связанный, в первую очередь, с превалированием теоретических знаний над практическими. Так, данный подход, по мнению В. Никитина, приводит, как правило, к тому, что специалист, встретившись с ситуацией, на которую не было предусмотрено «рецепта», может отказаться от принятия самостоятельного решения, либо выберет в качестве компромисса усредненный подход, либо примет ошибочное решение, попытавшись подогнуть реальную ситуацию под «рецепт» [5, с. 342].

На наш взгляд, это связано с так называемой традиционной практикой обучения в вузе, которая в настоящий момент в наибольшей степени представлена в вузовской профессиональной подготовке, основным содержанием которой является деятельности преподавателя и студента, заключающаяся в воспроизводстве и трансляция текстов, собранных в учебные программы и учебные предметы. Исходя из этого, позиция и деятельность преподавателя нацеливают студента на усвоение некоторого набора дидактического материала, при этом создается впечатление, что сам преподаватель свято верит в то, что без этих основ обучающийся не сможет осуществлять осознанной профессиональной активности. Все это подводит к тому, что назрела насущная необходимость в переосмыслении тех образовательных условий, в которых, формируется способность поступать самостоятельно, т.е. быть ответственным за результаты своих профессиональных действий в любой профессионально значимой ситуации. Таким образом, закономерно в связи с этим возникает – как одна из ведущих – задача переноса полученных знаний и умений из области теории в область повседневной профессиональной практики.

По отношению к управлению любым потенциалом организации (в том числе и интеллектуальным) применимы два процесса – отбор и актуализация.

По отношению к студентам процесс отбора потенциально «пригодной» и одаренной молодежи должен осуществляться на этапе поступления в вуз. Именно на данном этапе вуз должен иметь возможность «калибровки» талантливых учащихся от посредственных. Изменения, произошедшие с внедрением инноваций в образовательной сфере (а именно, с применением единого государственного экзамена), привели к тому, что процесс отбора абитуриентов в настоящее время дистанцирован от вуза. Лишь небольшая часть абитуриентов проходит конкурсные экзамены или поступает на основе побед в

олимпиадах и конкурсах. Большинство студентов зачисляются на основе рейтингования по итогам ЕГЭ. В данном случае не исключено механическое зачисление, мотивированное со стороны абитуриента только желанием «быть студентом», «быть как все», безотнositельно собственных интересов, склонностей и способностей.

Как показали результаты социологического исследования, проведенного авторами, только 58,24% будущих студентов подают документы на то направление или специальность, о которой они мечтали и действительно хотели получить, а 41,76% абитуриентов изначально подают документы, полагаясь не на собственный интерес, собственное желание, а скорее рассматривая то или иное направление подготовки (специальность) более перспективной, престижной. По мере зачисления меняются представления студентов о целях поступления в вуз – от желания обучаться на интересующей специальности до цели поступить хотя бы куда-нибудь.

При этом возникает проблема со вторым процессом – актуализацией интеллектуального потенциала студентов. Поскольку у большинства поступивших студентов присутствует установка на получение высшего образования вообще, вуз сталкивается с проблемой отсутствия мотивации к освоению специальных дисциплин. Сфера интересов таких студентов обычно находится вне вуза, вне будущей профессии.

По отношению к интеллектуальному потенциалу профессорско-преподавательского состава также остро встают проблемы отбора и актуализации. Вузу необходимы компетентные сотрудники, сами способные гибко реагировать на изменения факторов окружающей среды (экономических, политических, социальных и т.д.), способные к освоению нового опыта, однако с сохранением лучших фундаментальных традиций в науке. При этом остро встает вопрос о подготовке педагогических кадров для непедagogических специальностей. С одной стороны, вузу выгодно взять молодого сотрудника из числа выпускников, обучающегося в аспирантуре, которого хорошо зарекомендовал себя в процессе учебы и научно-исследовательской деятельности. Он хорошо адаптирован к вузу, знает специфику научного труда, но, в то же время, часто абсолютно оторван от практической деятельности. Соответственно, адаптационные возможности интеллектуального потенциала такого специалиста, как носителя профессионального опыта, снижены. С другой стороны, можно взять профессионала из числа работающих по данной профессии, хорошо знающего особенности специальности. Однако высококлассный профессионал часто не знает специфики педагогического труда, не обладает педагогическими технологиями, не имеет представления об особенностях взаимодействия со студентами. Сам, обладая важными для профессии адаптационными возможностями, он не в состоянии передать их студентам и способствовать актуализации их интеллектуального потенциала.

Еще большее значение для формирования и управления интеллектуальным потенциалом современного вуза имеет потенциал административного состава вуза, поскольку от его стратегических решений будет зависеть будущее вуза, его сотрудников и студентов. Неправильная административная политика, стратегические просчеты в управлении могут обернуться для вуза потерей высококлассных специалистов, утратой места на рынке образовательных услуг, и, в современных условиях, даже значительными финансовыми потерями.

Как системный феномен, интеллектуальный потенциал вуза представляет собой уникальный конструкт, позволяющий учреждению успешно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира, не сводимый к простой сумме потенциалов его членов.

По мнению С.В. Вьюгиной, интеллектуальный потенциал личности в современном обществе проявляется в форме реального и перспективного. Под реальным интеллектуальным потенциалом понимается совокупность способностей, еще не нашедших выра-

жения в деятельности, но могущих быть в ней задействованным, поскольку условия для этого обществом уже созданы. Под перспективным интеллектуальным потенциалом понимается совокупность способностей, которые возможно никогда не найдут своего выражения в деятельности, если обществом не будут созданы для этого существующие условия [1].

Вуз представляет собой открытую систему, с множеством подсистем внутри, взаимодействующую с окружающей средой и являющуюся компонентом других систем (в частности – образовательной системы). Соответственно, интеллектуальный потенциал вуза (его реальные и перспективные формы) зависят от множества факторов, находящихся в сложных, комплементарных (а иногда и антагонистических) отношениях друг с другом.

Механизм управления интеллектуальным потенциалом организации представляет собой совокупность способов достижения взаимосвязанной деятельности ее функциональных подразделений в рамках установленной организационной структуры с целью эффективного использования возможностей организации для развития ее интеллектуальных преимуществ [2].

Социально-педагогическим механизмом управления интеллектуальным потенциалом вуза является то образовательное пространство, которое развивается на основе принятых в обществе социальных стандартов с учетом региональной, отраслевой и профессиональной специфики вуза [1]. Соответственно, для успешной реализации главной функции интеллектуального потенциала вуза – адаптации к окружающему миру – вузу необходимо в подготовке молодых специалистов необходимо не только гибко учитывать изменение конъюнктуры рынка образовательных услуг, но, в первую очередь, своевременно и оперативно реагировать на изменения рынка труда, уровень развития науки и техники, кадровую политику государства и регионов и множества других факторов, взаимодействующих с открытой системой вуза.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вьюгина С.В. Интеллектуальный потенциал студента высшей технической школы – основа надежности и качества подготовки специалиста // Труды международного симпозиума. Надежность и качество. 2006. Т. 2. С. 274-275.
2. Мильнер Б.З., Евенко Л.И. Системный подход к организации управления. М.: Экономика, 1983. 211 с.
3. Новикова О.С. Интеллект и интеллектуальный потенциал в образовании / О.С. Новикова, О.В. Беляева // Философия права. 2010. №1. С. 90-93.
4. Субетто А.И. Россия и человечество на «перевале» истории в преддверии третьего тысячелетия. СПб: ПАНИЛ, 1999. С. 25.
5. Никитин В., Медведева Г. Направления и проблемы развития социального образования // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т.2. №3. С. 329-346.

### SPECIFICS OF MANAGEMENT OF INTELLECTUAL POTENTIAL OF MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS SYSTEM PHENOMENON

© 2015

**O.V. Kulikova**, candidate of psychological sciences, associate professor of human resource management

*Belgorod national research university, Belgorod (Russia), kulikova@bsu.edu.ru*

**T.V. Tselyutina**, candidate of sociological sciences, associate professor of human resource management

*Belgorod national research university, Belgorod (Russia),*

*tselyutina@bsu.edu.ru*

УДК 808

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ  
В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*И.А. Ланская*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры  
языкознания и иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»,  
Нижний Новгород (Россия), lanira07@mail.ru*

Серьезная проблема современного высшего образования, которая обострилась в последние годы, связана с быстрым устареванием комплекса профессиональных знаний, получаемых студентами в ходе обучения в вузе. Если не так давно дипломированному специалисту для успешной реализации себя как профессионала, как правило, на многие годы вполне хватало полученного в вузе багажа знаний, то сейчас, когда темп жизни стремительно ускорился, реформы стали обыденностью, информационные потоки настолько увеличились, что специалист, который не обновляет свои знания постоянно, не совершенствует свою компетентность, сильно рискует потерять свою квалификацию.

Одним из перспективных путей решения этой проблемы является повышение профессионального уровня дипломированных специалистов на базе послевузовского образования. Многие вузы открывают факультеты повышения квалификации. Встает задача методического обеспечения подготовки специалистов на данных факультетах.

Деловой мир предъявляет серьезные требования к профессионально необходимому уровню коммуникативной компетентности специалистов в любой сфере деятельности, а в области менеджмента в особенности.

Формирование и развитие коммуникативной компетентности менеджеров жизненно необходимо в сложившейся экономической ситуации, поскольку является важным фактором повышения квалификации персонала, а следовательно, общей конкурентоспособности экономики.

В этой статье мы кратко освещаем основные положения методической системы формирования необходимого уровня развития навыков деловой письменной речи на основе прагмалингвистического подхода. Применение прагмалингвистического подхода [4, 5] к обучению менеджеров деловой письменной речи позволяет им не только расширить теоретические знания и совершенствовать практические навыки продуцирования текстов коммерческой направленности, но и сфокусировать внимание и усилия непосредственно на факторах, обеспечивающих реальный успех в профессиональной деятельности.

Знание основных идей прагмалингвистики и их умелое применение в ситуациях делового общения может существенно помочь работнику деловой сферы в достижении компанией коммерческого успеха. Участник бизнес-коммуникации должен иметь знания о пакете целей как прагматической основе делового общения, о способах воздействия на партнера, о типологии коммуникативных стратегий, о роли сценария и требованиях к нему при разработке речевой стратегии, о принципах планирования и контроля речевой деятельности.

Нами было проведено исследовательское педагогическое моделирование, разработано содержание обучения менеджеров деловой письменной речи, включающее прагмалингвистику, актуальные жанровые разновидности деловой письменной речи и коммуникативное пространство коммерческой деятельности – Интернет [1, 2, 4].

Проведено дидактическое моделирование информационной структуры содержания обучения деловой письменной речи и разработан дидактический материал, состоящий из следующих компонентов: а) знаниевого (включающего основные понятия, категории и терминологию прагмалингвистики и систематизированную информацию о жанровых



разновидностях рекламно-информационных текстов, их характерных особенностях и функционировании); б) операционно-деятельностного, сводящегося к формированию навыков владения типовыми операциями в стандартных коммуникативных ситуациях; в) опытно-творческого, содержащего средства активизации творческого потенциала обучаемых в продуцировании самостоятельных креативных деловых текстов [4].

Методологическую основу моделирования составили коммуникативно-деятельностный подход, идеи контекстного обучения и дидактической интеграции.

Формой обучения работника деловой сферы становится лингвистическое консультирование. На наш взгляд, в современных условиях лингвистическое консультирование является востребованным и эффективным рабочим элементом бизнес-образования. Ситуация в деловой сфере складывается так, что писать о своей деятельности компаниям необходимо много и подробно (коммерческие письма, тексты для презентаций, листовок, буклетов, веб-сайта компании и т.д.), однако далеко не все организации могут себе позволить иметь собственный рекламный или PR-отдел. Цель лингвистических консультаций заключается в обучении менеджеров самостоятельной работе над текстами тех жанров деловой письменной речи, с которыми им наиболее часто приходится работать и которые вызывают у них большое количество вопросов и затруднений [3].

В соответствии с современными положениями дидактики обучение по разработанной методической системе строится по модели, содержащей три взаимно интегрированных этапа. На первом этапе обучаемые получают теоретические знания, овладевают понятийно-терминологическим аппаратом, на втором этапе формируется операционно-деятельностный компонент, и на третьем этапе полученные знания трансформируются в умения и навыки самостоятельной творчески активной практической деятельности.

Реализация этой модели осуществляется следующим образом. Начальные занятия посвящены изучению двух первых тем программы, составляющих базисный блок. Здесь репрезентуются основные категории, понятия прагмалингвистики, рассматриваются стратегии деловой письменной коммуникации. Обучение другим темам программы может проходить в различном порядке, в зависимости от конкретных потребностей консультируемых. На втором этапе обучаемые получают опыт функционального владения полученной информацией. Для этого на конкретных примерах они обучаются анализу типовых речевых ситуаций, способам и приемам решения коммуникационных задач, осваивают особенности и специфику наиболее востребованных жанров - коммерческого предложения, пресс-релиза, презентации, листовки, буклета, объявления. Особое внимание уделяется работе в Интернете. Третий этап переплетается со вторым и заключается в активизации навыков творческого продуцирования текстов в их повседневной профессиональной деятельности. С этой целью консультируемым дается набор заданий по подготовке текстов всех жанров на материале их непосредственной работы. Выполненные задания анализируются, выявляются их достоинства и недостатки, производится редакция и корректура.

Дидактический материал содержит комплекты иллюстративных профессионально ориентированных текстов по всем темам программы, тематические вопросники, образцы анализа текстов, наборы упражнений для закрепления полученных знаний, комплекты самостоятельных заданий с примерами анализа и редактирования выполненных заданий.

Разработанная программа обучения включает следующие темы: основные понятия прагмалингвистики; стратегии деловой письменной коммуникации; специфика написания текста коммерческого предложения в аспекте прагмалингвистики; тексты рекламно-информационной направленности; написание текста для интернет-ресурса коммерческой компании, особенности работы с текстом в виртуальном пространстве, текст и продвижение сайта в поисковых системах. Специфика реализации программы состояла в возможности варьирования предлагаемых для изучения тем.

В ходе учебного процесса происходит репрезентация категорий и положений прагмалингвистики, дается представление о центральных понятиях прагмалингвистики, раскрывается содержание ее категорий, объясняются основные термины в применении к тем типовым коммуникативным ситуациям, которые, как показывает практика, регулярно возникают в профессиональной деятельности обучаемых.

На занятиях репрезентируются понятия пресуппозиции, дискурса, на конкретных примерах рассматривается круг вопросов, связанных с адресатом речи, речевым актом и его составляющими, эксплицитным и имплицитным контекстом высказывания. Особое внимание уделяется коммуникативным стратегиям.

Учебные занятия предполагают работу с жанровыми разновидностями рекламно-информационных текстов. Отобранные и систематизированные рекламно-информационные тексты актуализированы в качестве учебного материала [4].

В ходе учебных занятий осуществляется работа с текстовым наполнением веб-сайта. Репрезентация теоретических знаний об особенностях функционирования текстов в виртуальной сети Интернет, о гипертексте, о проблемах текстовой оптимизации сочетается с актуализацией активно-творческого продуцирования собственных текстов.

Обучение менеджеров в соответствии с предлагаемой методической системой, направленное на повышение уровня их квалификации и, как следствие, на обеспечение их карьерного роста, способствует повышению конкурентоспособности предприятия, т.е. помогает реализации прагматических целей работников определенной сферы деятельности.

Эффективность предложенной методической системы формирования и развития профессионально необходимых навыков письменной речи подтверждена результатами экспериментов, которые демонстрируют положительную динамику формирования у менеджеров навыков как анализа готовых текстов, так и создания собственных.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ланская И.А. Лингвопрагматическая направленность обучения менеджеров работе с рекламным текстом на примере рекламной листовки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. №3. С. 132-135.
2. Ланская И.А. Обучение менеджеров созданию текстов для сайта в ходе индивидуальных консультаций // Вестник Московского университета МВД России. 2009. №5. С. 16-18.
3. Ланская И.А. Индивидуальное консультирование как форма обучения менеджеров // Среднее профессиональное образование. 2009. №8. С. 24-26
4. Ланская И.А. Обучение менеджеров деловой письменной речи в системе индивидуальной консультационной работы. Дисс. ...канд. пед. наук. Ярославль, 2010. 186 с.
5. Ланская И.А. Развитие коммуникативной компетентности студентов на основе прагмалингвистического подхода // Актуальные проблемы социальной коммуникации. Материалы четвертой Всероссийской научно-практической конференции. Факультет коммуникативных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. Нижний Новгород, 2013. С. 267-270.

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MANAGERS IN POSTGRADUATE SYSTEM OF EDUCATION

© 2015

*I.A. Lanskaya*, candidate of pedagogical science, senior teacher at the chair of linguistics and foreign languages

*Russian university of justice, Nizhny Novgorod (Russia), lanira07@mail.ru*

УДК 373.1

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

© 2015

*Н.Л. Лукьянова*, преподаватель

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»,  
Иркутск (Россия), Lnataliy72@mail.ru*

Одной из проблем современного общества является педагогическая культура студентов педколледжа. Особенно актуальны сегодня задачи развития профессионального, интеллектуального, духовно-нравственного потенциала личности студента. Будущие педагоги должны уметь не только общаться, грамотно излагать свои мысли, проанализировать любой вопрос, составить своё мнение, но и тактично отстоять свою позицию, толерантно относиться к окружающим, пользоваться педагогическими технологиями, направленными на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности. Однако моральные устои современного общества диктуют свои законы, культура в целом терпит поражение перед цинизмом, моральной деградацией и кризисом воспитания. Соответственно и педагогическая культура студентов находится на достаточно низком уровне, что недопустимо в будущей педагогической деятельности.

Понятие «педагогическая культура» – категория, характеризующая социально-профессиональные качества специалиста с учетом специфики его профессиональной деятельности, степень овладения им достижений научно-технического и социального прогресса. Структурными компонентами педагогической культуры являются:

- гуманистическая позиция педагога по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическая компетентность и развитие педагогического мышления;
- образованность в сфере преподаваемого предмета (для учителя, преподавателя) и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;
- культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умение саморегуляции собственной деятельности, общения [1].

Задача подготовки педагогов-профессионалов приобретает особую актуальность. Но, чтобы обеспечить высокий уровень профессионализма, необходима культурная основа. Т.е. профессионал должен сочетать в себе профессиональные способности, знания, умения, навыки и опыт при достаточно высоком уровне профессиональной и педагогической культуры.

Сущность педагогической культуры раскрывается во взаимосвязи трёх философских подходов:

1. Аксиологический подход определяет ценности – регуляторы педагогической деятельности, на которые ориентируется педагогика как наука о воспитании. Система ценностей, которые создаёт, утверждает и обсуждает педагогическая культура, существует в духовной и материальной сфере. Духовные ценности интегрируются в педагогическом сознании общества, включающем в себя накопленные человечеством педагогические знания, чувства, педагогическое мышление, настроения, педагогические теории, концепции, учения и т.д. Материальные ценности воплощены в учреждениях и средствах обучения.

Главной ценностью педагогической культуры является ребёнок, студент, его развитие, образование, воспитание, социальная защита, поддержка его прав и достоинств.

2. Деятельностный подход отражает предпосылку, цель, способ, инструмент педагогической деятельности. Он позволяет: выявить уровень самореализации личности; исследовать сущность, средства, способы педагогической деятельности, обеспечивающие реализацию культурных ценностей; построить педагогическую деятельность как культурное явление на основе разворачивающихся жизненных целей, планов, программ обучения учащихся, студентов.

3. Личностный подход отражает концентрированное выражение личности педагога, помогает выявить актуальные свойства личности как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений в педагогической деятельности [2].

Важное место в структуре педагогической культуры занимает её мировоззренческий компонент, представляющий собой процесс и результат формирования педагогических убеждений, процесс определения педагогом своих интересов, предпочтений, ценностных ориентаций в образовательной сфере. Педагог заинтересован в активном включении в процессы рефлексии, профессионального самосознания, результатом которого становится формирование и становление его профессиональной направленности, позиции, установок.

Формирование у будущих педагогов культуры умственного труда предполагает работу с ними по таким направлениям:

- самовоспитание и воспитание учащихся;
- использование элементов научной организации труда;
- усвоение правил техники безопасности, гигиены и санитарии;
- учёт биоритмов в работе;
- знание и применение различных способов и средств восстановления работоспособности и повышения мотивации труда;
- учёт в педагогической деятельности психологических механизмов и свойств внимания, памяти, мышления, воображения, закономерностей и механизмов формирования знаний, умений и навыков, отношений, творческих способностей;
- овладение приёмами учебной деятельности и мыслительными операциями.

Необходимо учить будущих педагогов приёмам экономии времени, поиска, систематизации и классификации информации, рационализации записей, приёмам конспектирования лекционных материалов и реферирования научной литературы.

Для будущих педагогов важно научиться ритмично работать в течение учебного дня, недели, семестра, учебного года, всего периода обучения; правильно чередовать умственные и физические нагрузки; вести записи лекций с повышенной скоростью за счёт сокращений и структурирования записей, выделять в материале главное, приоритетное, представлять информацию в свернутом, лаконичном виде и развёрнутом, с пояснениями, примерами и комментариями [1].

Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

Для характеристики подлинно культурного человека чаще пользуются такими понятиями, как «духовность», «интеллигентность».

Духовность – сложное образование, качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию её внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных

запросов и интересов, но прежде всего предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии.

Интеллигентность как характерная черта культурного человека не сводится к получению высшего образования и интеллектуальной профессии.

Вот какую характеристику интеллигента даёт выдающийся учёный в области истории русской и мировой культуры Д.С. Лихачев: «Лишите подлинно интеллигентного человека полностью его памяти. Пусть он забыл всё на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события. Но если при этом он сохранит восприимчивость к культурным ценностям, эстетическое чутьё, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковины», если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, - вот это и будет интеллигентный человек... Интеллигентность не только в знаниях, а в способности к пониманию другого. Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу; даже в привычке вести себя скромно за столом, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор и ещё какой!)» [3].

Профессионально-педагогическая культура базируется на общей культуре личности, выступает как проецирование в сферу профессиональной деятельности и личности педагога культуры в целом, педагогической культуры общества и «представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности.

Представляя собой постоянно обогащающийся ценностный потенциал, общества, педагогическая культура не существует как нечто данное, материально зафиксированное. Она функционирует, будучи включённой в процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности. Профессионально-педагогическая культура педагога объективно существует не как возможность, а как реальность. Овладение ею осуществляется лишь теми и через тех, кто способен к творческому распределению ценностей и технологий педагогической деятельности. Ценности и технологии наполняются личностным смыслом лишь в процессе творческих исканий и практической реализации. Духовно грамотный, интеллигентный, компетентный, творчески мыслящий профессионал в педагогической деятельности - непереносимое условие специалиста высокой категории. Именно про такого человека можно сказать: «Он владеет педагогической культурой». К этому необходимо стремиться, готовя студентов к будущей педагогической деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович. М.: Педагогическое общество России, 2005. 352 с.

2. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для вузов. М.: Просвещение, 2006. 320 с.

3. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 224 с.

## **PEDAGOGICAL CULTURE OF STUDENTS HOW CHALLENGES OF MODERN SOCIETY**

© 2015

*N.L. Lukyanova, teacher*

*Irkutsk regional college teacher education, Irkutsk (Russia), Lnataliy72@mail.ru*

УДК 378.14

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНО-ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

*Е.С. Любимова*, старший преподаватель кафедры «Специальной педагогики и психологии»

*ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград (Россия), vspr@vspru.ru*

Образование на современном этапе можно отнести к наиболее развивающимся областям культуры, науки и практики. Основной тенденцией признаются определенные в 2004 году Министерством образования и науки приоритетные направления развития образовательной системы. Модификация затронула все её уровни: переход на двухуровневую систему высшего образования, введение ЕГЭ, утверждению новых образовательных стандартов, создание федеральных и национальных исследовательских университетов и т.д. Существенным толчком к переоценке содержания образования явились серьезные противоречия между теорией и практикой. Реформа должна обеспечить приход в образовательную сферу талантливых, мотивированных, компетентных специалистов.

В области общей и коррекционной педагогики представлен ряд исследований, посвященных разработке положений, теорий, концепций личности учителя (Б.Г. Ананьев, В.Д. Давыдов, А.В. Мудрик, Л.Ф. Спирин и др.) и учителя-дефектолога (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.). Выполнены исследования, раскрывающие современные концепции подготовки педагогических кадров для системы специального образования (В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, Ю.А. Костенкова, Н.В. Новоторцева и др.). Ряд исследований посвящен формированию личности будущего учителя (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин и др.), совершенствованию содержания, форм и методов обучения, стимулированию познавательной активности, формированию навыков самообразования учителя (Ю.К. Бабанский, Н.Я.Лернер, М.Н. Скаткин и др.), профессиональной рефлексии (Б.З. Вульф, Ю.М. Орлов и др.). Подчеркивается необходимость разработки инновационных подходов к повышению квалификации дефектологов (О.А. Козырева, С.А. Маркова).

Последние научные исследования в сфере педагогического образования направлены на изучение проблемы развития общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных или профессионально-прикладных компетенций специалиста.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) обра-

зование (уровень бакалавриата), утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466, показал нам, что будущий педагог-дефектолог должен быть эрудированным креативно мыслящим, способным вникать в ситуацию, уметь взаимодействовать, формулировать и решать требующие коллективного мнения проблемы, повышать качество жизни, ориентироваться на перемены, изменение ситуации, быть готовым к исследовательской работе, к реализации личностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально – личностного становления, способный самоактуализироваться в своей профессиональной деятельности, сформировать компетенции, личностный авторитет и статус [1], [3].

В последнее время тотальной педагогической задачей стало внедрение в образовательный процесс средств и методик, способствующих студентам раскрывать свою личность. Критерием успешности становится не столько результативность в изучении предметов, сколько отношение человека к возможностям собственного познания и преобразования природы, истории, самого себя.

Проектная деятельность является одной из самых востребованных способов организации образовательных процессов, ориентированная на оказание индивидуальной помощи студенту в его личностном и профессиональном самоопределении; это взаимодействие всех социальных институтов; приобретение личностного и профессионального опыта в процессе обучения нестандартными средствами; выработка у учащихся стремления и умения самостоятельно добывать и использовать новые значения. Перед будущим специалистом дефектологического образования открываются большие возможности направленные на развитие специальных компетенций, на профессиональное становление личности студента через активные способы воздействия.

Проектная деятельность нашла широкое применение в высшем профессиональном образовании во многих странах мира потому, что она позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, даёт возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Использование проектной деятельности в вузе востребует значительную подготовку преподавателя, который должен осуществлять профессиональное обучение специалистов параллельно с работой студентов над учебным проектом.

Возник этот метод во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США. В его основе лежат идеи Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрика, Э. Торндайка и других американских ученых.

Метод проектов привлек внимание советских педагогов ещё в 20-х гг. XX в. С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев назвали его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни. Они считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении, и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач.

В современной отечественной педагогике разработкой вопросов связанных с методом проектов посвящены работы Л.М. Иляева, З.В. Литова, Н.В. Матяш, М.Б. Павлова, В.Д. Симоненко, Е. С. Полат, И. Д. Чечель, В. В. Гузева и др.

Обобщая материалы советских наставников, мы сделали вывод, что метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Он всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, твор-

ческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е. , если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов, групповым обучением - показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающие, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Актуальность метода проектов в наши дни обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования - способность проектировать.

Мы придерживаемся следующего понимания трактовки к современному понятию метод проектов. Это комплексный целенаправленный процесс, в котором учащиеся выполняют как индивидуальную, самостоятельную деятельность, так и групповую, направленную на решение исследовательской или социально значимой проблемы и получение конкретного результата посредством активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

Е.С. Полат и Е. Карпова и др. типологизируют проекты по следующим признакам: 1) доминирующая деятельность; 2) предметно-содержательная область; 3) характер координации; 4) характер контактов; 5) количество участников; 6) продолжительность выполнения [2], [4].

Е.С. Полат выделяет основные требования к использованию метода проектов [2]:

- Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения (например исследование проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи, проблема отношений между поколениями)

- Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов

- Самостоятельная (индивидуальная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время

- Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей)

- Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.п.).

Метод проектов предполагает применение неограниченного спектра исследовательских, проблемных, поисковых методов, нацеленный на практический результат, который значим для студента с одной стороны, а с другой, на разработку проблемы целостного с учетом различных факторов и условий её решения и реализации результатов.

Метод проектов нашел широкое применение в высшем профессиональном образовании во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, даёт возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Использование метода проектов в вузе востребует значительную подготовку профессорско-преподавательского состава, который должен осуществлять профессиональное обучение специалистов параллельно с работой студентов над учебным проектом.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 ООП ВПО 050700 Специальное (дефектологическое) образование ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» [Электронный ресурс] // URL: <http://vgpu.org/bakalavr4>.
- 2 Полат Е.С. Метод проектов. [Электронный ресурс] // URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-187781.html>.
- 3 ФГОС ВО (бакалавриат). Направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс] // URL: <http://www.fgosvo.ru>.
- 4 Чанова М.В. Методика использования метода проектов в обучении географии России: диссертация ...кан. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 177 с.

## DESIGN ACTIVITY AS ELEMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS OF SPECIAL AND DEFEKTOLOGICHESKY EDUCATION

© 2015

*E.S. Lyubimova*, senior teacher of chair «Special pedagogics and psychology»  
*Volgograd state pedagogical university, Volgograd (Russia), vspu@vspu.ru*

УДК 159

## УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

© 2015

*К.Р. Маргиева*, студентка психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), *ki.ma.9629@gmail.com*  
*О.У. Гогицаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и психологии  
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), *gogitsaeva@yandex.ru*

В нынешних условиях профессионального образования самоопределение и востребованность выпускников вузов определяются национальными приоритетами, зависящими от концептуальных идей развития общества, в том числе его экономики, пути развития которой диктуют заказ общества на специалиста, способного воспринимать и создавать инновации, организовать предпринимательскую деятельность и работать в инновационном пространстве современного общества. Успех современного специалиста в карьерном и личностном аспектах, определяется его самоопределением в профессиональной деятельности [1, 4].

Развитие современного мира насыщено различного вида деятельностью, которая характеризуется как специфическая для человека форма активности, направленная на целесообразное преобразование окружающего мира, определяемая целью, исходя из потребностей личности или общества, различаемая как материальная и духовная деятельность. Основными элементами деятельности являются: осознание деятельности в виде мотива; оценка наличной ситуации; формулирование цели; выработка решения как цепи последовательных преобразований наличной ситуации в целевую ситуацию; выбор средств деятельности; реализация решения. Творчество – это вид деятельности, направленный на создание ценностей для общества и их интерпретации, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [2, 3].

Можно сказать, что творчество, заложенное на ранних этапах деятельности индивидуума, позволит ему стать наиболее успешным в современном обществе при условии

постоянного развития, самообразования, применения навыков творчества и полученных знаний для творчества уже в профессиональной деятельности. Творчество как таковое является отправной точкой для формирования креативной личности. И не случайно качества творческой личности и вопросы развития творчества исследовали многие ученые-психологи. Например, Л.С. Выготский в исследовании психологии творчества, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным настроением ума или чувства [5]. С.Л. Рубинштейн расценивает творчество как деятельность «создающую нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, ...» [2].

Креативность развивается через творчество – словообразование данного термина связано с латинским *creatio* - сотворение, создание. Английский перевод трактует данное понятие как *creativity* креативность, произошедшее от *creativ* – что в основе применялось как создание, сотворение в Библии тесно связано с понятием сотворения мира. Многие словари отражают понятие креативности как понятие творчества. Однако, это не совсем соответствует истине. «Креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Первоначально креативность рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик. Соответственно, центральное направление в изучении креативности - выявление личностных качеств, с которыми она связана [3].

Развитие творческих способностей личности на раннем этапе, его поддержка в течение процесса обучения, приводит к развитию креативности индивидуума при соблюдении некоторых условий. На первом этапе формирование мотивации – желания быть креативным достигается стремлением к успеху в целом в современном обществе, оно и является источником таковой мотивации. Приобретенные навыки творческого, нестандартного мышления, сочетания применения наработанных идей в новых комбинациях, дадут возможность активно работать в современном развивающемся мире. Доступ к информационным ресурсам, вычленение из их огромного потока необходимой информации для формирования нового конструктивного предложения в рамках профессиональной или иной деятельности, приведет к разработке креативного предложения.

Нужно сказать, что в России достаточное внимание уделяется вопросам инноваций. Выступления руководителей определяют направления, которые будут востребованы в ближайшие годы. На сайте Промышленной палаты предоставляется список наиболее востребованных направлений инноваций, которые могут финансироваться бюджетом. И здесь необходимо сказать о том, что инновационные направления, наиболее выгодные для современного общества, должны быть определены бизнесом, как движущей силой развития общества. Взаимодействие представителей власти, бизнес-кругов, специалистов разных направлений - тех, кто способен и готов заниматься как разработками, так и внедрениями инноваций, непременно даст результат в свое время. И все участники данного процесса должны быть людьми творческими и креативными.

Определяя творчество и креативность как понятия, которые находятся рядом, необходимо сказать о том, что развитие современного специалиста – экономиста находится между творчеством, творческим направлением деятельности и креативностью. Специализация современных специалистов определяется направленностью инноваций. Творческая личность способна творить, создавать нечто новое, а личность креативная способна не только творить в мире, но и точно чувствовать, необходимые продукты и действия для создавшейся ситуации, определять заказчиков творения, изобретения, и организовывать

процесс внедрения продукта творчества. Очевидно, что креативность напрямую связана с развитием бизнеса и поэтому должна поддерживаться общим развитием экономики [2, 4]. Поэтому в целях развития инноваций необходимо не только получение специальности или получение высшего образования как таковых, но приобретение умений применять знания, постоянно совершенствоваться в целях разработки и продвижения инновационных решений, именно личность, наделенная такими способностями в современном мире, может быть определена как креативная.

Безусловно, креативность должна быть присуща творцам, которые непосредственно работают в высокотехнологических областях деятельности. Но креативные специалисты в прогрессивных технологических областях не смогут внедрить свои изобретения без юридической и экономической поддержки. И здесь помощниками им, безусловно, будут экономисты и юристы. Правовое государство с рыночной экономикой не может обойтись без специалистов гуманитарных направлений, их подготовка должна происходить в условиях наиболее востребованного применения в будущем, к примеру, базой для подготовки может стать подготовка предпринимателя, способного в своей отрасли оказать существенную поддержку инновациям, предлагаемых разработчиками технологий. Инновациями необходимо управлять, управление ими достигается как технологиями менеджмента, так и современными технологиями бухгалтерского учета, включающего и процесс учета и управления производством, и процесс управления финансами, которые потребуются в процессе внедрения. Любое управление, в свою очередь, строится на основе правовой, нормативной базы. Поэтому современное обучение креативных специалистов в области управления, учета и юриспруденции должно быть организовано в рамках потребности рынка.

Воспитать не просто специалиста, а креативного индивидуума, способного постоянно совершенствовать знания применительно к изменяющейся ситуации в развитом мире. Для решения такой задачи современные преподаватели специальных дисциплин должны обладать навыками практической деятельности в соответствующих областях обучения, обладать способностью наставничества, привлечения внимания студентов к проблемам общества, что и даст возможность сформировать современную креативную личность. И если креативность воспитывается в процессе совместного творчества преподавателя и студента, и мотивация студентов к возможности применить в будущем то, что получено в образовательном процессе в таком случае играет не последнюю роль.

Процесс образования может и должен быть направлен на конкретизацию обучения в рамках, например, проекта создания и развития предприятия, что в процессе обучения приобретает новые краски. Студент и планирует собственное предприятие, и разрабатывает коммуникации его деятельности на базе изучаемых дисциплин. В процессе творения приходит понимание того, что разрабатываемая система управления, учета, правового сопровождения, может быть применена в будущем на собственном малом предприятии, и стать предметом извлечения прибыли в процессе предпринимательской деятельности, что дает возможность творчества любому студенту – потенциальному предпринимателю. Система же образования, поддерживающая процесс создания проектов будущих предприятий, получает возможность выпустить готового к деятельности современного специалиста, который будет либо трудоустроен, либо на базе полученного опыта определит свою деятельность участием в малом бизнесе. В любом случае будет подготовлена креативная личность, определится дальнейшая деятельность гражданина нового типа, который будет востребован и сможет самореализоваться в сложных условиях рынка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогицаева О.У. Освоение учителем организационно-управленческих навыков // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 3-й науч-

но-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях / отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 158-162.

2. Гогицаева О.У. Творчество и креативность как условие инновационного образования // Инновационные технологии в системе высшего образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Махачкала. 2014. С. 47-49.

3. Гогицаева О. У. Индивидуальная работа со студентами // Научно-методический сборник «Педагогическая деятельность в режиме инноваций: концепции, подходы, технологии». Факультет управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Чебоксары, 2015. С. 107-109.

4. Зайцева Г.В. Формирование качеств предпринимателя в процессе профессионального обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. №3-4. С. 128-136.

5. Колпачев В.В. Феномен творчества в контексте научного познания [Электронный ресурс] – Библиотека психологии // Режим доступа <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/fent.htm>

## THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GRADUATES

© 2015

**K.R. Margieva**, a student of psycho-pedagogical faculty

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
ki.ma.9629@gmail.com*

**O.U. Gogitsaeva**, Ph.D., candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department psychology and pedagogy

*North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 378.1

## ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

**Г.В. Милованова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
имени Н.П. Огарева, Саранск (Россия), *milovanova\_g@mail.ru*

**И.В. Харитонова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
имени Н.П. Огарева, Саранск (Россия), *ira6318@yandex.ru*

Одной из основных характерных особенностей нашего времени можно считать стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий. Их бурное развитие в конце прошлого и в начале нового века привело не только к техническим изменениям, но и к значительным переменам в социальной жизни. Сегодня уже можно говорить, что человечество вступило в фазу глобальной информатизации, что привело к формированию инфогенного общества. В изменившихся условиях успешным в профессиональной сфере становится тот, кто способен быстро перестроиться в соответствие со сменой технологий и требований рынка. Сегодня все чаще в качестве источника прибыли выступают знания, инновации, способы их практического применения, вследствие этого обновление имеющихся знаний, умений, навыков и приобретение новых становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальном обществе. Необходимость совершенствовать образование возникает тогда, когда человек сталкивается с

новшествами, появляющимися в его профессиональной или личной жизни. В наш стремительный век подобная необходимость появляется все чаще, поэтому новые условия жизни настоятельно требуют реализации концепции непрерывного образования. Успешным сегодня становится тот, кто готов заниматься самообразованием всю жизнь. Реализация концепции непрерывного образования невозможна без наличия у обучаемых навыков самостоятельной работы и готовности их к самообразованию.

Среди множества требований, предъявляемых к современному специалисту, кроме чисто профессиональных, особо можно выделить и такие как владение современными информационными технологиями, обладание коммуникативными способностями, наличие умений трансформировать приобретенные знания в новых условиях и работать в команде, обладание навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. Для того, чтобы современный выпускник высшей школы удовлетворял этим требованиям, необходимо перейти к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Поэтому в новой образовательной парадигме сделан акцент не только на фундаментальность образования, но и на развитие личности и ее творческих способностей. Реализация этой цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен все более приобретать характер самостоятельного труда студентов, поскольку вне самостоятельной работы нельзя подготовить активную личность. В соответствии с этим новые государственные образовательные стандарты предусматривают сокращение доли аудиторных занятий в общем объеме времени и увеличение бюджета времени, отводимого на самостоятельную работу. В этих условиях самостоятельная работа должна рассматриваться как свободная, внутренне мотивированная деятельность, развивающая творческий потенциал, интеллектуальную инициативу, личностную самостоятельность и ответственность студентов. Задача преподавателей высшей школы состоит в том, чтобы направить самостоятельный поиск студентов, уберечь от заблуждений, стимулировать движение вперед. Главным при этом остается самостоятельная работа студентов, которая готовит будущих специалистов к непрерывному образованию и самообразованию, вырабатывает самостоятельность, умение ориентироваться в потоке научной информации, формирует культуру умственного труда, помогает в формировании компетенций, которые, в свою очередь служат основой компетентности выпускников.

Следует обратить особое внимание на компетентностный подход в образовании как методологическую основу построения новых ФГОС ВПО – интегрирующий в себе принципы деятельностного и личностно-ориентированного подходов [4]. Он рассматривает результаты образования как усвоенные компетенции, на основании которых формируется компетентность выпускника. Компетентность является интегральной характеристикой, включающей в себя, помимо сформированных знаний, умений и навыков, способность реализовывать их в социальной деятельности в поликультурном пространстве и, более того, осуществлять способность к созидательному преобразованию объективной реальности. Инновационные образовательные технологии, главными составляющими которых является самостоятельная работа обучающихся, нацелены, в том числе, на формирование компетенций и компетентности студентов.

Компетенции, позволяющие конструировать инновационную реальность, не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, а значит должны осваиваться творческими способами учения. Ведущая ранее в деятельности педагога функция обучения должна трансформироваться в функцию поддержки учения, а позиция обучаемого меняться от пассивного объекта научения, получателя готовой учебной информации, объекта обучающих и воспитательных воздействий до субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, активного субъекта учения, самостоятельно добывающего необходимую информацию и конст-

руирующего необходимые для этого способы действий. Усилия преподавателя должны быть направлены на создание среды, ориентированной на самостоятельность, интерактивность и продуктивность деятельности студентов, среды, обеспечивающей возможность формирования индивидуального образовательного опыта студента, продвигающегося по собственной образовательной траектории [5].

Самостоятельность в учении выступает в виде свойства личности, которое, сформировавшись однажды, становится ведущим фактором достижения успехов в учебной и профессиональной деятельности. Самостоятельность следует понимать как самоактивность, при которой ранее достигнутые уровни развития становятся базой для осуществления более высоких ее проявлений. Одним из факторов формирования самостоятельности выступает самостоятельная работа, а самостоятельность, в свою очередь, является условием успешного в дальнейшем самообразовательного процесса [2].

Отметим также некоторые компетенции, которые могут быть сформированы, в том числе, и при организации самостоятельной работы студентов. Среди них особо можно выделить общекультурные компетенции, такие как владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию, систематизации информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность находить организационно - управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность; стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности [3].

Под самостоятельной работой студентов понимается такая форма их учебной деятельности, при которой процесс приобретения знаний и выработки умений и навыков осуществляется посредством сознательных действий самих обучающихся репродуктивного и творческого характера под контролем преподавателя, с необходимой коррекцией с его стороны, касающейся цели, организации, содержания и результатов работы.

Одним из условий, определяющих эффективность самостоятельной работы, является знание того, как надо работать. Взяв за основу пятикомпонентную структуру деятельности Н.В.Кузьминой, можно разделить умения и навыки самостоятельной работы студентов на пять блоков: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные [1]. К гностическим умениям следует отнести умения, связанные с процессом изучения и усвоения учебного материала, это, прежде всего умение анализировать источники учебной информации. Проектировочный блок составляют умения целеполагания и проектирования целей самостоятельной деятельности. Конструктивные умения – это умения определять содержание, логику, последовательность выполнения различных видов самостоятельной учебной работы. В организационный блок выделены умения осуществлять, сформулированные в процессах проектирования и конструирования учебной деятельности цели и планы. Коммуникативные умения – это способность личности создавать и реализовывать коммуникативные отношения в условиях самостоятельной работы.

Формирование умений самостоятельной работы начинается еще в средней школе, но практика показывает, что уровень их сформированности большей частью не соответствует требованиям вузовского обучения. Наиболее сформированными оказываются коммуникативные умения, наименее – гностические и организационные [2]. Первокурсники сталкиваются с коренным изменением вида своей деятельности. Растет доля самостоятельного труда, усложняется учебный материал, но при этом студентов не обучают специально и систематизировано приемам самостоятельной работы, поэтому адаптация к

новой жизненной обстановке требует от студентов значительного напряжения сил. Чтобы облегчить адаптацию и сократить ее сроки необходимо с первого дня обучать первокурсников приемам самостоятельного труда, используя для этого курс «Введение в специальность» и индивидуальную работу на практических занятиях.

В рамках курса «Введение в специальность» студентов можно познакомить со способами работы с различными библиографическими источниками: первоисточниками, учебниками, монографиями, периодическими изданиями, справочно-информационными изданиями, конспектирования лекций, этапами работы над конспектами. В рамках индивидуальной работы преподаватель может помочь первокурснику правильно оценить свои сильные и слабые стороны, выбрать оптимальный режим работы. Познавательная деятельность студента во многом определяется его индивидуальными особенностями. Студенты, обладающие аналитическим мышлением, стремятся выделить все подробности и детали в изучаемом материале, но часто не могут понять основной смысл. Другие студенты, наоборот, отличаются синтетичностью восприятия. Они быстро схватывают суть изучаемого материала и более склонны к обобщениям. Таким студентам легче удастся работа по составлению планов, тезисов, резюме, чем пересказ. Поэтому при планировании и организации самостоятельной работы преподавателям необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и предлагать им различные виды работы. Организовывать самостоятельную деятельность студентов преподаватель должен таким образом, чтобы задания для нее усложнялись постепенно, непосредственная помощь со стороны преподавателя по мере формирования умений и навыков самостоятельной работы уменьшалась, а самостоятельность самих студентов увеличивалась. Целесообразно при организации самостоятельной работы разделять задания на обязательную и творческую части. В творческую часть включаются нестандартные задачи, дополнительные вопросы, учебно-проблемные ситуации.

Переход от информационного обучения к развивающему меняет роль преподавателя. Он приобретает статус консультанта, который планирует, оценивает и контролирует самостоятельную деятельность студентов. Педагогическая поддержка при этом направлена на развитие индивидуальности обучаемого, раскрытие его умений и способностей в процессе педагогического взаимодействия. Главными факторами педагогической помощи выступают: создание творческой образовательной среды и совместная творческая деятельность преподавателей и студентов. Следовательно, преподаватель должен всегда уметь создавать такую ситуацию, которая побуждает студента к самостоятельному творческому поиску, при этом своевременная, но ненавязчивая педагогическая поддержка выступает залогом успеха учащегося в самостоятельном решении поставленных задач.

Важным условием эффективности самостоятельной работы является положительное отношение к ней самих студентов. Положительное отношение к самостоятельной работе является не только залогом успешной учебы в вузе, но и важным фактором дальнейшего самообразования.

Успешная профессиональная деятельность невозможна без правильно выстроенной системы самообразования. Главное отличие самостоятельной работы от самообразования заключается в том, что самостоятельная работа служит, главным образом, определенным образовательным целям – усвоению определенных знаний, умений и навыков, способов деятельности, предусмотренных содержанием образовательных программ и составляющих основу подготовки специалиста. А самообразование – это добровольная деятельность, нацеленная на получение знаний в процессе самостоятельной работы без помощи преподавателя, которая невозможна, если у студентов не сформированы первоначальный опыт познавательной деятельности, потребность к ней и эмоционально-волевые качества. Успешность самообразования напрямую зависит от уровня сформиро-

ванности самостоятельности. Обучение студентов технике самообразования происходит в ходе образовательного процесса, обязательным элементом которого является самостоятельная работа. Для того чтобы потенциал самостоятельной работы студентов максимально использовался для развития у них готовности к самообразованию, необходимо при организации самостоятельной работы создать такие условия, в которых эти два вида деятельности применительно к личности студента имели как можно больше точек соприкосновения. Прежде всего, это мотивационная сфера, познавательная и творческая деятельность. Только в этом случае можно говорить об успешном повышении квалификации специалиста в течение всей жизни.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. М.: Народное образование, 2002. С. 7-52.
2. Милованова Г.В. Самостоятельная работа студентов в условиях дистанционного образования // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2014, №3(27). С. 72-77.
3. Милованова Г.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации двухуровневого высшего профессионального образования / Г.В. Милованова, И.В. Харитоновна // Интеграция образования. 2012, №4 (69). С. 41-47.
4. Пашковская И.Н. Интерактивные методы обучения при формировании компетенций будущих профессионалов сервисной сферы / И.Н. Пашковская, Н.И. Королева, Е.Ю. Шемякина // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2012. №4(14). С. 18-25.
5. Фомина С.Н. Использование активных методов обучения в профессиональной подготовке специалистов по работе с молодежью // Педагогические технологии работы с молодежью. Материалы научно-практической конференции / Под общей редакцией С.Н. Фоминой. 2013. С. 5-7.

### THE VALUE OF INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF LIFELONG EDUCATION

© 2015

**G.V. Milovanova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department General physics

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), milovanova\_g@mail.ru,*

**I.V. Kharitonova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), ira6318@yandex.ru*

УДК 378(045)

### ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

**А.В. Морозов**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»  
Москва (Россия), doc\_morozov@mail.ru

Образование во все времена считалось непреходящей ценностью, ибо оно является основой экономического развития общества, одним из факторов социальной стабильности, источником роста интеллектуального ресурса и духовно-нравственного потенциала



населения. Образовательные потребности населения растут, повышается число претендентов на получение высшего, специального, профессионального дополнительного образования. В ответ на это увеличивается разветвленность сети образовательных учреждений разного типа, развивается инфраструктура образования – формы управления, методические и исследовательские службы; укрепляется кадровая база, обновляется содержание и методы образования, усиливается ориентир на индивидуальные запросы и возможности обучающихся. Особые претензии предъявляются к качеству образования как соответствию ожиданиям общества и личности – это делает актуальным развитие образования как открытой системы, структурно-функциональная характеристика которой обусловлена взаимодействием с социумом.

То внимание, которое уделяется в последние годы Правительством нашей страны процессу модернизации и развития отечественного образования, подтверждается целым рядом принятых нормативных актов: на рубеже столетий была принята «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», утверждённая Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751, в которой в качестве одной из актуальных государственных задач было задекларировано привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда [9].

Несколько позднее было опубликовано распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», в котором задекларировано, что необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [2].

Конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Одним из главных условий развития системы высшего и послевузовского образования является вовлеченность студентов, слушателей и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации.

Формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни.

Для решения этой задачи необходимо обеспечить равные условия доступа государственных и негосударственных организаций, предоставляющих качественные образовательные услуги, к образовательной инфраструктуре и государственному и муниципальному финансированию.

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В 2011 году было принято Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы». В качестве приоритетных задач были обозначены:

- 1) обеспечение инновационного характера базового образования;
- 2) модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- 3) создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- 4) формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Через год было опубликовано распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 г. №2148-р «Об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 гг.».

Ещё через полгода было опубликовано новое распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р «Об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 г.г.».

Меньше, чем через год принято Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. №295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования» на 2013-2020 годы».

Несколько месяцев назад принято новое Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». Основной целью данной Программы является создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации.

Образование – одна из сложнейших систем социальной сферы – сегодня претерпевает серьезные изменения как на уровне элементов системы, так и на уровне процессов, происходящих между ними. Развитие рынка образовательных услуг, необходимость обеспечения их экономической эффективности, сложность в унификации технологий представления и обработки учебной информации, задача внедрения электронных технологий в образовательный процесс и внедрение систем качества обучения, ориентированная на формирование компетентности выпускника, – решение всех этих проблем в традиционных условиях структуры образовательных организаций диктует необходимость новых подходов к формам хозяйствования в сфере производства образовательных услуг, одной из которых, безусловно, являются распределённые образовательные сети вузов [3].

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определены основные направления перехода от экспортно-сырьевой к инновационной модели экономического роста, обусловленной формированием нового механизма социального развития, основанного на сбалансированности предпринимательской свободы, социальной справедливости и национальной конкурентоспособности.

В качестве первого направления рассматривается развитие человеческого потенциала России. С одной стороны, это предполагает создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни российских граждан и качества социальной среды, с другой – повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики. В качестве результатов, которые необходимо достичь, рассматриваются:

- 1) обеспечение возможности получения качественного образования и медицинской помощи, доступа к национальным и мировым культурным ценностям, безопасности

и правопорядка, благоприятных условий для реализации экономической и социальной инициативы;

2) переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности [2].

Применительно к педагогическому процессу, применение термина «инновационная деятельность» правомочно, когда имеют место подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но, вместе с тем, это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования [5].

Педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс организации учебного процесса, они охватывают всю сферу образования – от подготовки преподавателя, осуществляющего разнообразные функции: эксперта, консультанта, проектировщика, технолога инновационных направлений – до подготовки собственно организатора учебного процесса.

Возникновение и развитие рынка образовательных ресурсов, формирование эффективной образовательной системы поставили перед образовательными структурами России и, в частности, высшими учебными заведениями, реализующими дополнительное профессиональное образование, ряд проблем теоретического и практического значения, обусловленных необходимостью адаптации к конкретным рыночным условиям. Особенности современного социально-экономического развития, связанные с информатизацией, позволяют сделать ряд выводов относительно тенденций развития субъектов рынка российского образовательных услуг [8].

Электронное обучение, которое сегодня многие называют дистанционным, исходя из контекста его доступности и возможности получать образование практически в любом уголке земного шара, может стать основным видом обучения в будущем, если образовательный контент будет адаптирован к локальным потребностям и культурам и будет разработана соответствующая методика электронной педагогики, учитывающая различные стили обучения (персонализация и мультимодальное представление); электронное обучение является способом повышения и расширения участия в высшем образовании за счет предложения различных режимов сочетания работы и обучения в перспективе непрерывного обучения; для построения общества знания национальная образовательная структура должна быть прозрачной, однако отражать национальные и культурные особенности [6].

В Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включена принципиально новая статья «Сетевые формы реализации и освоения основных образовательных программ», в которой, в частности, продекларировано, что основные образовательные программы могут реализовываться образовательной организацией, как самостоятельно, так и совместно с иными образовательными организациями посредством организации сетевого взаимодействия. В сетевых формах реализации образовательных программ могут также участвовать организации науки, культуры, спорта и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, учебных и производственных практик и иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [10].

При этом отмечается, что сетевое взаимодействие осуществляется в следующих формах:

1) совместная деятельность образовательных организаций, направленная на обеспечение возможности освоения обучающимся основной образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, а также при необходимости ресурсов организаций науки, культуры и спорта и иных организаций;

2) зачет образовательной организацией, реализующей основную образовательную программу, результатов освоения обучающимся в рамках индивидуального учебного плана программ учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, дополнительных образовательных программ в других образовательных организациях, участвующих в сетевом взаимодействии [10].

Обозначенная выше норма закона характеризует существующую в настоящее время практику сетевого взаимодействия образовательных учреждений, имеющую целью повышение качества образования, расширение доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставление обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленное изучение учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, более эффективное использование имеющихся образовательных ресурсов.

Сегодня необходима скорейшая трансформация модели организации учебного процесса в системе образования, которая позволит перейти от изучения информационных технологий к изучению с помощью информационных технологий, и далее – к Smart-образованию, которое будет осуществляться как обучение и социализация граждан в социальных сетях. Для обеспечения такого перехода очень важно создать современную телекоммуникационную инфраструктуру управления знаниями и реализуемыми процессами в вузах.

Ряд компаний, специализирующихся на разработке и продвижении новейших информационных технологий также предлагают технические решения для применения информационно-коммуникационных технологий в высшем образовании. Это часто оригинальные технические решения, в основном, по отдельным проблемам, где они имеют наиболее существенные компетенции. Но предлагаемые технические решения являются локальными и часто не сопрягаемыми между собой, отсутствуют интеграционные платформы, позволяющие совмещать данные и приложения, в отдельных случаях приходится отмечать недостаточное качество исходной информации, что сдерживает развитие аналитических подсистем и средств поддержки принятия решений. В конечном счёте для решения каждой актуальной для распределенного вуза задачи требуется создание отдельных массивов данных, которые обновляются независимо друг от друга, а пользователям для решения задач административной и производственной, финансовой и учебной деятельности необходимо иметь на рабочих местах по 2-3 АРМа. При этом одноименная и однотипная информация в системе многократно дублируется и не всегда вовремя синхронизируется в разных функциональных массивах данных [4].

Подобная ситуация ведет к перерасходу средств на обеспечение информационного обмена между несколькими информационными системами комплекса. В условиях быстро изменяющейся обстановки, например, в случае возникновения необходимости изменения алгоритмов управления или реконфигурации информационной системы для организации эффективного поиска, хранения и доступа к актуальной информации и уменьшения времени реакции системы, увеличения её живучести и производительности может потребоваться провести подбор необходимого оборудования и обеспечить сопряжение наращиваемых систем. Это потребует разработки новых регламентов обмена для каждой пары взаимодействующих систем. В условиях отсутствия единой политики информатизации в распределенном вузе это ведёт к дублированию и программно-информационной несовместимости определенной части используемых в системе разработок. В результате стоимость создания систем информатизации возрастает, производительность интегриро-

ванных систем не повышается, а эффективность их применения в конечном итоге снижается [3].

На сегодняшний день в России отсутствует единый мотивированный подход по обоснованию выбора варианта реализации и применения информационно-коммуникационных технологий в распределенных образовательных учреждениях системы образования.

Вместе с тем, в России разработана концепция, а также апробирована методология, где миссия системной информатизации распределенного (сетевое) вуза определена как создание условий для повышения эффективности работы и развития научно-образовательного комплекса распределенного типа для достижения наибольшей результативности его деятельности за счет внедрения современных информационных технологий, прежде всего, в процессы подготовки квалифицированных и высококвалифицированных специалистов, профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров и в организацию проведения научных исследований [1].

В качестве глобального стратегического приоритета развития вуза понимается повышение эффективности его работы и динамики развития за счет внедрения современных информационных технологий во все сферы деятельности, прежде всего, в подготовку квалифицированных специалистов в местах их постоянного проживания и/или работы, в организацию научных исследований с использованием модели контроля и управления качеством образовательной и научно-исследовательской деятельностью [7].

Устойчивое преобразование и развитие современной экономики невозможно без инновационной системы образования, способствующей формированию потенциала страны. Сегодня перед российской системой образования стоит задача воспроизводства и сохранения интеллектуального потенциала общества по максимально широкому спектру научных и наукоемких направлений, поскольку потребность в специалистах самого разного, заранее не прогнозируемого, профиля будет неизменно возрастать.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочков В.Е., Королев В.И., Морозов А.В. и др. Человеческий, интеллектуальный и научный виды капитала – основа экономики предпринимательства: процессы их формирования и механизмы движения / Экономика России: перспективы в условиях глобализации // Образование-экономика-право: процессы трансформации и критерии эффективности. Материалы VII Международной научной конференции / Составит. и отв. редакторы: В.Е. Бочков, Ю.С. Руденко, А.В. Семенов. М.: МИЭМ, 2011. С. 535-545.

2. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №16162-р. – <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>.

3. Морозов А.В. Дистанционное обучение и его обеспечение в системе современного образования в России // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов. Материалы Международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ. 2014. С. 257-261.

4. Морозов А.В. Инновационные подходы к использованию электронных технологий в современном профессиональном образовании // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань: АСО, 2013.

5. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Вестник МГСУ. 2002. №3. С. 15-19.

6. Морозов А.В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза // Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров. Материалы итоговой на-

учно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань: ТИСБИ. 2014. С. 188-194.

7. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования // Дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. М., 2004.

8. Морозов А.В., Коченко А.А. Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов // Молодой учёный. 2012. №5. С. 471-473.

9. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 9.10.2000. №41. Ст. 4089.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013.

## INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF HIGHER AND POSTGRADUATE EDUCATION

© 2015

*A.V. Morozov*, doctor of pedagogical sciences, professor  
*Institute of education management, Russian Academy of education, Moscow (Russia),  
doc\_morozov@mail.ru*

УДК 371.01

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

© 2015

*A.B. Moskvina*, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики  
*ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
Оренбург (Россия), Moskwina-IL1@yandex.ru*

В связи с востребованностью и глубоким проникновением научных знаний в общество, особенностями познавательной практики учащихся, ориентированной на науку, образовательная деятельность обучающихся характеризуется стремлением к исследовательской, научно-творческой деятельности, к самостоятельному поиску знаний.

Анализ психолого-педагогической литературы последних лет позволяет констатировать значительное количество работ по *исследовательской деятельности* учащихся. Проблема же развития *научного творчества* старшеклассников как деятельности по формированию новых теорий, оплодотворения педагогического и познавательного опыта научным знанием, рефлексией опыта, овладения творческими механизмами исследовательской деятельности не находит отражения в современной педагогической науке. Традиционно принято считать, что научное творчество – это привилегия взрослых исследователей: ученых, преподавателей вузов, аспирантов, студентов. Но не здесь ли «зарыт тот камень», из-за которого студенты педагогического вуза (будущие учителя) не только сами далеки от проблем подлинной науки (с возможностью вносить в неё субъективно и социально значимые изменения – то есть возможностью открывать новое), но и впоследствии переносят это в свою педагогическую деятельность?

Проведенные нами исследования в Оренбургском государственном педагогическом университете позволяют констатировать определенные закономерности в динамике отношения студентов – будущих бакалавров педагогики - к научному творчеству на протяжении трех лет обучения на психологическом факультете.

Анализ динамики отношений студентов к научному творчеству от первого к третьему году обучения показывает, что на первое место по значимости этой деятельно-

сти среди субъектов образовательного процесса (преподаватели вузов, учителя, студенты, учащиеся) студенты традиционно ставят преподавателей вузов, при этом к третьему году обучения данный показатель еще более увеличивается (от 27 до 34), а показатель по значимости данной деятельности для учителей и студентов уменьшается (соответственно: от 13 до 5-у учителей, и от 7 до 4-у студентов).

К третьему году обучения у студентов уменьшается вера в возможность научного творчества в школе (от 17 до 5), но при этом увеличивается понимание значения создания специальных педагогических условий для данной деятельности (от 26 до 39). На третьем курсе в возможность учащихся школ сделать научное открытие не верит уже ни один из респондентов (от 1 до 0), но значительно повышается уверенность студентов в необходимости опоры молодых исследователей более на собственные творческие способности (от 27 до 32), чем на научных руководителей и учителей (от 5 до 3) и создание специальной обучающей среды (от 15 до 9).

Явное снижение от года к году интереса студентов к научному творчеству свидетельствует о неадекватности используемых в вузе методов и средств целям и задачам современного образовательного процесса. Ниже мы попытаемся доказать, что такие средства есть или могут быть найдены, что преграды, стоящие на пути школьной и студенческой науки, вполне преодолимы.

Проблема также заключается в том, насколько необходимо научное творчество в образовательном процессе педагогического вуза, насколько соответствует оно возможностям всех субъектов образовательного процесса – преподавателей вуза, студентов, учителей и школьников - требованиям настоящей науки? *Вопрос о том, является ли научное творчество в учебно-исследовательской деятельности студентов только полезной копией настоящей науки или может рассматриваться как самостоятельный феномен, отнюдь не кажется решенным.*

В практике педвузовской системы обучения факт научного открытия, сделанного студентом хотя бы на уровне субъективной новизны – явление исключительно редкое. Считается вполне достаточным, что студенты (учащиеся) получают знания, новые для себя. Российская школа традиционна - это школа Знаний, Умений, Навыков. Это в огромной степени школа, лишённая живой деятельности, потому что деятельность есть только там, где есть внутренний мотив, где есть ясно осознаваемая, ценностно и лично-стно значимая цель.

Развитие научного творчества требует от всех субъектов образовательного процесса (учащихся, студентов педвуза, учителей) активного, открытого отношения к миру, к знанию, образовательным технологиям и изобретения новых познавательных стратегий.

Однако научное исследование в образовательном процессе педагогического вуза имеет свои закономерности. Образовательная деятельность предполагает актуализацию и рассматривается под углом полезности для развивающейся личности. Педагогике интересно построить дело так, чтобы студент, занимаясь исследовательской работой, максимум получал «для себя». Творческая научно- исследовательская деятельность включает ряд этапов, которые, с поправкой на область знаний и направление исследований, можно представить в следующем виде:

- выбор темы, постановка задачи;
- изучение «истории вопроса» (знаний, накопленных по данной теме на данный момент);
- сбор материала (источником могут быть наблюдения, коллекции или собственно информация, так называемые информационные фонды);
- обработка полученного материала;
- выдвижение гипотез;

- экспериментальная их проверка;
- описание результатов в виде, пригодном для использования.

Известно, что такая деятельность требует определенных способностей к научному творчеству (научно-творческих способностей), таких, как способности к анализу, синтезу, сравнению, развитое абстрактное мышление, умение оперировать моделями, гибкость и оригинальность ума, «чувствительность к противоречиям». Поэтому наукой заниматься трудно, считается, что далеко не всем студентам это «дано». Следовательно, первоначальным «пробным камнем» развития научного творчества студентов является *самоисследование своих научно-творческих способностей, актуализация и «очерчивание» круга своих научных интересов, понимание необходимости постоянного научного творческого роста в процессе обучения, развитие рефлексивных качеств*. Очень важно уже на первом курсе помочь студентам освоить рефлексивные навыки, постепенно овладевая рефлексией как важнейшей жизненной потребностью личности. Проведенное нами исследование на первом курсе психологического факультета позволило сделать выводы о том, что при ответе на простейшие вопросы «какой Я: в отношении к самому себе; в отношении окружающих (собственной группы); в прошлом; настоящем; будущем - из 60 респондентов только 12 % может вполне осознанно оценить себя, при этом только 5% постоянно занимаются самооценкой и ставят долгосрочные перспективные жизненные цели, и только 23% подтверждают мотивированность своего выбора профессии психолога.

Показательно, что, например, оценивая в конце занятия свой образовательный продукт, студенты называют, как правило, не массивы многообразной и интересной информации, полученной на лекции, а именно этот самоисследовательский эпизод занятия, позволивший им перейти на качественно новую ступень своего отношения к образовательной деятельности в вузе. Таким образом, *приобщение к научному творчеству и актуализация собственных научных интересов студентов возможны только через самоисследование*, и данное условие мы выделяем в качестве первоочередного при решении проблемы.

В современном вузе научное творчество должно стать самой сутью образовательного процесса, когда на смену изучению предмета приходит подлинная наука, на смену готовому знанию – совместный (преподавателя и студентов) его поиск, а на смену деятельностно-подобному поведению в обучении – настоящая деятельность, в основе которой – осознание целей, рефлексия, исследовательская позиция.

Вторым условием реализации проблемы является *собственная творческая научно-исследовательская деятельность преподавателя вуза*. Анализ проблемы позволяет констатировать, что научная ценность исследовательской работы преподавателей относительно невелика. В ходе исследования мы получили данные, соответственно которым, лишь 12% преподавателей педвузов действительно вносят вклад в теорию науки на уровне создания научных концепций, 33% решают частные практические задачи, 45% разрабатывают проблемные технологии на стыке смежных наук.

Эти данные дают основание предполагать, что научное обеспечение профессиональной деятельности преподавателя педвуза составляет базовый элемент содержания повышения его квалификации и при этом является важнейшим условием не только его собственного профессионального роста, но и научно-творческого роста его студентов. Исследователи исходят из триединой функции, которую выполняет преподаватель – исследователь по отношению к педагогической науке. Во-первых, он использует её как методическую опору в своей учебной деятельности. Во-вторых, он её создает в ходе исследовательской работы. В-третьих, он её трансформирует в учебном процессе через призму собственных результатов и позиций. Таким образом, дело не сводится к специально-научному (т.е. не методологическому) аспекту педагогических знаний, с одной стороны, используемых преподавателем педвуза для обоснования собственной учебно-



воспитательной деятельности, а с другой – включаемых им в содержание преподаваемого курса.

Он должен ещё и сам получать такие знания, чтобы можно было представить их перед студентами не в их «омертвленном виде», как готовый продукт, а в динамике, в процессе их становления, открытия. Такие возможности дают преподавателю вуза *современные методологические подходы, ориентирующие на переход от обучения к научно-творческой деятельности, предполагающей методы совместного поиска истины, групповые (эвристические, диалоговые) технологии.*

Следовательно, одним их важнейших направлений на пути к становлению научного творчества в школе является *взаимодействие всех субъектов образовательного процесса* – студента педвуза, вузовского ученого, преподавателя школы и самого школьника. В контексте осуществляемой в современной школе научно-творческой, исследовательской деятельности старшеклассников нужен новый тип педагога, который должен обладать определенными компетенциями:

- это специалист в области предметного обучения, владеющий коррекционно-развивающими технологиями обучения и развития одаренности и творческих способностей;

- он владеет методологической культурой в русле современной философии образования, способностью осуществить не только традиционное информационно-накопительное, но и методологически-ориентированное образование, необходимое человеку для работы с постоянно возрастающим потоком информации;

- учителю присуще профессиональное самосознание, которое включает не только предметные установки, но и мотивационно-ценностные ориентации;

- для учителя характерна научно-педагогическая компетентность, обеспечивающая профессионализм его деятельности, то есть методологическая, предметно-развивающая, психологическая, акмеологическая грамотность;

- он обладает профессионально и личностно значимыми качествами, которые обеспечивают творческую самореализацию личности.

Опыт деятельности инновационных школ свидетельствует о том, что социально востребованной является необходимость интеграции научной и педагогической традиций, возврата науки в ограниченную область школьного предметного знания, тесного творческого взаимодействия учителей и ученых в творческом развитии учащихся. Наши исследования подтвердили, что соединение научной и педагогической традиций в совместной интеллектуально-творческой деятельности позволяет рассматривать участников взаимодействия (ученый-ученик-учитель) как единый коллективный субъект, в котором интегрируются интересы, цели и задачи, социальные установки, убеждения, идеалы (3, с. 182).

По данным А.В.Хуторского (6), тьюторство и менторство, распространенные за рубежом (Beck, 1989; Shaughnessy, Neely, 1990; Frampton, 1990), способны обеспечить более продуктивную образовательную деятельность ученика наряду с традиционным обучением, при котором ученик взаимодействует, в основном, с учителем. Например, П. Торранс обнаружил, что те одаренные дети, которые работали с менторами, достигли большего, чем их столь же талантливые сверстники. По мнению Н.С.Лейтеса, «сотрудничество с менторами — лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) или другие традиционные критерии» (4).

Ментор, понимаемый как наставник, советчик ученика, вносит такую глубину в содержание изучаемого предмета, которой невозможно достичь в обычной школьной системе обучения. Он оказывает ученику помощь при выполнении самостоятельных учебных проектов, вводит его в реальные профессиональные сферы, помогает преодолеть разрыв между школьным классом и жизнью.

Тьютор - это научный руководитель учащегося. Знаменитый немецкий философ Иммануил Кант девять лет работал тьютором в трех семьях, прежде чем начал свою деятельность в университете. В России научное направление по развитию тьюторской формы обучения и индивидуальной самореализации учащихся разрабатывается Т.М. Ковалевой, проводятся на данную тему научные конференции. Особую роль отводят тьютору в дистанционном обучении, для которого характерно индивидуальное взаимодействие учеников с удаленным педагогом.

Таким образом, сегодня выход из множественных кризисных ситуаций в образовании возможен лишь при *возврате школы к живой научной традиции*, носителями которой являются творцы нового знания - *ученые*. Совершенно очевидно, что привлечение в школы ученых - не только дань извечному стремлению соединить науку и практику – но и важнейшее требование, исходящее из реалий современности – необходимости соответствия динамически изменяющимся социальным условиям, культуре, постоянно возрастающим интеллектуальным и духовным потребностям нации. А.О. Карпов (1) считает, что в современную школу приходит профессионал не как чтец псевдообразовательных лекций о предмете своих профессиональных занятий, а как *spiritus rector* – духовный водитель, воплощенная уникальность внешнего мира, о котором еще Сенека говорил: «Каждому нужен кто-нибудь, чтобы разговаривать с ним, с ним заниматься изысканиями» (5).

И так считают не только ученые – так считают практики: вот мнение педагога, директора Дома научно-технического творчества молодежи, А.Леонтовича: «Основная часть предметного содержания общеобразовательной программы, информации, усваиваемой школьником во время обучения, была получена в сфере науки... Ощущение и чувство научного знания как непрерывно меняющегося, подвергаемого сомнениям, развивающегося, составляет характерную черту менталитета ученого. Вместе с тем, ученые имеют законное право вносить изменения в картину мира, свойственную обыденному сознанию» (2).

Где же выход из сложившейся ситуации, в которой происходит отделение живого, постоянно меняющегося знания, которым обладает ученый - от традиционного, застывшего, фактологического, передаваемого учителем?

Традиционно характер научного руководства Учителя существенно отличается от научного руководства Ученого, так как данный тип научного руководства реализуется преимущественно в совместной с Учеником *учебно-исследовательской* деятельности и лишен той степени научной новизны, которая присутствует при решении *научно-исследовательских* задач, осуществляемых под руководством Ученого. При этом научный руководитель-ученый отличается от учителя-научного руководителя еще и тем, что объектом его заинтересованности является, как правило, не ученик, а сама исследовательская работа, точнее, её результат.

Однако, именно этим он и ценен для ученика, поскольку вводит его в лабораторию настоящей, а не искусственной, «учебной» науки. Но при традиционной системе взаимодействия ученого и ученика здесь таятся и многочисленные опасности. Руководитель может и исключительно «потребительски» использовать ученика на нужных ему ремесленных работах, не допуская к творческим функциям. Он может гасить самостоятельные идеи ученика, и тем самым тормозить его личностное развитие. Из сказанного следует сделать вывод о том, что необходима принципиально новая, единая система взаимодействия между Ученым, Учеником и Учителем, позволяющая максимально полно реализовать возможности каждого на пути к единой цели – становлению личности будущего исследователя.

Выход сегодня мыслится не просто в «оказании методической помощи учителю» и даже не «в научном руководстве» его педагогической деятельностью. Необходимо Со-

бытие, Встреча Учителя и Ученого как носителей научной и педагогической традиций, соединение, интеграция в деятельности современного ученого и учителя этих традиций.

Но целью, основным пафосом этого взаимодействия является Ученик. Именно он есть центральная позиция в данном взаимодействии, вокруг него происходит действие, с ним связаны его цели и задачи, на него направлены важнейшие методы, технологии и механизмы данного процесса.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А.О. «Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы» // Педагогика. №2. 2004. 26 с.
2. Леонтович А. О научной традиции и научной догме в массовой школе // Народное образование. 2003. №2.
3. Москвина А.В. Становление интеллектуального творчества старшеклассников: учебное пособие для студентов педвузов; Мин-во образования и науки РФ; Оренб.гос.пед.ун-т. М.: Изд-во «Высшая школа», 2008. 352 с.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под редакцией Н.С. Лейтеса. М.: Изд. Центр «Академия», 1996, 416 с.
5. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

### INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC CREATIVITY OF STUDENTS AND SCHOOLCHILDREN

© 2015

*A.V. Moskvina*, doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy  
*Orenburg state pedagogical university, Orenburg (Russia), Moskwin-IL1@yandex.ru*

УДК 378

### РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

*Е.И. Москвитина*, студент 4 курса факультета государственного управления  
и финансового контроля

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской  
Федерации», Москва (Россия), Kitkat\_08@mail.ru*

*А.С. Карикова*, студент 4 курса факультета государственного управления  
и финансового контроля

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской  
Федерации», Москва (Россия), karikova\_n@rambler.ru*

*Ф.Н. Цихоцкий*, студент 4 курса факультета государственного управления  
и финансового контроля

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской  
Федерации», Москва (Россия), tsihotskij@yandex.ru*

В условиях современных тенденций глобализации экономического мирового пространства одной из приоритетных задач любого государства является повышение его

конкурентоспособности. Конкурентные преимущества достигаются во многом за счет стимулирования инновационного развития научно-образовательной сферы.

По данным программы развития Организации Объединённых Наций, на сегодняшний день наиболее высоко уровень образования населения оценивается в таких странах, как Австралия, Новая Зеландия, Норвегия, Нидерланды и США (см. Таблицу № 1) [6].

**Таблица № 1 - «Индекс уровня образования. Топ-10 стран»**

№	Страна	Индекс
1	Австралия	0.927
2	Новая Зеландия	0.917
3	Норвегия	0.910
4	Нидерланды	0.894
5	США	0.890
6	Ирландия	0.887
7	Германия	0.884
8	Литва	0.877
9	Дания	0.873
10	Чехия	0.866

Российская Федерация в настоящее время, занимая 36 место, не является одним из лидеров данного рейтинга, однако страна обладает достаточным потенциалом, чтобы в скором будущем составить достойную конкуренцию зарубежным государствам.

Неотъемлемым условием эффективной инновационной политики в сфере российского образования является развитие инновационной инфраструктуры, что обуславливает актуальность исследования инновационных технопарковых структур, сформированных в рамках программы «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий», реализованной в 2007- 2014 гг. [3].

По результатам государственной программы было создано 12 технопарков, 10 из которых уже функционируют. Общая площадь построенных объектов в технопарках составила 411 тыс. кв. м, в них разместилось 775 компаний, было организовано свыше 18 тыс. рабочих мест [5].

Среди регионов-участников программы по созданию технопарков наибольших успехов добились Республика Татарстан, Новосибирская и Самарская области (см. Таблицу №2) [4].

**Таблица № 2 - «Рейтинг российских технопарков»**

№	Регион	Наименование технопарка	рейтинг
1	Республика Татарстан	ИТ-парк и Химград	91%
2	Новосибирская область	Академпарк	86%
3	Самарская область	Жигулевская долина	76%
4	Тюменская область	Западно-сибирский инновационный центр	76%
5	г. Санкт-Петербург	Ингрия	74%
7	Республика Мордовия	Технопарк Мордовия	72%
8	Кемеровская область	Кузбасский Технопарк	70%
9	Нижегородская область	Анкундиновка	66%
10	Калужская область	Обнинск	62%
11	Пензенская область	Технопарк высоких технологий	56%
12	Тамбовская область	Зеленая долина	6%

По итогам 2014 г. выручка резидентов технопарков достигла 40,5 млрд руб. Вложения из федерального бюджета в программу за все время ее существования составили 13,4 млрд руб., вклад субъектов РФ оценивалась в 17 млрд руб. Совокупная выручка резидентов за все годы действия программы превысила 130 млрд руб [5].

На сегодняшний день, по данным Министерства связи и массовых коммуникаций, российские технопарки специализируются преимущественно на разработке инновационных технологий в сфере добычи полезных ископаемых и приборостроения (см. Диаграмму №1) [8].

На данном этапе в рамках определения специализации российских технопарковых структур необходимо формирование и развитие студенческих и детских технопарков, что способствует созданию надежной платформы для организации практических занятий и реализации инновационных методик обучения [1]. Стоит отметить, что при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и правительства Новосибирской области был принят проект о создании в данном регионе детского технопарка, который будет включать в себя различные лаборатории для научных экспериментов [7].

Несмотря на успешную реализацию целого ряда проектов по созданию технопарков, существует проблемы в данной отрасли, требующие разработки комплекса мер, направленных на их решение.



Диаграмма № 1 - «Специализация российских технопарков, в %»

Во-первых, нельзя не отметить нарушения в ходе строительства технопарков, о чем свидетельствуют результаты проверки Счетной палаты Российской Федерации, в ходе которой было выявлено, что из 16 технопарков практически не начато строительство трех: в Московской области (2) и в Санкт-Петербурге (1). А предоставленные в 2007 году средства субсидии 241,7 млн руб. возвращены в федеральный бюджет [2].

Решение подобных проблем заключается в усилении контроля государства посредством проведения организованных проверок со стороны федеральных органов власти. Стоит отметить и необходимость соблюдения сроков разработки нормативно-правовых актов, необходимых для исполнения федерального бюджета, что стало одним из недостатков в деятельности Минкомсвязи.

Во-вторых, важно отметить проблему низкого уровня взаимодействия отечественных технопарков с зарубежными аналогами: большинством технопарков не поддержи-

ваются международные контакты, что является препятствием на пути продвижения резидентов на международные рынки.

Следовательно, выход на партнерские отношения с иностранными объектами инновационной инфраструктуры, а также присоединение к зарубежным сетям и ассоциациям должно обеспечить повышение шансов резидентов на успешное развитие бизнеса на международных рынках.

В-третьих, внимание и усилия предпринимателей сосредоточены в основном на решении популярных задач, в связи с чем некоторые непопулярные вопросы, действительно требующие решения, остаются без внимания. Это во многом связано с отсутствием информации о реальных задачах на фоне широкомасштабной рекламы успешных стартапов в таких сферах, как туризм, социальные сети, ориентированные на потребителя мобильные приложения и т.п.

С целью отслеживания и формулирования актуальных задач в сфере инновационного развития российского образования, необходимо создать на федеральном уровне систему, основанную на мониторинге российских и мировых тенденций, направленном, в том числе, на увеличение международного потенциала технопарков. Необходимо проводить тематические образовательные мероприятия, конференции, выставки, привлекая внимание предпринимателей и технических специалистов к задачам, решение которых будет пользоваться платежеспособным спросом.

Итак, технопарки способствуют формированию фундамента для устойчивого развития научно-образовательной сферы, стимулируют производство и поставку на отечественный рынок конкурентоспособной инновационной наукоемкой продукции. Для отдельно взятого российского региона технопарковые структуры имеют стратегически важное значение, так как обеспечивают на его территории возможность для привлечения высококвалифицированных специалистов за счет развития научно-производственной и социальной инфраструктуры. Таким образом, технопарковые структуры можно рассматривать как перспективное направление инновационного развития научно-образовательной сферы в Российской Федерации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутова Т.В., Добрина Л.Р. Особенности применения государственно-частного партнерства в реализации инновационной деятельности // Вестник Академии. 2014. №4. С. 116-121.
2. В России практически не начато строительство трёх технопарков. Информационное агентство REGNUM [Электронный ресурс] URL: <http://www.regnum.ru/news/economy/1883693.html>.
3. Государственная программа «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий» [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/12157870/>.
4. «Минкомсвязи устроило соревнование технопарков: победителей ждут большие деньги» Статья от 13.07.2011. Издание о высоких технологиях. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cnews.ru/news/top/index.shtml?2011/07/13/447434>.
5. «Подведены итоги развития программы технопарков в РФ». Статья от 2.04.2015. Минкомсвязь России. [Электронный ресурс] URL: <http://minsvyaz.ru/ru/events/33003/>.
6. Рейтинг стран мира по уровню образования. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. - 10.10.2009 (последняя редакция: 18.03.2015). URL: <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>.
7. ТАСС информационное агентство [Электронный ресурс] URL: <http://tass.ru/sibir-news/1716719>.

8. «Технопарки России». Статья от 02.03. 2015 [Электронный ресурс] URL: <http://www.tadviser.ru/index.php>.

## **DEVELOPMENT OF INNOVATIVE INFRASTRUCTURE AS A FACTOR OF SUCCESSFUL FUNCTIONING OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM**

© 2015

*E.I. Moskvitina*, 4th year students of the Faculty of public administration and financial control financial

*University under the government of the Russian Federation, Moscow (Russia),  
Kitkat\_08@mail.ru*

*A.S. Karikova*, 4th year students of the Faculty of public administration and financial control financial

*University under the government of the Russian Federation, Moscow (Russia),  
karikova\_n@rambler.ru,*

*F.N. Tsihotskii*, 4th year students of the Faculty of public administration and financial control financial

*University under the government of the Russian Federation, Moscow (Russia),  
tsihotskij@yandex.ru*

УДК 378

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ**

© 2015

*М.В. Мухина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технологий сервиса и технологического образования»

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород (Россия), mariyamuhina@yandex.ru*

*В.В. Бушуева*, аспирант кафедры «Технологий сервиса и технологического образования»  
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород (Россия), 79527677045@ya.ru*

Идеи интеграционного подхода известны из далекого прошлого классической педагогики и не утратили своей значимости и сейчас. Сегодня в контексте Болонского процесса российское высшее образование осуществляет ряд реформ, направленных, прежде всего, на интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций [1].

В целом, в педагогике под интеграцией понимается высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания, результатом функционирования которых является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений. Всестороннее изучение проблемы интеграции в образовании подтвердило ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс, выразившиеся в стремлении развития современной личности, обладающей системным мышлением, способностью к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, а также приобретению новых знаний и умений.

Благодатной почвой для активного применения интеграционного подхода в обучении являются практики двух форм (учебная, производственная), которые организуются для студентов на базе различных предприятий. Известно, что в процессе прохождения практик происходит соединение теоретических знаний с практическими умениями, т.е. в

результате интеграционных процессов создается целостное представление о будущей профессиональной деятельности.

С 2011 года вузы России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт - стандарт третьего поколения, в основу которого положен компетентностный подход к образованию [4]. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования [2] практика студентов-бакалавров по сравнению с практикой студентов-специалистов сократилась в 2-3 раза, примерно на 12–14 недель. Выбор видов практик и количество учебных недель сведены к минимуму. Объем учебного времени для практики бакалавров составляет 8 недель, что требует разработки принципиально новых, более эффективных программ ее организации. И одним из действенных механизмов повышения значения практики является внедрение идей интеграционного подхода.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (НГПУ им. К Минина) для организации практик студентов налажены связи со многими зарекомендовавшими себя на рынке фирмами, предприятиями различных направлений социально-культурного сервиса. Это ресторанный и гостиничный бизнес, сфера торговли, рекреационные и музейно-выставочные комплексы, рекламные фирмы и т.д.

Для вооружения студентов наиболее значимыми практическими навыками руководители практики от университета совместно с руководством фирмы намечают основные направления работы, которые объединяют интересы как работодателя, так и студента, поскольку лежат в области их будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с этими направлениями и разрабатываются для студентов задания, которые нацелены на интеграцию теоретических и практических знаний и умений.

Например, тесное и плодотворное сотрудничество с музейно-выставочными комплексами ведется по следующим направлениям:

1. Изучение содержания работы музеев - филиалов и их потенциальных ресурсов.
2. Разработка и апробация анкет для посетителей, обработка и анализ ее результатов.
3. Анализ привлекательности представляемых музеем услуг для потребителей;
4. Изучение опыта работы отдела маркетинга и экскурсионно-туристического отдела.
5. Разработка рекламных текстов, пресс-релизов, брэндов для музеев-филиалов.
6. Участие в рекламных акциях музеев.
7. Составление графических отчетов и аналитических справок по результатам посещаемости и качеству программ для публики.

Для того чтобы заинтересовать фирмы и организации, предоставляющие места студентам в заданиях на практику предусмотрен пункт о выполнении работы на усмотрение работодателя. Очень часто руководители фирм, проявляют заинтересованность будущими направлениями и профилями, подготавливают задания студентам, такие как: разработать программу праздничного мероприятия или организации встречи; сбор статистических сведений; проведение ситуационного анализа и т.д. Часто такой вид деятельности, в которой заинтересован работодатель, оплачивается.

Поскольку студенты имеют возможность самостоятельно выбирать место практики по своим, уже сложившимся интересам, это дает им возможность приобретать и совершенствовать знания, умения и навыки в области, которая им наиболее интересна, и которая часто составляет их будущую деятельность. Такое раннее включение ребят во взрослую профессиональную деятельность, несомненно, способствует глубокой и качественной подготовке студентов.



Также, для усиления процессов интеграции в ходе работы на предприятиях сервисного профиля, перед студентами ставятся определенные задания, хорошо подкрепленные теоретическим материалом в процессе обучения и требующие своего закрепления в ходе реальной практической деятельности. Так, студенты 3-го курса факультета управления и социально-технических сервисов НГПУ им. К.Минина, обучающиеся по сервисным направлениям, прослушавшие большой цикл психологических дисциплин, таких как: психология делового общения, психологический практикум, конфликтология и др., при прохождении практики ставятся в ситуацию исследователя психологической составляющей коллектива определенной организации. Они должны не только провести тестирование группы сотрудников предприятия, но и проанализировать данные, сделать выводы, и установить коммуникационные связи с членами коллектива на длительный срок прохождения практики.

Другим примером задания, способствующим усилению интеграционных процессов, является проведение маркетингового исследования. Теоретической базой для его выполнения является прослушанный курс предпринимательских дисциплин, маркетинга и менеджмента.

Объединение теоретических сведений с практическими навыками происходит в условиях непосредственной работы в рамках определенной фирмы, имеющей статус на рынке и обладающей серьезным опытом работы.

Выполнение такого рода заданий приводит к рождению нового знания студента, объединяющего знания, полученные при изучении разных дисциплин и курсов, кроме этого снимается проблема отношения студента к некоторым дисциплинам как к «ненужным» и второстепенным.

Еще одним действенным механизмом, позволяющих обобщить имеющийся опыт организации и проведения практик и выработать стратегию эффективного развития профессиональных компетенций выпускника в процессе прохождения практики, является проведение научно-практических конференций, посвященных вопросам организации и проведения практики в вузе [3].

Участие в конференции позволяет объединить опыт, полученный студентами при прохождении практики в учреждениях, предприятиях, фирмах сервисного профиля, раскрыть особенности и специфику прохождения практики на различных предприятиях, поделиться положительными результатами, полученными навыками работы в каком-либо сервисном учреждении, и определить пути повышения ее результативности.

Проблема интеграции обучения важна и современна как для решения вопросов теории, так и практики. Умелое использование интеграции в обучении способствует нахождению новых педагогических решений, ориентированных на повышение качества подготовки профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста, а также развитию творческого потенциала преподавателя.

Организовывая студенческую практику много лет подряд, мы видим трудность и сложность этого процесса, но в подготовке бакалавров по сервису, практика - это необходимый элемент, который позволяет рано научиться решать практические задачи, ориентированные на будущую профессию.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы // Вестник образования России. №7. С. 14-15.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2009 г. №627).

3. Кутепова Л.И. Проведение научно-практической конференции по практике – эффективный механизм повышения роли и значения практики для студентов, обучающихся по сервисным направлениям / Кутепова Л.И., Мухина М.В., Смирнова Ж.В. // Вестник Мининского университета, 2014 №2 [Электронный ресурс]: file:///C:/Users/user/Desktop/16-provedenie-nauchno\_prakticheskoy-konferentsii-po-praktike-\_.pdf.

4. Шевченко, С.М. Проектирование основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Сервис»: компетентностный подход / С.М. Шевченко, Л.И. Кутепова, М.В. Мухина, Ж.В. Смирнова // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №4 (23) [Электронный ресурс]: Науковедение, 2014. - URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN514.pdf>.

### REALIZATION OF INTEGRAL APPROACH IS IN ORGANIZATION OF STUDENT'S PRACTICES

© 2015

*M.V. Mukhina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Technologies of service and technological education»  
4Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university, Nizhniy Novgorod (Russia),  
*mariyamuhina@yandex.ru*

*V.V. Bushueva*, is graduate student of chair «Technologies of service and technological education»  
Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university, Nizhniy Novgorod (Russia),  
*79527677045@ya.ru*

УДК 377

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ

© 2015

*А.Ю. Нагорнова*, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части  
ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),  
*rq-georg@rambler.ru*

Для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся важно определить те педагогические условия, которые позволят успешно функционировать каждому компоненту данного процесса.

Как утверждал Л.С. Выготский, необходимо заранее создавать условия, которые необходимы для развития психических качеств, даже если они для самостоятельного функционирования еще «не созрели».

Обоснование условий повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся потребовало уточнения самого понятия «условие». В научной литературе мы встречаем множество определений этого понятия. В.И. Даль под условием понимает предположительную зависимость от тех или иных фактов или обстоятельств.

Н.М. Борытко педагогическое условие определяется как внешнее обстоятельство, которое способствует достижению определенного результата и оказывает влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогом.

Как считает В.И. Андреев, педагогические условия являются результатом целенаправленного отбора, применения и конструирования элементов содержания, организационных форм, методов и приемов обучения для достижения поставленных целей.

Изучение данных определений позволило нам определить педагогические условия повышения эффективности профессиональной подготовки студентов к коррекции психических состояний учащихся как целенаправленно организованную преподавателем педагогическую среду, систему педагогических средств, комплекс педагогических взаимодействий [1-5].

Процесс профессиональной подготовки студентов к коррекции психических состояний учащихся основывается на системном единстве общих, частных и специфических педагогических условий.

К группе общих условий относят методологическое обеспечение, организационно-управленческое обеспечение, материально-техническое обеспечение, методическое обеспечение и кадровое обеспечение процесса профессиональной подготовки.

Научные источники рассматривают методологию как учение о методах преобразования мира и научного познания. П.И. Пидкасистый подчеркивает, что без методологических знаний педагогическое исследование не может быть проведено грамотно. Такую грамотность можно приобрести, лишь овладев методологической культурой, в содержание которой входят методологическая рефлексия (способность к анализу своей научной деятельности), способность к критическому осмыслению, научному обоснованию и творческому применению определенных форм, методов и концепций познания, конструирования, управления.

Для педагога владение методологической культурой означает освоение методологии социального знания и умение применять его в процессе решения профессиональных ситуаций. Составными частями методологической культуры являются методическая рефлексия, осознание, формулирование и творческое решение профессиональных задач, проектирование и конструирование процесса учебной деятельности. Данные составляющие подчеркивают высокий уровень профессионализма будущего педагога и творческую его личность.

Наличие методологической культуры у студентов предполагает умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, умение выдвигать предположения и представлять себе последствия их реализации, умение разбивать решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т.п.

Одним из основных признаков методологической культуры будущего педагога выступает желание и умение применять научные знания для анализа и совершенствования своей работы. Студент должен понимать взаимосвязь практики и науки, осознавать свое место в системе этой связи, верно находить применение разнообразным методам исследования в своей практической работе. Методологическое обеспечение процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, таким образом, подразумевает применение некоторой совокупности знаний с целью обоснования исследовательской деятельности студентов, ее логики и методов, а также для ее качественной оценки.

Общефилософские положения выступают первыми среди таких знаний. Вторым источником методологического обеспечения является общенаучная методология, которая раскрывает студенту сущность системного и деятельностного подходов. Третий источник – полученные в результате методологических исследований в области педагогики знания. При этом задачей знаний служит анализ понятийного состава и методов позна-

ния, выявление тенденций и закономерностей развития теории обучения и воспитания, принципов повышения качества и эффективности психолого-педагогических исследований. Такие исследования ориентируют обучаемых на проведение специальных научных исследований, направленных на изучение социальной действительности.

Четвертым источником методологического обеспечения выступает специально-научная теория, имеющая методологическую функцию в отношении более частной теории. В данном случае общая педагогика несет методологическую функцию в области частных методик по отношению к исследовательской работе, в том числе основ коррекции психических состояний учащихся. Пятым источником является методологическая рефлексия, под которой понимаются размышления будущего педагога о способах научного познания, применяемых им.

В целом соблюдение данного условия позволяет значительно повысить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нагорнова А.Ю. Исследование готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // *Человек и образование*. 2009. №1. С. 63-68.
2. Нагорнова А.Ю. Коррекция негативных психических состояний в профессиональной подготовке учителей // *Успехи современного естествознания*. 2009. №9. С. 85-86.
3. Нагорнова А.Ю. Особенности профессиональной подготовки будущего педагога к коррекционной педагогической деятельности с учащимися // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. №2. С. 127.
4. Нагорнова А.Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2011. №3. С. 223-230.
5. Нагорнова А.Ю. Характеристика методов и приемов коррекции психических состояний в обучении школьников // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2011. Т.8. №4. С. 37.

### METHODOLOGICAL SUPPORT AS A CONDITION OF EFFICIENCY VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL MENTAL STATUS CORRECTION TO LEARNERS

© 2015

*A.Yu. Nagornova*, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research  
*Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru*

УДК 378

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

© 2015

*А.В. Наседкина*, аспирант кафедры «Педагогика и психология»; преподаватель  
*ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», Самара (Россия);*  
*МБУ ДО ШИ № 1, Жигулевск (Россия), anna\_kostina87@mail.ru*

В содержании профессионального музыкального образования на современном этапе акцентируется внимание на формировании профессионально-педагогической культуры, являющейся определяющим фактором становления будущего педагога-музыканта.

Осуществление данной задачи обусловлено творческим потенциалом педагога, профессиональным опытом, высокой мотивацией к постоянному педагогическому самообразованию и высоким уровнем развития личностных качеств. Педагог-музыкант должен уметь быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, владеть специальными музыкальными и психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, совершенствовать их и уметь переносить на различные виды музыкально-педагогической деятельности.

Проблему формирования профессионально-педагогической культуры исследовали многие ученые: И.Ф.Исаев [3], Е.В.Бондаревская [1], В.Л.Бенин [2]. Отдельные аспекты данной проблемы в музыкальном искусстве изучали Л.Г.Арчажникова, В.И.Петрушин, Э.Б.Абдуллин, Г.М. Цыпин и др.

Особенностью профессиональной деятельности педагога-музыканта является её многоаспектность и разносторонность. Она включает в себя следующие виды: педагогическую, исполнительскую, музыковедческую, методическую и воспитательную работу, научно-исследовательскую, организационно-управленческую и культурно-просветительскую деятельность. Совершенствование различных сторон единой по своей структуре профессиональной деятельности требует от педагога-музыканта овладения специальными знаниями, умениями и навыками.

Понятие «профессионально-педагогическая культура педагога-музыканта» тесно связано с различными направлениями профессиональной деятельности педагога. Необходимо рассмотреть данные направления и выделить на их основе подструктуры профессионально-педагогической культуры педагога-музыканта.

Определяющую роль в структуре профессиональной деятельности педагога-музыканта имеет педагогическая и исполнительская деятельность. В профессии педагога-музыканта специальные знания, умения и навыки должны находиться в единстве с педагогическими знаниями. Все виды деятельности и формы работы требуют от преподавателя профессиональных знаний и умений не только музыканта, но прежде всего педагога.

По мнению Н.Любомудровой, «педагогическая работа – всегда сложный процесс, а в сфере искусства, возможно, ещё в большей мере, чем в других областях, так как круг задач стоящих здесь перед педагогом особенно широк» [4, с.4]. Одна из главных задач педагога-музыканта – не только передать ученику определенную сумму знаний, развить нужные умения и навыки, но и создать условия для широкого развития музыканта. Педагогу необходимо научить понимать музыку и наслаждаться ею.

Преподаватель имеет дело с развивающейся личностью, которая обладает своей индивидуальностью. Творческий характер педагогической деятельности требует постоянного развития своей общей и профессионально-педагогической культуры. Творческий поиск и творческое отношение к делу являются важными условиями эффективности профессиональной деятельности.

Подготовка педагога-музыканта включает овладение навыками исполнительской и концертмейстерской деятельности, а также навыками игры в камерном ансамбле. Специфика данных видов деятельности определяется многообразием форм применения ее в профессиональной деятельности. Профессиональные исполнительские качества педагога-музыканта складываются на основе сочетания многих компонентов: развитии пианистических навыков, работой над культурой и техникой исполнения, развития теоретических знаний.

В многогранной деятельности педагога-музыканта исполнение на музыкальном инструменте занимает исключительно важное место. В соответствии с планом урока преподавателю необходимо исполнять произведения. Исполнительская деятельность не ограничивается рамками урока, так как педагог-музыкант часто выступает как сольный исполнитель в концертных программах. Процесс исполнительской подготовки будущего

педагога-музыканта состоит из двух этапов, предусматривающий обучение игре на инструменте и концертно-исполнительскую деятельность студентов. Эти этапы взаимосвязаны и составляют единое целое. Разрыв целостности в учебно-воспитательном процессе образовательной организации высшего образования отрицательно скажется на профессиональной подготовке будущего специалиста.

Обучение игре на фортепиано представляет собой комплекс специальных профессиональных умений: сольное исполнение на инструменте, чтение с листа, аккомпанирование, транспонирование музыкальных произведений, игра в ансамбле. Современный педагог-музыкант должен овладеть всем комплексом исполнительской подготовки, следовательно всеми перечисленными видами исполнительской деятельности. Таким образом, в своей профессиональной деятельности педагогу-музыканту постоянно приходится выступать в роли исполнителя. Исполнительская культура педагога-музыканта определяет успешность исполнительской деятельности, включающей в себя мастерство художественной интерпретации, владение техникой исполнения, концертмейстерство, творческое музицирование и многое другое.

Развитие эмоционально-художественного сознания студентов и обучающихся возможно с помощью формирования эмоционально-эстетической культуры. Эмоционально-эстетическая культура предстает орудием познания содержания эстетического объекта путем слияния эмоций, заключенных в художественном произведении, с личностными эстетическими эмоциями. Музыкальная деятельность – наиболее эффективное средство развития эмоционально-эстетической культуры, так как музыкальное искусство является самым эмоциональным из всех искусств. Движение чувств, закономерность их соединения в музыке обладают большой силой воздействия на человека. Однако влияние музыки на личность минимально, если не развита эмоционально-эстетическая культура. В этом случае музыка воспринимается вне ее эстетической значимости. Поэтому необходимо формировать эмоционально-эстетическую культуру в качестве неотъемлемого компонента в процессе музыкального обучения.

Профессия педагога-музыканта, без сомнения, является исследовательской. Педагог-музыкант занимается диагностикой обучающихся с первого же знакомства с ними (музыкальные способности, культура, интересы, мотивация к музыкальной деятельности). Педагог исследует собственные профессиональные качества. Его также интересуют актуальные проблемы музыкального образования и воспитания, проблемы музыкального исполнительства.

В процессе профессиональной деятельности педагог-музыкант выступает на педагогических советах, методических объединениях, научно-практических конференциях, проводит открытые уроки, проходит курсы повышения квалификации, создает методические пособия и рекомендации, различные разработки. По мере обретения профессионального опыта педагог-музыкант сталкивается с необходимостью анализа и обобщения собственных профессиональных достижений и методических наработок. В данном процессе важным элементом является педагогическое исследование.

Исследовательские и методологические знания составляют основу методологической культуры педагога-музыканта. По мнению Э.Б. Абдуллина, «методологическая культура будущего педагога-музыканта включает в себя усвоение способов и методов учебно-исследовательской деятельности как вида самостоятельной работы» [5]. Методологическая культура обеспечивает творческую самореализацию педагога-музыканта. Применяя свои методологические знания, педагог раскрывает перед обучающимися свое понимание музыкального искусства, что способствует обогащению их духовной сферы.

Высокий уровень профессионально-педагогической культуры педагога-музыканта немаловажен без развития психологических знаний. Они необходимы для создания психологически комфортной атмосферы на уроке, правильного понимания специалистом само-

го себя, понимания внутреннего состояния обучающегося по нюансам поведения, совершенствования отношений с другими людьми, осмысления психологического содержания явлений музыкального искусства, осознания перспектив профессионального развития и т.д.

Психологическая культура педагога-музыканта включает в себя научно-теоретические, практические психологические знания; способы организации творческой музыкально-педагогической деятельности, постижения музыкально-психических явлений; культура поведения, чувств, мышления и т.д. Таким образом, перед образовательными организациями высшего образования стоит важная задача подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем психологической культуры, способных строить свою профессиональную деятельность в форме продуктивного сотрудничества, с учетом интересов других людей.

Чтобы успешно управлять процессом музыкального воспитания, формировать эстетические вкусы обучающихся, современному преподавателю необходимо использовать в своей педагогической деятельности не только традиционные музыкальные методики обучения, но и современные информационно-коммуникационные технологии. Они позволяют значительно повысить эффективность образования, способствуют развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и самого педагога.

В условиях информатизации образования педагогу-музыканту необходимо обладать специфическими качествами, которые характеризуют уровень его информационной культуры. К ним относятся: профессиональная мобильность, интерес к современным способам информационного обмена и поиск оптимизации образовательного процесса на информационной основе, потребность в постоянном обновлении знаний о возможностях применения информационных технологий в профессиональной деятельности, решение педагогических задач с использованием новых информационных технологий.

Для будущих специалистов информационные технологии открывают доступ к информации, а значит к знаниям, дают новые возможности для повышения профессионализма и творчества, приобщают к ценностям мировой культуры. Информационная культура предполагает умение будущего специалиста самостоятельно пополнять недостающие знания в профессиональной области и моделировать свое информационное поведение. Таким образом, информационная культура становится важным компонентом профессионально-педагогической культуры личности.

Организационно-управленческая деятельность педагога-музыканта связана с целенаправленными действиями по планированию и организации образовательного процесса. Педагог должен уметь отбирать учебный материал, планировать действия обучающихся в процессе урока, активизировать стремление обучающихся к исполнительской деятельности, осуществлять организацию музыкальной, культурно-просветительской деятельности, организовывать различные формы воспитательной работы (концертно-тематические программы, классные часы и др.).

Организационно-управленческая деятельность требует от педагога знания теории и умения применять на практике различные формы музыкально-эстетического воспитания обучающихся, знания современных методов коллективной и индивидуальной работы. Данные компоненты неотделимы от коммуникативных умений. Педагогу-музыканту необходимо устанавливать контакты с обучающимися, с коллегами, родителями, различными организациями. Таким образом, данный вид деятельности взаимодействует с коммуникативной деятельностью педагога.

Коммуникативная деятельность педагога направлена на передачу информации, создание педагогических отношений, обеспечение взаимодействия всех участников педагогического процесса. В системе воспитания коммуникативная деятельность педагога обеспечивает межличностное взаимодействие, ценностно-смысловой объект, в учебном

процессе – информационно-познавательное взаимодействие, в деловом общении – реализует различные виды профессионально-педагогической коммуникации, совершает организационно-управленческие действия, налаживает связи с общественностью. Педагогу-музыканту для осуществления коммуникативной деятельности необходимо обладать комплексом определенных навыков и умений, а также коммуникативной культурой. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что педагог постоянно включен в процесс общения.

Основная миссия педагога как субъекта коммуникативной деятельности – использование и создание информационных потоков, управление ими в границах образовательного пространства. Коммуникативная деятельность педагогов разнообразна и направлена на взаимодействие с разными людьми: коллеги – организация совместной деятельности, процессов, управление образовательными системами; обучающиеся – учебная коммуникация, общение; вышестоящие органы – презентация достижений, оформление запросов; общественность – реклама образовательного учреждения, создание общественного мнения; социальные партнеры – привлечение внимания и средств.

Коммуникативная культура является основой педагогической деятельности. Она в значительной мере определяет результативность овладения обучающимися предметными знаниями и умениями, влияет на культуру межличностных отношений, создает соответствующий морально-психологический климат учебного процесса.

Таким образом, понятие «профессионально-педагогическая культура педагога-музыканта» – категория, характеризующая социально-профессиональные качества специалиста с учетом специфики его профессиональной деятельности. Основу данного понятия составляет синтез исполнительской, эмоционально-эстетической, методологической, психологической, информационной, коммуникативной культуры. Процесс формирования профессионально-педагогической культуры необходимо осуществлять с помощью интеграции различных сторон единой по своей структуре профессиональной деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопян А.В. Концепция педагогической культуры // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». Пятигорск: Институт региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе, 2013. №1. С. 67-75.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: Издательство БГПИ, 1997. 144 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
4. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1982. 142 с.
5. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

### PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER MUSICIAN

© 2015

*A. V. Nasedkina*, postgraduate student; teacher  
*Samara state institute of culture, Samara (Russia),*  
*Art school № 1, Zhigulevsk (Russia), anna\_kostina87@mail.ru*



УДК 37(09)

**СПЕЦИФИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА: РЕАБИЛИТАЦИОННО-  
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД**

© 2015

*М.Э. Паатова*, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры социальной работы и туризма  
ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),  
*mpaatova@mail.ru*

Особый интерес для нашего исследования представляют специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа для девиантных подростков. Данные учреждения созданы и функционируют с целью обеспечения комплекса мер по коррекции асоциального поведения несовершеннолетних правонарушителей, их последующей реабилитации, а также предупреждения безнадзорности и правонарушений среди детей и подростков.

Нами в процессе исследования выявлены основные факторы, влияющие на социализацию личности воспитанника в учреждении закрытого типа, а именно: специфическая закрытость учреждения, ограниченность социального пространства и социальных связей воспитанников, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта; ограничение социальной активности; жесткая регламентация жизнедеятельности, отсутствие «событийности» в повседневной жизни учреждения; вынужденность воспитанников ориентироваться на официально принятые нормативы, которые нередко носят условно-атрибутивный характер, категоричны или односторонни; дефицит индивидуализированного общения с взрослыми, повышенная контактность общения, отсутствие возможностей для релаксации, снятия негативного психического напряжения; дефицит моделей и образцов социального, полоролевого поведения [5].

Условия развития детей и подростков в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа в психолого-педагогической литературе рассматриваются в контексте проблематики дефицита общения и депривации. В отечественной психологии принят подход, согласно которому своеобразие психического развития воспитанников специальных учреждений является следствием выраженной специфики социальной ситуации их развития и, соответственно, характера общения, резко отличающегося от условий развития в семье (М.И. Лисина, Е.Ю. Смирнова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.С. Мухина, Т.А. Землянухина и др.).

Впервые понятие «социальная ситуация развития» применил в своих исследованиях Л.С. Выготский. В учение о структуре и динамике психологического возраста автор вводит понятие «социальная ситуация развития» как важнейшую характеристику возраста, раскрывающую отношения ребенка и его социального окружения. Содержание рассматриваемой категории в стабильных и кризисных возрастах были подвергнуты глубокому теоретическому и экспериментальному анализу в работах отечественных психологов (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, О.А. Карабанова и др.). В психологических исследованиях было показано, что особенности социальной ситуации развития решающим образом определяют направление, содержание и характер развития ребенка в нормативном пространстве возрастного развития, поскольку именно в рамках социальных отношений задается и складывается активная деятельность самого ребенка, формируются базовые новообразования.

В своих исследованиях Л.И. Авдеева под социальной ситуацией развития понимает неповторимое и специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и средой, окружающей его социальной действительностью. Такое определение социальной

ситуации развития противоположно бихевиористскому подходу, где среда понимается как совокупность стимулов, как социальная обстановка, как определяющий фактор развития. В отличие от такого понимания, социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. Выступая как отношения между ребенком и его социальным окружением, социальная ситуация развития имманентно предполагает активность самого ребенка в построении этих отношений. Наряду с объективным местом ребенка в системе социальных отношений при анализе социальной ситуации развития важно учитывать ее субъективный аспект – внутреннюю позицию ребенка (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова). Под внутренней позицией Л.И. Божович понимает систему внутренних факторов, преломляющую и опосредствующую воздействия среды. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком. Внутренняя позиция ребенка реализуется через принятие ведущей деятельности, осуществляющей задачи развития и обеспечивающей формирование основных психологических новообразований возраста (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Таким образом, макроструктура социальной ситуации развития включает объективный аспект – место подростка в системе социальных отношений, и субъективный аспект – внутреннюю позицию подростка (О.А. Карабанова).

В контексте нашего исследования анализ социальной ситуации развития позволяет выделить ближайшие и более отдаленные отношения подростка к обществу и среди них два уровня отношений: отношения «воспитанник – воспитатель» как носитель общественных норм и требований и отношения «воспитанник – воспитанник», реализующий индивидуально-личностные отношения [5].

Согласно позиции Л.С. Выготского, социальный мир и окружающие взрослые являются не только органически необходимым условием человеческого развития, но и его источником. Только благодаря общению со взрослыми становится возможным усвоение детьми общественно-исторического опыта, в ходе которого совершается их психическое развитие. Особое значение общения состоит также в том, что оно включается в механизм перевода ребенка от одного вида ведущей деятельности к другому (М.И. Лисина). Рассматривая особенности взаимоотношений воспитанника учреждения закрытого типа важно подчеркнуть противоречивость фигуры воспитателя. Воспитатель соединяет две ролевые позиции – в одних ситуациях он выступает как социальный взрослый, задавая уровень и характер требований к подростку, в других он берет на себя родительские функции, заботясь о здоровье, самочувствии, настроении ребенка. Описанная двойственность определяет возникновение сложностей общения воспитателя с детьми. Вместе с тем, в условиях учреждений закрытого типа воспитатель располагает большими властными возможностями, при этом во многом именно степень закрытости, мера обособленности воспитательного учреждения от социального окружения, жесткости внутреннего распорядка и строгости режимного ограничения внешних контактов и определяют объем властного потенциала воспитателя (И.П. Башкатов, А.А. Зайцев, А.Е. Личко, В.Ф. Пирожков, К.В. Седых).

Авторы, исследовавшие сферу общения воспитанников с воспитателями, выделяют следующие особенности: психологическая некомпетентность воспитателей, снижение интенсивности и доверительности связей воспитателя с ребенком, эмоциональная отстраненность воспитателей в сочетании со стремлением подавлять и навязывать детям свое мнение, уплощенный эмоциональный фон общения, преобладание групповой отнесенности, преимущественно негативное оценивание воспитанников, направленность общения с воспитанниками в основном с целью регламентации поведения. Все это ведет к нарушению межличностного общения воспитанников (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.В. Грибанова, М.Ю. Кондратьев, Мухина, А.Г. Рузская, В.В. Гусев) [3].

Итак, специфический характер общения воспитанников со взрослыми, сниженность в этих контактах личных, интимных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания постепенно приводят к глубоким личностным изменениям воспитанников. В первую очередь, подростки лишаются важного для их психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, а, следовательно, и уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности, а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к людям [4].

Несмотря на повышенную значимость сверстников, воспитанники учреждения закрытого типа менее успешны в решении конфликтов в общении с ними. Для них характерно доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и, соответственно, неспособность конструктивно решать возникшие конфликты, агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину.

Помимо дефицита общения со взрослыми как главного фактора формирования специфических особенностей общения воспитанников со сверстниками, сами условия воспитания в учреждении провоцируют возникновение целого ряда специфических особенностей отношений воспитанников друг с другом. Охарактеризуем некоторые из них:

1. Специфической особенностью воспитания в учреждении является общение с одной и той же достаточно узкой группой сверстников без возможности предпочесть ей какую-либо другую. Принадлежность к определенной группе становится безусловной. Ограниченность круга общения существенно обедняет его содержательную сторону, совместное проживание определяет общность опыта детей, что в свою очередь, ограничивает их обмен впечатлениями.

2. По оценкам социальных психологов, опасность нежелательных личностных деформаций и проявления специфических, не всегда позитивных особенностей внутригрупповой жизни у воспитанников таких несхожих учреждений как школа – интернат для детей – сирот, колонии для несовершеннолетних правонарушителей, специальных профессиональных училищ, особенно вероятна по причине «закрытости» учреждений, обуславливающей насыщенность, а главное, неизбежность тесных контактов «всех со всеми» (С.А. Алифанов, М.Ю. Кондратьев). В таких условиях в связи с каждодневными тесными и в определенном смысле вынужденным контактом друг с другом до минимума сведена возможность формирования устойчивых отношений между партнерами по взаимодействию и общению. В этом и заключается основная причина того, что межличностные контакты складываются по преимуществу как избыточно насыщенные. Воспитанники закрытых учреждений лишены возможности «сбросить вовне накаливаемый негативный отношенческий заряд» (М.Ю. Кондратьев). Вместе с тем, необходимо отметить дезорганизационную тенденцию, как избыточную внутригрупповую статусную поляризацию, жесткую внутригрупповую структуру. (А.А. Реан, В.Ф. Пирожков). В группах воспитанников складывается полная, неусеченная социометрическая структура: «бугры», «предпочитаемые», «изолированные», «терпимые», «отвергаемые» (В.Ф. Пирожков, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан). В отличие от полиструктурированной группы, где практически каждый ее член играет заметную роль в какой-то из областей многоплановой групповой деятельности, в моноструктурированном сообществе присутствует картина неизменности статусного иерархизирования во всех сферах групповой активности, отражающая закрепление низкого статуса всегда за одними и теми же членами группы, а высокого – всегда за другим. Именно статусные характеристики объекта и субъекта межличностного восприятия в группах воспитанников учреждения закрытого типа, в конечном счете, детерминируют эмоциональную окрашенность и насыщенность образа оцениваемого, определяют особенности его видения, полноту и глубину его личностной представленности в сознании ребенка (А.А. Реан). Так, высокостатусные воспитанники дифференцировано и позитивно оценивают представителей своей страты, среднестатусные –

своей, и низкостатусные, соответственно, своей. Таким образом, в учреждениях закрытого типа, по мнению В.И. Авдеевой т.н. «эффект нисходящей слепоты», выражающийся в ограниченном, усеченном «личностном различии» нижестоящих воспитанников [1; 2; 3].

3. Для учреждений закрытого типа характерным является доминирование группового характера общения. Такой тип общения может спровоцировать процесс деиндивидуализации воспитанников. По мнению Д. Майерса, «феномен деиндивидуализации возникает в групповых ситуациях, которые обеспечивают анонимность и не концентрирует внимание на отдельном индивиде». У взрослых этот феномен характеризуется «размыванием ответственности», утратой самосознания и боязни оценки. «Неосознающие себя, деиндивидуализированные люди менее контролируют себя, более склонны действовать, не задумываясь о своих ценностях, более привязаны и восприимчивы к ситуации» (Д. Майерс). По мнению Л.И. Авдеевой, сам факт постоянного пребывания детей вместе, препятствует индивидуализации ребенка, лишает его персональной ответственности, и, как следствие, «размывает» границы Я, обезличивает ребенка, лишает его персональной ответственности, негативно влияет на самосознание. Вместе с тем, групповой характер жизни определяет общность переживаемых событий, относительное сходство накапливаемого опыта; у воспитанников недостаточно стимулов для обмена впечатлениями.

Таким образом, трудности общения в сфере «воспитанник – воспитанник», по мнению большинства исследователей (В.С. Мухиной, М.Ю. Кондратьева) обусловлены неудовлетворительным уровнем общения с воспитателями, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, неразвитостью эмпатии. Кроме того, замкнутость и неизменность круга общения, наличие большого числа сверстников и групповой характер общения также оказывают негативное влияние на развитие общения друг с другом [3].

Таким образом, специфика «закрытого» учебного заведения – изоляция воспитанников от широкого окружения, жесткая итрагрупповая неформальная структура власти в «закрытых» заведениях, преобладания негативного эмоционального фона в системе межличностных взаимоотношений затрудняют реабилитационно-воспитательный процесс в данных учреждениях. Такая ситуация, на наш взгляд, выдвигает потребность проектирования реабилитационно-воспитательной системы учреждений закрытого типа на основе гуманистической парадигмы, выражающейся в реализации идей личностного подхода, что наиболее эффективно проявляется в актуализации сил саморазвития, самовосстановления, самосовершенствования и позитивного самоизменения воспитанников [4]. Целью реабилитационно-воспитательной деятельности в данном контексте должно быть формирование у воспитанников потребности в саморазвитии и самоизменении как проявления интегративных качеств личности. Решение воспитательных задач должно осуществляться с опорой на внутренние ресурсы личности, ее стремления к самореализации и признанию в социуме.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алифанов С.А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материалах интернатов для математически одаренных детей: автор. дис. ...канд. псих. наук. М., 1982. 21 с.
2. Волон В.Т. Социально-педагогические проблемы обучения в условиях пенитенциарной системы России. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. 296 с.
3. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. Спб.: Питер, 2005. 304 с.

4. Паатова М.Э. Реабилитационно-воспитательная деятельность в условиях учреждений закрытого типа // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №6. С.137-140

5. Паатова М.Э. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением // Человек и образование. 2013. №4(37). С. 99-101.

### **SPECIFICS SPECIAL EDUCATIONAL CLOSED INSTITUTIONS: REHABILITATION AND EDUCATIONAL APPROACHES**

© 2015

*M.E. Paatova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department «Social work and tourism»

*Adygeya state university, Maikop (Russia), mpaatova@mail.ru*

УДК 377.131.14

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

© 2015

*A.B. Plotnikov*, кандидат философских наук, заведующий кафедрой  
«Спортивной режиссуры»

*ФБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры  
спорта и туризма», Краснодар (Россия), smishnik@bk.ru*

Ситуация на рынке труда и образовательных услуг в России существенно изменилась за последние двадцать лет. Среди пожеланий большинства работодателей уже не просто поиск специалиста с дипломом высшего учебного заведения. И государственные, и бизнес структуры сегодня осуществляют активный поиск профессионалов не только с возрастными ограничениями, но и с требованиями к фундаментальным знаниям в различных сферах профессиональной практики, наличием набора специализированных навыков и обязательным наличием опыта практических действий. Эти требования часто не совпадают с образовательными регламентами, методиками и технологиями вузовского образовательного процесса, сформированными в процессе реформации высшего профессионального образования в России.

С другой стороны, в профессиональной сфере часто требуются специалисты для выполнения оперативных целей, не требующих глубоких знаний специализированного рабочего процесса, готовые учиться в ходе осуществления конкретных функциональных задач, с учетом низкого уровня оплаты. При этом работодатель понимает, что он платит мало, т.к. его сотрудники низкоквалифицированы и слабо мотивированы на перспективы собственного развития в организации, в том числе на рост заработной платы.

Сталкиваясь с таким противоречием и актуализируя его для себя как необходимость существенную часть своего времени тратить на выбор места работы, где не нужно доказывать отсутствие опыта и слабость профессиональной подготовки, студент становится перед серьезным персональным мотивационным выбором. К чему затрачивать столько времени на поиск работы с оправданным уровнем оплаты и функциональными требованиями соответствующими ее уровню? Есть возможность работать без четкого соответствия квалификационным характеристикам своей профессии, проявлений разумной функциональной инициативы и отсутствия ответственности за системные результаты своего труда, конечно понимая, что работодатель оплачивает труд оправданно низко. Более того, многие студенты, предполагая, что им все равно предстоит осваивать все ступе-

ни социального лифта, «берегут усилия» для дополнительного образования, оставаясь пассивными и неинициативными в процессе обучения в вузе.

В этой связи существует необходимость понимания студентами важности получения качественного высшего образования и формирования мотивации студентов к обучению. Современное студенческое сообщество представляется нам как многоплановое и полимотивированное образование, в котором возможно выделить несколько групп интересов молодых людей, влияющих на создание, поддержание и развитие мотивации на полноценное образовательное действие в рамках высшего учебного заведения. Среди таких интересов на участие в учебной деятельности выделим:

- развитие знаний и навыков в избранной сфере. Получение высшего профессионального образования и, как итог – диплома государственного образца, подтверждающего в ходе дальнейшей социальной адаптации квалификационный уровень специалиста или бакалавра по профессии;

- поиск среды для реализации своих творческих, исследовательских и профессиональных устремлений, а также развитие персональных навыков и компетенций, которые могут быть востребованы для участия в процессах активной практической деятельности;

- стремление на самореализацию в социуме, как состоявшегося по общепринятым нормам индивида;

- отсрочка от государственного призыва на военную службу (у мужчин);

- реализация путей в поиске партнера для продолжения рода и создания семейных отношений.

Среди мотивирующих факторов, направленных на развитие интереса к обучению студентов творческих специальностей, можно выделить выполнение совместных практических упражнений в составе творческой группы или команды. Такая коллективная деятельность осуществляется в творческих мастерских кафедры спортивной режиссуры КГУФКСТ по направлению подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Совместные практические упражнения позволяют студентам формировать и отрабатывать взаимодействие режиссера и творческой постановочной группы в ходе выполнения поставленных задач; определять необходимые выразительные средства в присутствии партнеров-участников творческой группы; формулировать и аргументировать свою точку зрения или анализировать компетентное мнение режиссера, режиссера-педагога по поводу обозначенной темы или проблемы. Такое творческое взаимодействие осуществляется в процессе аудиторных (практических) занятий и в часы, отведенные для самостоятельной работы. Стоит отметить, что для студентов направления подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников» самостоятельная работа – это не только работа индивидуальная. Во многом, включая такие дисциплины, как «Режиссура театрализованных представлений и праздников», «Искусство звучащего слова», «Сценарное мастерство», «Основы режиссуры художественно-спортивных праздников» - это работа коллективная, то есть работа, которая предполагает тесное творческое взаимодействие, общение.

С этой целью на кафедре спортивной режиссуры Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма создан творческий проект «Неповторимая кафедра спортивной режиссуры» на базе интернет-площадки «В контакте» [2]. Цель проекта – выделить дополнительный канал внеаудиторного взаимодействия для развития форм самостоятельной теоретической и практической работы под контролем ведущего мастера и педагога курса и совместного общения.

Важно отметить, что в последнее время культурологи заговорили о главном факторе наблюдаемых социокультурных трансформаций – это Веб 2.0 и его особой черте – интерактивности, которая сделала возможным создание сетевых сообществ [4]. По сути, создается эпоха, когда в основе интернета лежат не сайты, а люди, их знания, их взаимо-

действия. И один из спорных вопросов, возникающих при обсуждении общения в интернет-пространстве – это вопрос о субъектах общения.

Когда речь заходит об общении и взаимодействии, большинство из нас соглашается с тем, что общение составляет необходимое условие формирования личности, ее сознания, самосознания. В общении одновременно реализуются и межличностные, и общественные отношения людей. Выдающийся отечественный психолог М.И. Лисина, в монографии «Проблемы онтогенеза общения», для понимания общения, как особого вида коммуникативной деятельности выделяет семь структурных компонентов. Это: 1) «Предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект», 2) «потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке», 3) «коммуникативные мотивы – это то, ради чего и предпринимается общение», 4) «действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия», 5) «задачи общения – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения», 6) «средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляется действия общения», 7) «продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения» [1, с. 27].

Можно сказать, что коммуникативные мотивы, иначе говоря, доминирующая мотивация в общении является фактором, который обеспечивает в реальной профессиональной деятельности ситуации партнерства с коллегами и облегчает диалогическое включение в совместную деятельность, сотрудничество. И, по мнению Г.Д. Хорошавиной, «именно диалогическое включение является наиболее радикальным средством установления отношений партнерства, сотрудничества, способом объединения индивидуальных усилий участников совместной деятельности и общения, средством, обеспечивающим наиболее полное взаимопонимание между преподавателем и студентами» [3, с. 228]. Смысл высказывания в том, что преподавателю удастся в этом случае снять дистанцию, которая устанавливается различиями в возрасте, уровне знаний, авторитете и пр., и стать собеседником студента, наладить устойчивые контакты со студентами, которые выходят за рамки собственно учебной деятельности.

На площадке «Неповторимая кафедра спортивной режиссуры» осуществляется возможность, как для заинтересованного общения участников, так и для обмена творческими и информационными данными (наблюдения, факты и события, тексты, видео и аудиоматериалы, собранные студентами группы по направлениям анализа режиссерской профессии). Важной составляющей планируемых действий является выполнение упражнений (в рамках самостоятельной работы) по дисциплинам «Сценарное мастерство», «Искусство звучащего слова», «Теория и практика современной режиссуры».

Творческие группы студентов, созданные на базе учебных курсов, приступают к выполнению заданий в начале учебного года, на следующих условиях:

- включиться в программу общения в составе группы контактной площадки «Неповторимая кафедра спортивной режиссуры»;
- принять условия взаимодействия и общения внутри контактной площадки;
- активно использовать контактную площадку для представления собственной творческой позиции в процессе тематического общения;
- принимать участие в обсуждениях, представленных на площадке тем;
- представлять личные интересы и поддерживать позитивный настрой на критический анализ собственного взгляда и развитие представленной творческой позиции участников группы.

Выделим несколько групп целевой аудитории, разграниченных по параметрам и мотивационным задачам:

1. Студенты кафедры спортивной режиссуры – активно заинтересованные в программе площадки общения: задачи соответствующие условиям программы площадки общения, а также персональная заинтересованность в развитии каналов общения с однокурсниками и партнерами по профессиональной среде.

2. Студенты кафедры спортивной режиссуры – скрыто заинтересованные в программе площадки общения: определить возможности для проявления неформального лидерства в учебных группах, проявить готовность к критическому анализу, несвойственному для себя в учебном процессе.

3. Студенты кафедры спортивной режиссуры – незаинтересованные в программе площадки общения: задачи не остаться в стороне от событий и процессов, а также иметь возможность высказывать скепсис и несогласие с нормами и принципами учебной и кафедральной работы студентов, педагогов и мастеров.

4. Студенты кафедры спортивной режиссуры – равнодушные к программе площадки общения: задачи участия в сообществе себе подобных.

4. Студенты кафедры спортивной режиссуры выпускного курса: поиск информации и обмен данными по важным процессам подготовки и выполнения профессионально-творческой практики и выпускной квалификационной работы.

5. Абитуриенты кафедры спортивной режиссуры: поиск информации и обмен данными по вопросам поступления для обучения по направлению 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников» через возможности программы площадки общения.

6. Друзья и знакомые кафедры спортивной режиссуры по различным контактным группам, творческим проектам кафедры (например, открытие площадки «Охота» регионального фестиваля «Екатерининский бал» в г. Краснодаре) и участникам площадки.

7. Мастера учебных курсов кафедры спортивной режиссуры: задачи создания и развития условий общения студентов и заинтересованных сторон учебного процесса.

8. Педагоги учебных курсов кафедры спортивной режиссуры: задачи проявления педагогических приемов работы со студентами.

Таким образом, создание условий и каналов дополнительного дистанционного общения студентов и преподавателей позволяет выявлять и формировать новые возможности и инструменты для самостоятельной работы и выполнения практических упражнений и заданий по специализированным учебным дисциплинам курса направления 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Студенты направления оказались готовы к выделению дополнительного времени на участие в дистанционной форме общения.

Использование дистанционных площадок позволяет решать задачи разработки инструментов внутрисеместровой оценки и аттестации, а также другие текущие задачи учебно-творческого и воспитательного процессов, в частности усилить информационную контактность кафедры со студентами (например, взаимодействие студентов и куратора курса).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер. 2009. Т.5. 320 с.

Неповторимая кафедра спортивной режиссуры. Открытая группа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vk.com/nksr1>.

Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: дис. ...доктора пед. наук. М., 2003. 410 с.



Шу Т.А. Стратегии личностной идентификации в сетевом пространстве компьютерной симуляции: культурологический аспект: автореферат дис. ...кандидата культурологии. М., 2011. 24 с.

## REMOTE COMMUNICATION AS A TOOL OF MOTIVATION OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL TO TRAINING

© 2015

*A.V. Plotnikov*, candidate of philosophy sciences, head of the department «Sports direction»  
*Kuban state university of physical education, sport and tourism, Krasnodar (Russia),*  
*tvslovobest@gmail.com*

УДК 378.1

## ОБЗОР РОССИЙСКОЙ И МИРОВОЙ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ. ПРОБЛЕМАТИКА И МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

© 2015

*К.К. Поздняков*, кандидат экономических наук, доцент  
кафедры «Корпоративное управление»  
*Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва (Россия),*  
*kk.pozdnyakov@gmail.com*

### Директивное распределение

Такая система, близкая к распределению советского типа, действует в основном на постсоветском пространстве.

*Республика Беларусь.* Выпускник государственного вуза обязан отработать по направлению на работу два года. Выпускники распределяются на работу согласно заявкам организаций, соответствующих министерств и иных органов государственного управления, договорам о подготовке специалистов. Однако даже в условиях Республики Беларусь, где существует режим, который ряд специалистов считает авторитарным, около 20% выпускников от распределения уклоняются.

*Украина.* Выпускники «обязуются после окончания обучения и получения соответствующей квалификации работать в государственном секторе народного хозяйства не менее 3 лет», а в противном случае обязуются отчислить в государственный бюджет полную стоимость обучения.

Однако на деле выпускники давно научились обходить закон и случаи, когда они на самом деле возвращают деньги за обучение в бюджет, являются крайне редкими исключениями. В итоге вся государственная система распределения оборачивается профанацией.

Восстановление в той или иной форме системы директивного распределения в общероссийских масштабах (в полном объеме), на наш взгляд, нецелесообразно, по трем причинам:

- во-первых, оно потребует затрат значительных финансовых и организационных ресурсов;
- во-вторых, значительная часть выпускников будет всеми правдами и неправдами от распределения уклоняться.

Тем не менее, на наш взгляд, восстановление обязательного распределения имеет смысл в тех сферах, где выпускники в массовом порядке уклоняются от работы по специальности. В первую очередь это касается выпускников педагогических и сельскохозяйственных вузов. Возможно, будет целесообразным введение практики подписания

контракта между студентом и соответствующим министерством, согласно которому выпускник будет обязываться отработать по специальности определенный срок после окончания учебного заведения, - причем в том случае, если он не сможет трудоустроиться самостоятельно, государство предоставит ему рабочее место по распределению.

### **Гарантия предоставления первого рабочего места**

*Украина.* Государство обеспечивает трудоспособной молодежи предоставление первого рабочего места на срок не менее двух лет после окончания обучения в общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведениях.

Подобная практика применяется и в некоторых российских вузах, где есть комиссии по распределению, которое, однако, не носит обязательного характера (из-за низкого уровня оплаты многие эту возможность получения работы по специальности отвергают).

Безусловно, распространение этой практики на более широкий круг вузов будет иметь положительное влияние на решение проблемы трудоустройства выпускников по специальности.

### **Налоговые льготы и иная помощь работодателям**

Подобная мера широко используется в Европе (*Польша, Франция*), а также в некоторых странах СНГ. Так, согласно французскому декрету «О развитии деятельности по трудоустройству молодежи» работодателю оказывается помощь в размере (15 924,55 евро) ежегодно, причем предоставляется она в течение 5 лет с момента создания соответствующего рабочего места. Нужно подчеркнуть, что данная помощь государства работодателю никак не мешает последнему пользоваться другими государственными (в том числе налоговыми) льготами.

В *Польше* государство в ряде случаев компенсирует издержки, «понесенные работодателем в случае полной занятости направленного выпускника (заработная плата, премии, взносы социального страхования в заранее оговоренном размере, не превышающем минимального оклада труда) за период до 12 месяцев».

В *Кыргызстане* за каждого устроенного молодого работника по программе «чек на рабочее место» работодатель получает единовременную выплату в размере 780 сомов (около 20 долл.) и снижение отчислений на социальное страхование на каждого принятого с 34,5% до 9% в течение двух лет.

В *Молдове* согласно закону «О занятости населения и социальной защите лиц, нуждающихся в поиске работы». Работодатели, трудоустраивающие на неопределенный срок на основе индивидуального трудового договора выпускников высших учебных заведений, финансируемых из государственного бюджета, получают ежемесячно из этого бюджета в течение 12 календарных месяцев на каждого выпускника сумму в размере одной минимальной заработной платы. Работодатели, трудоустраивающие лиц из числа выпускников высших учебных заведений, имеют право на уменьшение взноса обязательного государственного социального страхования сроком на 12 месяцев при условии продолжения трудовых отношений в течение не менее двух лет. Размер уменьшения устанавливается ежегодно законом о бюджете государственного социального страхования.

Кстати, в отдельных европейских странах налоговые льготы предоставляются не только работодателю, но и выпускнику. Например, в Польше ряд налогов в течение года с момента трудоустройства платит вместо выпускника государство (в рамках дотации для Фонда Работы). Также освобождаются от уплаты ряда налогов в течение года выпускники, открывшие свой бизнес. Программа дешевых кредитов, кредитных поручительств и доплат к процентным издержкам, займы на начало экономической деятельности - проводит в действие Министерство Работы и Социальной Политики, а также Банк Народного Хозяйства. Временная приостановка сбора взносов на пенсионное страхование с выпускников, которые открыли собственные фирмы на период 12 месяцев.

*Чехия.* Большую роль в решении проблемы занятости квалифицированной рабочей силы сыграл специальный комплекс мер по трудоустройству молодых специалистов - выпускников высших и средних специальных учебных заведений. Среди этих мер - предоставление льгот государственным предприятиям и частным работодателям, создающим рабочие места для начинающих специалистов, а также поддержка молодых людей, решивших заняться предпринимательством. Речь идет о создании временных рабочих мест для выпускников средних и высших учебных заведений, которые составляют наиболее значительную группу безработной молодежи; о льготах в налогообложении для работодателей, создающих рабочие места для молодежи.

Безусловно, масштабное применение подобных мер в *Российской Федерации* требует финансовых вложений. Возможно, было бы целесообразным применять их в отношении отдельных категорий выпускников.

На наш взгляд, следует всячески использовать передовой мировой опыт с целью поддержки и стимулирования процесса трудоустройства молодых специалистов и выпускников. Путем снижения налогового бремени и предоставления различных льгот предприятиям (ряда отраслей), принимающим на работу выпускников учебных заведений (снижение ЕСН, единовременные выплаты итд), а также снижения налогового бремени на самих выпускников (снижение НДФЛ на определенный период), с целью стимулирования притока кадров в высокотехнологичные, несырьевые отрасли. А также освобождение от уплаты налогов на определенный период времени, для выпускников, открывших собственный бизнес.

### **Профориентация в вузах, непрерывное образование**

Профориентация является одной из наиболее эффективных превентивных мер в борьбе с безработицей среди выпускников. В той или иной степени она развивается практически во всех странах. Наиболее совершенная и развитая система профориентации существует во *Франции*, и охватывает она систему как высшего, так и среднего образования. Речь идет о постепенной подготовке молодого человека к выбору направления дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Согласно Кодексу законов об образовании, «ориентация студентов предполагает информирование о структуре учебного процесса, о перспективах трудоустройства, о возможностях смены профиля образования». Для помощи студентам в каждом государственном вузе и в большинстве частных созданы службы ориентации, в каждом департаменте - государственные центры учебной и профессиональной ориентации. В результате «учащиеся вырабатывают свой план учебной и профессиональной ориентации, исходя из своих желаний и способностей, с помощью родителей, преподавателей, персонала службы ориентации и специалистов в избранной сфере. Этому способствуют и заинтересованные представители администрации, местных коллективов, предприятий и ассоциаций» (Кодекс законов об образовании).

Система профориентации существует и в *Российской Федерации*, однако на данный момент она далека от совершенства. О недостатках системы профориентации говорит и существующий на рынке труда значительный «перекос»: переизбыток кадров одних специальностей и острый дефицит других.

### **Увязывание финансирования вузов с уровнем трудоустройства их выпускников**

В данный момент в *Чехии* предпринимаются попытки внедрения такого порядка финансирования, при котором размер государственных дотаций вузам зависит именно от того, насколько успешно трудоустраиваются их выпускники.

На наш взгляд, это может стать очень действенным механизмом поощрения вузов к трудоустройству своих выпускников. На данный момент вузы заинтересованы скорее в том, чтобы скрывать реальную ситуацию с занятостью выпущенных ими молодых спе-

циалистов. Между тем, в ряде вузов даже «на бумаге» не существует служб по трудоустройству, о чем свидетельствуют данные проведенного статистического опроса.

Эта мера должна дополняться корректировкой приема на ту или иную специальность в зависимости от положения на рынке труда. Если выпускники определенной специальности испытывают сложности с трудоустройством, прием на не должен сокращаться.

### **Организация молодежных бирж труда, служб по трудоустройству в вузах**

Такие биржи и службы существуют и развиваются в большинстве стран СНГ и Европы.

Вузовские службы по трудоустройству развиваются и в России. В 1999 году в соответствии с совместным приказом Министра образования РФ и Министра труда и социального развития РФ от 04.12.1999 г. № 462/175 «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда» ведущие вузы России приступили к формированию центров, специализированных отделов и лабораторий по содействию в трудоустройстве своих выпускников.

Однако на пути реализации отмеченного приказа возникли трудности с определением реального статуса и роли таких подразделений в структуре вуза, с постановкой задач и функций, реализуемых ими, с порядком их финансирования и ряд других. Реальная картина, состоящая дел на сегодняшний день, приведена ниже на основе опроса студентов и молодых специалистов.

Это привело к тому, что массового характера движение по созданию структурных подразделений, способствующих трудоустройству выпускников, не получило. Каждое из созданных в вузах подразделений начало свою работу по собственному усмотрению. В основном их усилия были сосредоточены на двух направлениях: на осуществлении мониторинга поведения выпускников в плане самостоятельного трудоустройства и на разработке организационно-методических документов по работе со студентами в плане содействия их занятости после окончания вуза. Также серьезной проблемой является разрозненность создаваемых служб: понятно, что средние и малые по размеру вузы не могут поддерживать деятельность этих служб на должном уровне, а сводных баз данных по выпускникам вузов региона практически не существует.

По нашему мнению, для решения озвученных выше проблем, имеет смысл объединения совместных усилий подобных структурных подразделений вуза, государственных органов различного уровня и представителей бизнеса, в том числе общественных организация.

### **Квотирование рабочих мест для молодежи**

*Франция.* Большой вклад в решение проблемы молодежной безработицы внесли программы «рабочих мест для молодежи». Благодаря им, было выделено около 350000 новых рабочих мест, преимущественно в социально ориентированных отраслях. Поддержку выпускникам вузов обеспечивают и негосударственные организации, например, Ассоциация помощи выпускникам вузов в трудоустройстве (AFIJ). AFIJ проводит конференции, встречи с профессионалами, презентации предприятий, тренировочные собеседования, создает технические цехи по поиску работы, дает индивидуальные советы, предоставляет тысячам молодых людей свои услуги во время

Данная мера все шире используется в РФ. В целом, применение этой меры дает лишь ограниченный эффект. Предприниматель воспринимает ее как еще одно звено в цепи связывающих его свободы бюрократических постановлений. На наш взгляд, разумнее создать такие условия, при которых работодатель будет сам заинтересован в приеме на работу молодых специалистов. Один из способов формирования этой заинтересованности описан в следующем параграфе.

Организация длительной практики студентов (выпускников) на предприятиях

*Германия.* Следует подчеркнуть, что научные организации Германии работают в тесном сотрудничестве, отсутствует разрыв между вузовской и невузовской, в том числе промышленной, наукой. Такой подход позволяет исключить дублирование исследований, при этом облегчая передачу технологии не только из одного научного учреждения в другое, но и, что наиболее важно, из научных учреждений, в том числе вузов, в промышленные фирмы, облегчая и ускоряя тем самым процесс внедрения изобретений и реализации научного потенциала страны. Важно, что практикуются не только стажировки работников фирм в вузах, но и работа студентов и молодых ученых в фирмах. В особенности это характерно для специальных (профессиональных) вузов, где даже преподаватели обязаны периодически сами проходить практику на фирме. Это, безусловно, положительно сказывается на трудоустройстве выпускников.

Суть этой меры заключается в организации практики студентов-старшекурсников на предполагаемом месте будущей работы. Как правило, такой подход достаточно эффективен. Очень важно, что такая система выгодна и работодателю - поскольку он получает уже квалифицированного работника, имеющего реальный опыт работы на конкретном рабочем месте.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что международный опыт может оказаться полезен для России при поиске решения проблемы трудоустройства выпускников. На наш взгляд, целесообразно выделить следующие моменты: система мер по трудоустройству и переподготовке квалифицированной рабочей силы должна быть единой и взаимосвязанной в концептуальном, институциональном, правовом отношении. У нас же нередко наблюдается стремление использовать лишь отдельные аспекты мирового опыта без учета их тесной взаимосвязи с другими компонентами системы социально-экономического устройства; проблема занятости выпускников может быть решена лишь комплексно - усилиями государства (в лице как федеральных, так и местных органов власти), предпринимателей и самих работников.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Положение о распределении выпускников учреждений образования, получивших профессионально-техническое, среднее - специальное или высшее образование Постановление Совета Министров Республики Беларусь 10.12.2007 №1702.
2. Статья 197 КЗоТ Украины.
3. Статья 23. Стимулирование работодателей к трудоустройству выпускников Закон Республики Молдова от 13 марта 2003 года №102-XV «О занятости населения и социальной защите лиц, находящихся в поиске работы».
4. Данные сайта CAREER.RU.
5. Материалы Института системного анализа социальных проблем мегаполисов.

#### **OVERVIEW OF RUSSIAN AND WORLD PRACTICES IN THE FIELD OF ASSISTANCE OF EMPLOYMENT OF GRADUATES. ISSUES AND MECHANISMS TO IMPROVE**

© 2015

*K.K. Pozdnyakov*, candidate of economic sciences, docent  
of the department «Corporate management»

*Financial university under the government of the Russian Federation, Moscow (Russia),  
kk.pozdnyakov@gmail.com*

УДК 378.14

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

**Е.П. Романов**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Документоведения  
и архивоведения»

*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет  
имени Г.И. Носова», Магнитогорск (Россия), zhenya-r@mail.ru*

**М.В. Романова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Бизнес информатики  
и информационных технологий»

*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет  
имени Г.И. Носова», Магнитогорск (Россия), romanova.mv@mail.ru*

В современных условиях рыночной экономики главным критерием оценки качества специалиста является его профессиональная конкурентоспособность. Под качеством подготовки специалистов понимают степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды, где он должен работать. Рыночная система резко подняла уровень профессиональных требований к специалистам, значит высшая школа должна обеспечить их согласование с качеством предоставляемых образовательных услуг.

Конечно, трудно говорить о высоком качестве подготовки специалистов в условиях, когда бюджетное финансирование высшей школы уменьшается из года в год. В сложившихся условиях цель высшей школы искать возможности сохранения и даже повышения качества подготовки специалистов, способствовать развитию форм обучения, которые могли бы гарантировать право человека на получение образования выглядит благородно.

Планируя развитие системы дистанционного образования, целесообразно рассматривать три направления:

- численность обучаемого контингента;
- структура профессиональной ориентации;
- качество подготовки специалистов.

Считая одним из достоинств дистанционного образования массовость, не следует увлекаться количеством за счет качества. Анализ факторов, определяющих качество дистанционной подготовки специалистов, показал, что ведущее место принадлежит учебно-методическому сопровождению процесса обучения, тьюторам и используемым образовательным технологиям.

Опыт практической деятельности системы дистанционного образования позволил нащупать ее наиболее слабые места:

- методические требования, предъявляемые к учебно-практическим пособиям, ограничивают возможности авторов наиболее полно представить изучаемый материал, который в отсутствие преподавателя полностью берет на себя функции управления образовательным процессом;
- уровень подготовки и оплаты труда тьюторов является актуальной проблемой обеспечения учебного процесса высококвалифицированными педагогическими кадрами;
- возможность использования образовательных технологий, особенно электронных, весьма ограничены из-за высокой стоимости трафика, низкого качества связи.

Анализ учебного процесса в СДО показал, что следует выделять 5 основных факторов:

- тесты (промежуточные и итоговые);

- учебно-практические пособия (основной учебник, рабочая тетрадь, «гид» и «кейс-сопровождение»);
- образовательные технологии (сетевые и несетевые, реализованные и перспективные);
- тьюторы (лекции, консультации, курсовые работы, экзамен);
- учебные фирмы (профессиональный тренинг).

Количественная оценка качества тестов предполагает разработки нескольких уровней трудности. Верный ответ каждого теста должен соответствовать определенному количеству баллов; тогда, если тестирование дает «слишком» хорошие результаты, следует увеличить уровень трудности. Качество тестов может быть также оценено обучающимися с помощью анкетирования по пятибалльной системе. Оценка качества тестов с помощью баллов может проводиться по следующей схеме:

- слишком легкие;
- слишком трудные;
- присутствуют не все изученные темы;
- недостаточно четко сформулированы вопросы;
- позволяют достоверно оценить знания.

Для оценки качества УПП может быть использован рейтинговый подход. В этом случае должна быть разработана соответствующая анкета и методика обработки информации. Для анализа нечисловой информации существует достаточно методов и пакетов статистических программ.

Оценка работы тьютора традиционно оценивается слушателями с помощью анонимного анкетирования, однако это не исключает возможности сертификации тьюторов, повышение квалификации, разработку требований на соответствие.

Новизна, и перспективность и эффективность образовательных технологий, используемых в процессе обучения, может быть оценена слушателями в баллах. Критерием оценки может служить время, потраченное на изучение дисциплины с помощью тех или иных технологий, а также сумма баллов, полученная слушателем при тестировании.

Кроме того, качество работы вуза зависит еще и от того, сколько слушателей приходится на одного тьютора, на один компьютер, на один квадратный метр учебной площади.

Стандарты качества учебного процесса определяются в зависимости от платежеспособности слушателей, от цены на предоставляемые образовательные услуги. Нельзя считать качество обучения хорошим, если у конкурентов показатели лучше. Чтобы обеспечить высокое качество подготовки специалистов необходимо учитывать прогноз требований рынка труда.

Управление качеством – это процедура решения проблем, которая представляет собой замкнутый цикл. Проблема – нежелательный результат работы. Решение проблемы состоит в улучшении плохого результата до приемлемого уровня. Причины возникновения проблем требуют анализа взаимосвязи между результатами деятельности и породившими их причинами. Необоснованные решения приводят к неверным действиям. Цепочка решения проблемы представляет собой:

- поиск проблемы;
- наблюдения, вникание в суть проблемы;
- анализ, отыскание главных причин;
- внедрение мероприятий по устранению причин;
- проверка эффективности действий;
- стандартизация, постоянная корректировка.

Стандарт может считаться удовлетворительным, если это отвечает всем современным требованиям и внедрение новых стандартов меняет существующую практику рабо-

ты. Как бы ни были хороши стандарты, они не будут соблюдаться, если не будет осуществляться обратная связь и соответствующая переподготовка участников процессов обучения.

В статистике известно много методов повышения качества, которые могли бы быть использованы для решения этой проблемы в системе дистанционного образования. Анализ Парето позволяет выявить наиболее важные факторы нежелательных результатов деятельности: ошибки, отказы, жалобы, объем потерь, затраты, срыв сроков и т.д.

Сочетание приведенных методов, а также методов статистической оценки параметров, проверки гипотез и других методов математической статистики может способствовать успешному решению задачи управления качеством в СДО. Остается только надеяться, что идея создания системы дистанционного образования в России будет до конца реализована и получит широкое распространение.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романов Е.П. ПО «Региональный виртуальный университет» российского государственного института открытого образования (ргиио): установка, настройка, принципы работы, учебно-методическое пособие; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Магнитогорский гос. ун-т». Магнитогорск, 2007.

2. Романов Е.П. Формирование понятия «открытое дистанционное образование» у студентов классических университетов в курсе общей информатики // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17-19 мая 2004 г. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. Ч.1. С. 226-229.

3. Хабибулин Д.А., Романова М.В. Педагогические технологии формирования опыта самообразовательной деятельности студентов вуза в системе дистанционного обучения // Фундаментальная наука и технологии - перспективные разработки Материалы IV международной научно-практической конференции. 2014. С. 128-133.

### METHODOLOGICAL ASPECT OF QUALITY MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION

© 2015

*E.P. Romanov*, Ph.D., associate professor of «Records Management and Archival»  
*Magnitogorsk state technical university named G.I. Nosov, Magnitogorsk (Russia),*  
*zhenya-r@mail.ru*

*M.V. Romanova*, Ph.D., assistant professor of «Business Informatics and Information Technologies»

*Magnitogorsk state technical university named G.I. Nosov, Magnitogorsk (Russia),*  
*romanova.mv@mail.ru*

УДК 37.0

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2015

*Э.Х. Рубаев*, соискатель кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова*  
*Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Объективная потребность людей в новом и аналогичная ориентация субъектов конкретной сферы деятельности формируются не всегда синхронно. И если во второй половине XX века эстафету разработки инновационной проблематики из рук теоретиков



социально-политических преобразований берут эксперты в области научного и промышленного менеджмента, то, к сожалению, субъекты управления спортом и физической культурой не торопятся последовать их примеру [2].

А что тогда говорить об отечественной науке, где даже в общей постановке вопроса социология спорта и физической культуры на один-два порядка уступает в темпах становления и развития спортивной науки стран-лидеров? Ситуация не сильно поменялась и в постсоветский период, чем бы это ни объяснялось: особенностями российской ментальности, трудностями переходного периода или относительной молодостью спорта как потенциального заказчика исследований, свидетельствующими о социально-культурной зрелости субъекта [3]. Вместе с тем актуальность исследований инновационных аспектов физкультурной и спортивной деятельности обусловлена всем комплексом вне и внутрисистемных ее взаимодействий с иными областями общественной жизни. Олимпийские игры и чемпионаты мира необходимо выигрывать сегодня, переводить физическую культуру и спорт из дотационной сферы в отрасль деятельности, которая бы обеспечивала не только самофинансирование, но и прибыль в местные, региональные и федеральные бюджеты, необходимо сегодня. И поэтому требуется инновационная переориентация. Если иметь в виду теоретико-методологическую основу данного процесса, то по сути дела, физическая культура и спорт — имманентно инновационные явления. Вспоминаем ли мы этимологию базового понятия, останавливаем ли свое внимание на важности социально-адаптационной функции испытания человека (его организма, психики, личных качеств) в экстремальных, пограничных ситуациях, констатируем ли неразрывную связь рассматриваемой сферы с экономикой, политикой, образованием и т.д. - всюду обнаруживаем возможность не только абстрактно-теоретического анализа диалектики старого и нового, функционирования и развития, традиционализма и модернизма, консерватизма и революционности, но и практической реализации инновационно-управленческих технологий [4]. Правда, в инновационной трактовке процессов спортивного единоборства и физического развития есть, по крайней мере, один пункт, требующий методологической решимости. Во всяком случае, определения физического развития, имеющиеся в базовых учебниках для студентов институтов физической культуры и иных специальных изданиях, дают много поводов для критически ориентированных размышлений. Но это не снимает проблемы, а лишь заостряет ее. Сегодня возможно и необходимо использование всего арсенала, накопленного отечественной и зарубежной инноватикой за последние десятилетия.

На наш взгляд, полноценная разработка инновационных проблем физической культуры и спорта предусматривает осуществление следующих программ в вузах:

1. Теоретико-методологический анализ инновационных компонентов данной сферы творческой активности.
2. Осуществление паспортизации наиболее существенных по значимости инновационных проектов регионального и федерального уровня, как реализованных в недавнем прошлом, так и принимаемых к внедрению.
3. Создание отраслевого (регионального, фирменного) банка инновационных идей и нереализованных проектов с целью формирования базы для разработки инновационной стратегии развития физической культуры и спорта в конкретных социальных проектах, оказания помощи субъектам инновационных инициатив.
4. Проведение конкретных социологических, социально-психологических, педагогических исследований с целью диагностики инновационного потенциала различных профессионально-деятельностных групп, представленных в социальном институте физической культуры и спорта.
5. Разработка спецкурсов лекционных, практических занятий для студентов специализированных учебных заведений и системы повышения квалификации по инноваци-

онной проблематике, а также тренинговых программ, нацеленных на актуализацию и развитие творческого мышления, овладение эвристическими технологиями, формирование инновационно-творческой мотивации. К сожалению, научно-педагогический опыт показывает тревожную динамику в изменении указанной мотивации у студентов не физкультурного технического вуза [1, 5]. А это обещает обострение инновационно-управленческих проблем в недалеком будущем. Фронтальный прорыв в разработке научно-исследовательских и социально-технологических программ инновационной ориентации возможен, если не надеяться на спорадические вспышки местечкового энтузиазма.

Как показывает опыт отечественной и зарубежной инновации, он возможен только тогда, когда возникает заказчик, обладающий достаточно солидным инновационным потенциалом. Речь идет не столько о финансовых возможностях, сколько о наличии стратегически ориентированной организационно-управленческой воли к запуску процессов обновления. Конечно, возможно наличие перспективных инновационных проектов, но еще более значимо стремление к их разработке или заимствованию для внедрения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гогицаева О.У. Индивидуальная работа со студентами//Научно-методический сборник «Педагогическая деятельность в режиме инноваций: концепции, подходы, технологии». Факультет управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Чебоксары, 2015. С. 107-109.
2. Гогицаева О.У. Творчество и креативность как условие инновационного образования // Инновационные технологии в системе высшего образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Махачкала. 2014. С. 47-49.
3. Зубарев Ю.А. Менеджмент и маркетинг в сфере физической культуры и спорта: учеб. пособие / Ю.А. Зубарев, А.А. Сучилин. Волгоград, 2008.
4. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учеб. для вузов. М.: Сов. спорт, 2008. – 464 с.
5. Нагорнова А.Ю. Предисловие // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. Ульяновск, 2015. С. 5.

### INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2015

***E.H. Rubayev**, applicant of the department of pedagogy and psychology  
North ossetian state university named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 378.147

### МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

© 2015

***И.А. Руднева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика»  
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,  
Волгоград (Россия), inna.rudneva@mail.ru*

Социально-проектная деятельность приобретает особую актуальность как основной вид социальных инноваций, оказывающих серьезное воздействие на характер социальных отношений в обществе, их гармонизацию и развитие. Под социальным проектированием мы понимаем научно-практическую деятельность, направленную на разработку «технологически обеспеченных оптимальных вариантов решения актуальных и перспек-

тивных социальных проблем» [1]. В Волгоградском регионе, как и повсеместно в России, технология социального проектирования стала активно использоваться в сфере молодежной политики в середине 90-х годов. Наш опыт разработки, организации и участия в социальных проектах, позволяет утверждать, что в современных социально-политических, социально-экономических условиях проектирование как технология социальной работы приобретает особое значение.

Социальные проекты учреждений социально-образовательной сферы являются воплощением авторской творческой мысли, идеи, не имеющей возможности осуществиться в рамках традиционной организации социальной помощи и поддержки. Проекты часто разрабатываются и реализуются на основе взаимодействия и партнерства социальных служб, имеющих различную ведомственную принадлежность, преодолевая ведомственную разобщенность. Кроме того, представление проектов на конкурс и гранты позволяет располагать дополнительным финансированием.

Проектную деятельность детских и молодежных общественных организаций можно рассматривать как средство социализации детей и молодежи. Участие в социальном проектировании для развивающейся личности – это не только удовлетворение потребности в самовыражении и проявлении креативных способностей, но и возможность самостоятельного решения проблем, возникающих в детско-молодежной среде, сознательная активность и социально значимая деятельность, ориентированная на общечеловеческие ценности.

Система высшего профессионального образования переживает новый этап своего развития, характеризующийся гуманизацией, открытостью, ориентацией на личность. Особое значение приобретает процесс и результат высшего педагогического образования, ядром которого выступает не столько знаниевый компонент образованности, сколько социально зрелая личность студента – будущего специалиста социально-образовательной сферы. Решение данной проблемы особую значимость имеет в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социально-образовательной сферы – социальных педагогов, педагогов-психологов, социальных работников, педагогов-дефектологов. Как известно, эти профессии относятся к числу «помогающих». Поэтому к личности специалиста социально-образовательных учреждений, способного осуществить поддержку социализации детей и молодежи, помочь человеку, оказавшемуся в социально опасном положении, предъявляются особые требования. Такой специалист должен обладать чертами социально зрелой личности.

Социальная зрелость понимается нами как целостный динамический личностный феномен, являющийся результатом процесса социализации/индивидуализации, который характеризует человека, обладающего гуманистической мировоззренческой ориентацией, чувством собственного достоинства и активной субъектной позицией в отношении собственной жизни и профессии. Социально зрелый специалист социально-образовательной сферы – это «интеллигентный, образованный человек, обладающий чувством собственного достоинства, оптимистичными жизненными и профессиональными перспективами, основанными на идеях гуманизма, совести и свободы» [2]. Социальная зрелость является основой профессиональной компетентности будущего специалиста социально-образовательной сферы, которая нуждается в квалифицированном сопровождении своего становления в вузовский период.

Социально-проектная деятельность активно используется нами в целостном учебно-воспитательном процессе педвуза. Профессия социального педагога предполагает конкретную живую деятельность, реализуемую в определенной функциональной системе социальной работы, в конкретной социальной службе, в специализированном центре или учреждении. Поэтому подготовка социальных педагогов включает не только теоретические, но и технологические основы профессиональной деятельности. К их числу относят-

ся: формирование умений, навыков, опыта, систематическая практическая стажировка и самостоятельная работа в различных типах социально-педагогических учреждений с самыми разными возрастными и социальными группами населения, научно-методическая и практическая специализация в одной из профессиональных сфер будущей деятельности. Кроме того, важным аспектом является создание условий для развития гуманистической мировоззренческой позиции студента - будущего специалиста, укрепление его нравственного и социального здоровья.

Проектный метод обучения позволяет актуализировать знания смежных дисциплин, носит практико-ориентированную направленность, поскольку создает условия для апробации наличествующих знаний на практике, стимулирует поиск недостающей социальной информации. В ходе разработки и реализации проекта студенты работают как в группе, так и самостоятельно. Анализ ситуации, выбор и обоснование проблемы, составление плана действий, его осуществление происходит во взаимодействии с другими студентами, преподавателями, специалистами социальных служб, а также с той целевой группой, на которую нацелен проект – дети, подростки, семья, пожилые люди. Результативность проекта зависит также от степени индивидуальной включенности, инициативности, самостоятельности и ответственности студента за качество собственного обучения. Проектный метод обучения ориентирован на технологическую подготовку студента, приобретающего опыт решения конкретной социально-педагогической проблемы, которая может рассматриваться как типовой пример, модель. Использование проектного метода обучения позволяет осуществлять весь цикл социально-педагогической деятельности на практике: диагностика, целеполагание, отбор содержания и реализация системы средств, анализ результатов. Включаясь в реальный процесс социально-педагогической работы, студенты критически оценивают свой актуальный уровень профессионально-педагогической подготовки в связи с анализом качества проекта представителями целевой группы, практикующими специалистами, другими студентами, преподавателем. Важным аспектом выступает и самоанализ студента, самооценка проекта и собственной роли в нем.

Студенты факультета социальной и коррекционной педагогики ВГСПУ вовлекаются в социально-проектную деятельность с первого курса. В рамках дисциплины по выбору «Основы проектной деятельности» студентами изучаются теоретические и технологические аспекты проектирования, отечественный и зарубежный опыт, специфика социально-педагогического проектирования. Формой организации лабораторно-практических занятий является разработка проекта и его реализация на практике. На основе деятельностного и междисциплинарного подходов, полученные студентами знания и опыт проектирования находят применение в ходе изучения других учебных курсов, а также в самостоятельной и внеаудиторной работе. Студенты первого курса обычно привлекаются к участию в социально-педагогических проектах, организованных старшекурсниками. Включаясь в подготовку и проведение отдельных этапов проекта, студенты приобретают навыки проектной деятельности, опыт межличностного общения, индивидуального и группового творчества, убеждаются в значимости будущей профессиональной деятельности.

Проектный метод обучения используется в аудиторной работе со студентами. В рамках дисциплины «Социальные аспекты здорового образа жизни» студенты разрабатывают и реализуют на практике социально-педагогические проекты, нацеленные на формирование здорового образа жизни детей и подростков. Тематика проектов выбирается студентами в связи с наличием социального заказа интернатных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями, общеобразовательных школ, подростковых клубов города, и связана с необходимостью организации и проведения социально-профилактической просветительской работы. Предложенные студентами проекты на-

правлены на решение таких социально-педагогических проблем, как формирования здорового образа жизни посредством организации досуга детей и подростков, повышение мотивации здоровьесбережения, формирование духовного, нравственного, социального здоровья в детско-подростковой среде. Студенческие проекты получили высокую оценку практикующих специалистов, некоторые из них используются в практике работы социально-образовательных учреждений.

Для организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика работы социального педагога» предлагается выполнение следующих заданий: разработать проект экскурсии «Система социозащитных учреждений Волгограда», проект службы связей с общественностью социальной службы. Студенты проектируют этапы социально-педагогической деятельности по решению конкретных задач, разрабатывают маршруты сопровождения ребенка, имеющего социальные, воспитательные и образовательные проблемы.

Большое внимание на нашем факультете уделяется организации внеаудиторной работы студентов, социально-проектная деятельность в которой, имеет воспитательное значение. Разработка и реализация социальных и социально-педагогических проектов стала традицией, общим делом, объединяющим студентов всех курсов и специальностей, преподавателей, администрацию факультета и вуза. Среди наиболее известных проектов можно назвать следующие:

- волонтерские социально-педагогические проекты, направленные на реализацию и популяризация принципов инклюзии в процессе совместного участия в общественной и творческой деятельности детей и молодёжи;
- Новогодняя елка для детей, получающих надомное образование;
- волонтерские социально-педагогические проекты в рамках благотворительного марафона «сНежный Ангел»;
- волонтерские социально-педагогические проекты в рамках благотворительной акции, посвящённой Всемирному дню борьбы против диабета;
- волонтерские художественно-творческие проекты с детьми-инвалидами «Праздник радости», «Волшебник изумрудного города», «Широкая Масленица», другие.

Партнерами факультета социальной и коррекционной педагогики ВГСПУ являются аппарат Уполномоченного по правам детей по Волгоградской области, районные центры «Семья», социальные приюты для детей и подростков, подростковые клубы, молодежные центры, школы, интернаты, детские дома, центры дневного пребывания для одиноких и престарелых людей, детские и молодежные общественные организации, представители муниципальных и региональных властных структур, сотрудничество с которыми позволяет сделать учебно-воспитательный процесс в вузе практико-ориентированным, вплетенным в реальную социально-педагогическую работу, а жизнь студентов активной, творческой, интересной, насыщенной событиями и впечатлениями.

Анализ психолого-педагогической литературы и эмпирических данных позволил выделить несколько причин, по которым использование проектного метода обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-образовательной сферы может считаться эффективным. Среди них:

- активность в обучении (это обучение, требующее самостоятельной творческой активности, инициативы студентов);
- практико-ориентированная направленность (тесная связь между теорией и практикой, возможность апробировать и упражняться в решении тех или иных профессиональных задач);
- междисциплинарный характер (актуализация научной информации из различных областей знания - психология, педагогика, социология, философия, помогающих в решении или объяснении социально-педагогических проблем);

- технологичность (это путь получения знания и решения проблем, который активно используется в практической профессиональной деятельности).

Возможности использования технологии проектирования в социально-педагогической деятельности обусловлены системой ценностных ориентаций, уровнем теоретико-методологической подготовки специалиста, наличием творческого подхода в деятельности, способностью (или не способностью) спланировать, организовать, оценить успешность своей собственной и командной работы. Описанные характеристики являются одновременно характеристиками социальной зрелости специалиста социально-образовательной сферы. Таким образом, метод проектов, используемый в обучении, способствует не только становлению, развитию личности специалиста социально-образовательной сферы, но и, являясь инновационной технологией, оптимизирует оказание помощи и поддержки ребенку, взрослому, семье, оказавшейся в социально опасном положении.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вырщикова А.Н., Шитова Э.П. Региональный опыт социального проектирования (на примере реализации молодежной политики Волгограда) // Международное сотрудничество в области подготовки социальных работников: вопросы теории и практики: тез. и матер. междунар. симпозиума. Волгоград: Перемена, 1998. Вып. 2. 112 с.

2. Руднева И.А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2011. 205 с.

### METHOD OF PROJECTS IN THE LEARNING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SPHERE

© 2015

*I.A. Rudneva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
«Social pedagogic»

*Volgograd state social-pedagogical university, Volgograd (Russia), inna.rudneva@mail.ru*

УДК 37.01

### РЕФЛЕКСИВНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2015

*Л.Б. Сабитова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, психолого-педагогического образования и связей с общественностью

*Стерлитамакский институт физической культуры (филиал) УралГУФК,  
Стерлитамак (Россия), lb\_sab@mail.ru*

В совокупности форм и методов подготовки учителя высокой квалификации важное место принадлежит практике. Без нее невозможно представить себе процесс подготовки любого специалиста.

Педагогическая практика призвана осуществлять подготовку студента к деятельности в качестве учителя-воспитателя и вооружать его комплексом необходимых умений и навыков творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы. Этот комплекс должен включать и рефлексивные умения, то есть способность к рефлексии при исполнении своих профессиональных обязанностей.

Знания и практика, наполненные рефлексивным содержанием порождают качественно новое образование и профессиональную подготовку учителя, наполненную личностным смыслом. Профессионально рефлексивный учитель - это думающий, анализирующий, исследующий опыт учитель, это «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивные механизмы, по мнению специалистов, обуславливают высокий уровень профессионального самопознания учителя, его готовность проникать в самые существенные стороны своей деятельности, выявлять и оценивать ее качество, находить и реализовывать пути профессионально-личностного самосовершенствования.

Отсюда актуализация рефлексивного характера профессиональной деятельности учителя и процесса подготовки к ее осуществлению выступает одной из важнейших концептуальных проблем теории и практики высшего образования. Поэтому подготовка будущих учителей должна быть направлена на развитие и совершенствование способности студента к самоанализу, самооценке своей учебно-профессиональной и будущей педагогической деятельности.

В педагогическом аспекте рефлексия интегрирует широкий арсенал внутренних и внешних компонентов рефлексивного механизма: рефлексия как анализ оснований собственных действий педагога; рефлексивное обеспечение учебной деятельности как сознательное определение цели, осознание педагогом себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях; представлений обучаемого о том, как педагог понимает его деятельность и др.

Категорию «рефлексия» в качестве исходной при анализе проблем педагогической деятельности и профессионального развития учителя используют в своих исследованиях А.А. Бизяева, В.П. Бездухов, Б.З. Вульф, А.А. Воротникова, Г.Г. Ермакова, Р.Г. Каменский, Т.А. Кольшева, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.А. Маликова, Л.М. Митина, О.К. Позднякова и др. В их работах отмечается, что рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя, проявляясь в ситуации взаимодействия учителя и учащихся, анализе и проектировании педагогической деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта.

Г.И. Метельский связывает профессиональное развитие напрямую со становлением рефлексии - важного компонента самосознания педагога. По мнению автора, рефлексия можно трактовать как прогноз учителя относительно того, что думают о нем учащиеся. Представление учителя о понимании его учащимися - это и есть образ, сформированный в результате прогнозирования, которое опирается на прошлый опыт и актуальную ситуацию взаимодействия. Учитель смотрит на себя как бы глазами учащихся. И чем выше у учителя развита эта способность к рефлексии, тем выше его педагогическое мастерство.

А.А. Бизяева [1, с. 15] определяет педагогическую рефлексия, как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки с точки зрения эффективности педагогического труда для развития личности ученика.

Г.М. Коджаспирова [2, с. 34] указывает, что педагогическая рефлексия определяет отношение педагога к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности. «Рефлексия» – это не просто знание или понимание субъектом профессиональной деятельности и самого себя, но и выяснение того, на сколько и как другие (дети, коллеги, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления».

В данных определениях указывается на необходимость в процессе обучения взаимодействия двух разнонаправленных видов рефлексивной ориентации сознания педагога: исследование собственных действий и исследования им действий ребенка. Ясно просматривается необходимость позиции учителя «Я и дети (учащиеся), где выделен латеральный аспект - анализ себя и своей деятельности со стороны, осуществления рефлексии «выхода», «надситуативной» рефлексии. Если у будущего учителя не сформирована подобного рода рефлексия — это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования.

Но рефлексивная позиция педагога «на ребенка» имеет свои особенности и проявляется, в чем убеждает практика работы и данные различных исследований, не сразу. Приоритетная концентрация профессионального рефлексивного анализа «на ребенка» является не только следствием влияния каких-либо ситуативных факторов или личностных качеств педагога, но в значительной степени представляет собой результат профессиональной эволюции педагога, отражение высокого уровня его профессионализма.

Таким образом, к осуществлению педагогической рефлексии начинающий учитель приходит, накапливая опыт педагогической деятельности. Не случайно российский педагог Б.З. Вульф [3, с. 9] разграничивает профессиональную рефлексивную и педагогическую рефлексивную. Профессиональная рефлексия - это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Педагогическая рефлексия понимается им так же, как и профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом.

Собственный педагогический опыт у студента-будущего учителя отсутствует, либо невелик и состоит в большей степени из школьных впечатлений и наблюдений за опытом другого. Следовательно, подготовка к педагогической рефлексии и развитие необходимых для этого умений должны начинаться уже в педагогических учебных заведениях до начала педагогической деятельности со способности студента к профессионально-личностной рефлексии - соотнесения себя и возможностей своего «Я» с тем, что предъявляет избранная профессия. Будущему учителю необходимо знать, какими умениями, способностями он должен обладать, осознавать, в какой мере у него развиты данные умения и способности для успешной самореализации в педагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бизяева А.А. рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис... канд., психол. наук. СПб, 1993. 20 с.
2. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования. М., 1994. 195 с.
3. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. М.: Магистр, 1995. 111 с.

#### REFLEXIVE CHARACTER PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE FUTURE TEACHERS

© 2015

*L.B. Sabitova*, Ph.D., assistant professor of social and humanitarian disciplines,  
psycho pedagogical education and public relations  
*Sterlitamaksky Institute of physical culture (branch) UralGAFK, Sterlitamak (Russia),*  
*lb\_sab@mail.ru*



УДК 378.1

**ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ**

© 2015

*Н.А. Савченко*, кандидат психологических наук, доцент  
кафедры гуманитарных дисциплин

*НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики», Таганрог (Россия),  
novianatalya@list.ru*

Мотивация является одним из существенных факторов профессионального развития студента. В процессе профессионального образования необходимо следить за развитием мотивации учащегося, направлением её формирования. Предпочтительным видом мотивации учебной деятельности является познавательная мотивация, поскольку именно она выражает живой, деятельный интерес человека к какой-либо сфере, она же является основой для удовлетворенности человеком результатами своей деятельности, основой для высокоэффективной деятельности и потенциально высоких достижений общества. Однако именно данный вид мотивации наиболее сложно поддается развитию со стороны внешнего окружения человека. Большинство учащихся испытывает эту, основную проблему обучения – проблему отсутствия интереса. Отсутствие глубокой связи с деятельностью, любви к ней, желания пребывать и творить в ее рамках, приводит к тому, что для большинства учащихся процесс обучения оборачивается внешне обязательной, но абсолютной пустой изнутри вещью. А образовательный процесс, каким бы инновационным и технологичным он не был, работает вхолостую, выпуская единичные персоналии, которым посчастливилось найти свой правильный путь и в полной мере реализовать свой интеллектуальный, эмоциональный и духовный потенциал. Проблема мотивации студентов остается актуальной до сегодняшнего момента, в связи, с чем необходимо более точно рассмотреть её суть и причины.

Актуальность проблемы обусловила цель исследования – выявление особенностей мотивации учебной и будущей профессиональной деятельности студентов. Исследование проводилось на базе Таганрогского института управления и экономики. Объектом исследования выступили студенты первого и выпускного курсов высшего профессионального образования, предметом – мотивация учебной и профессиональной деятельности. Исследование проводилось в 2013-2015 учебных годах. Выборка составила:

- 1) 2013-2014 г. - студентов первого курса – 186 человек, студентов-выпускников – 53 человека;
- 2) 2014-2015 г. - студентов первого курса – 161 человек, студентов-выпускников – 95 человек.

В исследовании были применены следующие методики:

- 1) Для студентов-первокурсников - «Анкета первокурсника ВПО», методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской;
- 2) Для студентов-выпускников – анкета «Удовлетворенность студентов обучением», методика «Опросник профессиональной идентичности студентов» У.С. Родыгиной, методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир.

В результате применения методик были получены следующие данные. В рамках данной статьи, обработка «Анкеты первокурсника ВПО» предлагается по двум вопросам: «По каким причинам Вы решили поступать в вуз и получать высшее образование?» и «Чем обусловлен выбор специальности?». Чтобы избежать социально желательных ответов при проведении анкеты соблюдался принцип анонимности.

На вопрос, «По каким причинам Вы решили поступать в вуз и получать высшее образование?» ответы распределились следующим образом (таблица 1).

**Таблица 1 - Причины поступления в вуз и получения образования студентами**

<b>Причины поступления в вуз и получения образования</b>	<b>% ответов 2013-2014</b>	<b>% ответов 2014-2015</b>
Найти хорошо оплачиваемую работу в будущем	<b>88%</b>	<b>75%</b>
Приобрести профессию	<b>82%</b>	<b>77%</b>
Расширить знания и умения в интересующей меня сфере	48%	46%
Найти друзей, спутника (-цу) жизни	10%	5%
Продлить годы учебы	8%	7%
Поменять место жительства	6%	4%
Так заведено в нашей семье	5%	1%
Заниматься исследованиями, научной деятельностью	5%	4%
Избежать службы в армии	3%	3%

Как видно из таблицы 1, основными причинами поступления в вуз и получения высшего образования являются желания найти хорошо оплачиваемую работу в будущем и приобрести профессию.

Обработка ответов на вопрос «Чем обусловлен выбор специальности?» представлена в таблице 2.

**Таблица 2 - Причины выбора специальности первокурсниками**

<b>Причины выбора специальности</b>	<b>% ответов 2013-2014</b>	<b>% ответов 2014-2015</b>
мне интересна эта профессия	<b>75%</b>	<b>72%</b>
такой специалист много зарабатывает	47%	26%
эта специальность поможет мне приносить пользу обществу и государству	41%	43%
легко будет найти работу	17%	16%
это модная профессия	16%	4%
мои близкие родственники работают в этой профессии (трудо- вая династия)	8%	13%

Как следует из таблицы 2, основной причиной выбора специальности является интерес к избранной специальности.

Необходимо ответить, что данная картина результатов наблюдается у студентов на всех специальностях.

Приведем результаты применения методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы». Согласно автору методики, выделяются два типа и 6 уровней мотивации. К типам мотивации относятся: познавательная мотивация, указывающая на интерес студента к самому знанию, познанию, и социальная мотивация, указывающая на мотивы обучения, которые концентрируются не в самом процессе познания, а связаны с социальной необходимостью, долженствованием и т.д. Выделяются также 6 уровней мотивации учебной деятельности:

1) Широкие познавательные мотивы состоят в ориентации студентов на овладение новыми знаниями.

2) Познавательные мотивы – в ориентации студентов на усвоение способов добытия знаний (интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания).

3) Мотивы самообразования (саморазвития) состоят в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

4) Широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности.

5) Узкие социальные (позиционные) мотивы – это стремление занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

6) Социальные мотивы (мотивы социального сотрудничества) состоят в том, что ученик хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, одновременно стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и сокурсниками, постоянно совершенствовать эти формы.

Доминирующие типы мотивации учебной деятельности студентов первого курса представлены на рисунке 1.

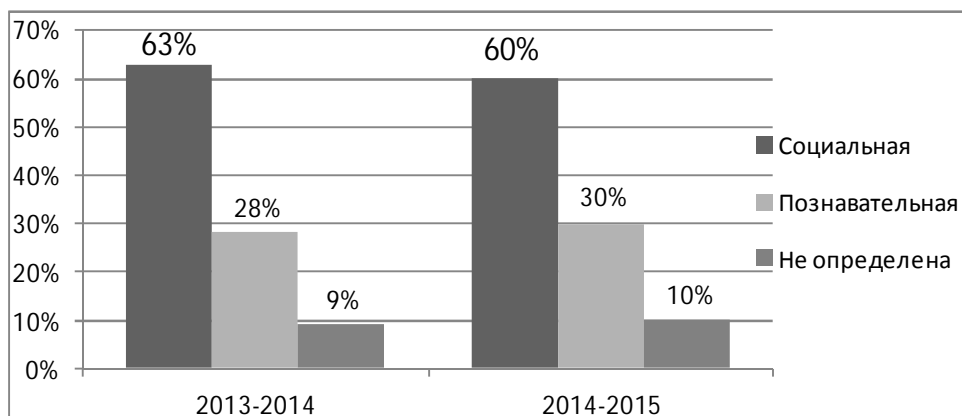


Рисунок 1 - Доминирующие типы учебной мотивации студентов

Как видно из рисунка 1, доминирующим типом мотивации у первокурсников является социальная мотивация, студентов с доминирующей познавательной мотивацией вдвое меньше.

Распределение уровней учебной мотивации студентов представлено на рисунке 2.

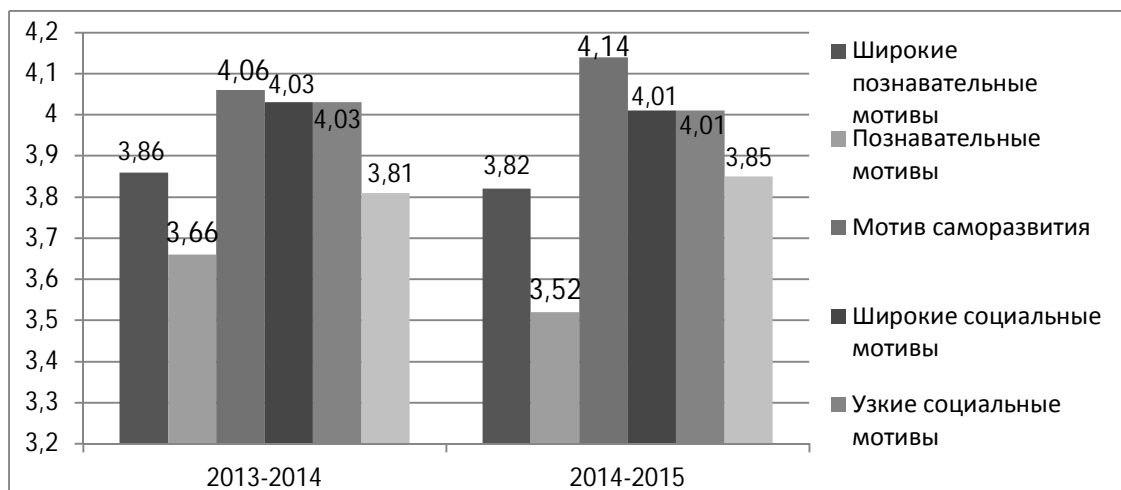


Рисунок 2 - Уровни мотивации учебной деятельности первокурсников

Как видно из рисунка 2, доминирующим уровнем мотивации первокурсников являются мотивы самообразования (саморазвития), а также широкие социальные и узкие социальные мотивы. Студенты учатся потому, что желают самостоятельно совершенствовать способы добывания знаний, занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет, а также, чтобы быть полезными обществу. Познавательные мотивы менее выражены. Молодой человек пони-

мает, что учиться надо, он хочет саморазвития в чем-то, однако внутреннего интереса именно к выбранной сфере деятельности у него недостаточно. Молодой человек хочет саморазвития, но абсолютно не знает, как это сделать. Эти результаты косвенно показывают на недостаток самопознания. Особенно, если учесть противоречие, которое возникает между результатами анкеты и методиками. Для большинства студентов образование связывается с будущей работой, а специальность с интересом к ней, в то время как для него же характерна социальная мотивация обучения, а отнюдь не интерес. Это противоречие можно объяснить социальной желательностью ответов респондентов, несмотря на ее анонимность. Однако не стоит отметить и иную, более глубокую причину, а именно слабость самопознания человека, который путает интерес к профессии с интересом к тому, что может дать ему профессия. Во второй ситуации можно говорить о смещении, подмене или замене внутреннего интереса к деятельности на внешние привлекательные выгоды, которая она может давать. Это внутреннее искривление мотивации, которое активно поддерживается обществом, активно транслируется в молодежь и усваивается ею.

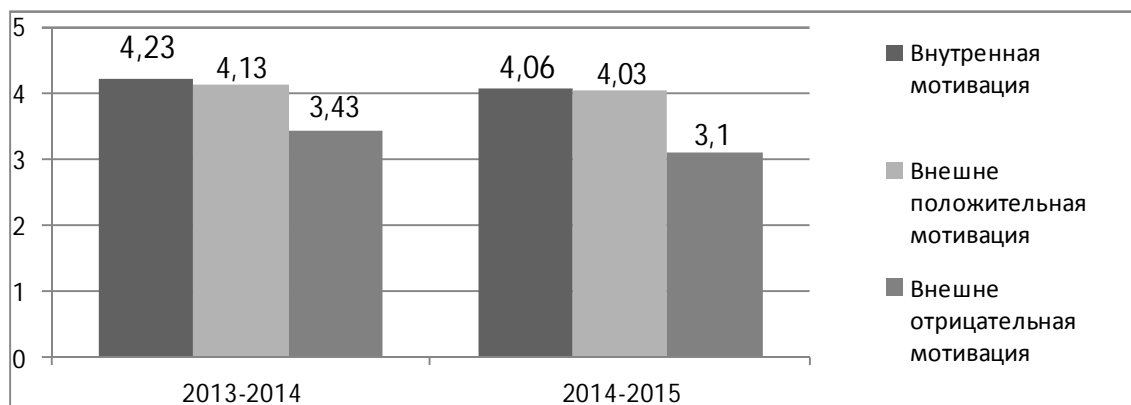
Обработка данных анкеты «Удовлетворенность студентов обучением» также предлагается по вопросу: «Удовлетворены ли Вы выбранной специальностью?». Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3 - Удовлетворенность выпускников специальностью**

Удовлетворенность	% ответов 2013-2014	% ответов 2014-2015
выбранной специальностью	77%	78%

Как следует из таблицы 3, такое же количество выпускников (до 78%) говорит об удовлетворенности выбором специальности, предполагая, что они не испытывают явной тенденции не принимать её или быть ею разочарованным.

Говоря о мотивации выпускников, необходимо выявить не только её характер, но и сформированную на момент окончания обучения связь с будущей профессиональной деятельностью. Характер мотивации будущей профессиональной деятельности определялся с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, результаты обработки которой представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3 - Мотивация профессиональной деятельности выпускников**

Как видно из рисунка 3, студенты обладают практически равнозначной внутренней (понимание общественной полезности профессии, удовлетворение, которое приносит работа и т.д.) и внешне положительной мотивацией профессиональной деятельности (материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и т.д.). Студенты мотивированы как интересом к профессии, ее значимостью, так и возможностями, которыми она предоставляет. Между этими мотивациями нет большого

разрыва, между ними можно поставить знак равенства. Внешне отрицательная мотивация несколько уступает другим видам мотивации.

Тип связи выпускников с будущей профессиональной деятельностью позволяет определить профессиональную идентичность студента. У.С. Родыгина выделяет 9 типов профессиональной идентичности студентов:

1) Тип 1: пассивная позиция и отрицательные эмоции к будущей профессии. Студенты считают, что данная профессия не для них, она не способна удовлетворить их потребности, в ней они не смогут реализовать себя;

2) Тип 2: пассивная позиция и нейтральные эмоции к будущей профессии. Студенты уверены, что вузовского образования им хватит для дальнейшей работы, но они не строят определенных планов, что они будут делать после окончания вуза;

3) Тип 3: пассивная позиция и положительные эмоции к будущей профессии. У студентов есть желание большую часть времени проводить, занимаясь тем, что связано с профессией, но присутствует пассивное отношение к приобретаемой профессии;

4) Тип 4: средняя выраженность активной позицией и отрицательные эмоции к будущей профессии. К разным учебно-профессиональным ситуациям студенты могут относиться по-разному: активно ставя цели и исполняя их или пуская все на самотек;

5) Тип 5: средняя выраженность активной позиции и нейтральные эмоции к будущей профессии. У студентов нет выраженных тенденций, показатели на среднем уровне;

6) Тип 6: средняя выраженность активной позицией и положительные эмоции к будущей профессии. Профессиональная идентичность студентов по преимуществу активная и выраженная. Студенты считают профессию своим призванием, одним из способов самореализации в жизни;

7) Тип 7: активная позиция и отрицательные эмоции к будущей профессии. У студентов присутствуют негативные эмоции относительно профессии, однако они стремятся достичь в ней определенных целей, проявляют значительную активность в учебно-профессиональной деятельности;

8) Тип 8: активная позиция и нейтральные эмоции к будущей профессии. Студенты ставят себе цели в профессиональной сфере и стремятся их достичь, планируют свою жизнь в русле профессии, знают, как получить интересующую их информацию, дополнительно читают специализированные журналы и книги;

9) Тип 9: активная позиция и положительные эмоции к будущей профессии. Профессиональная идентичность студента является выраженной и активной. Студенты считают, что выбранная профессия удовлетворяет их потребностям и запросам, в ней они видят свое призвание и способ самореализации. Они просчитывают свое будущее так, чтобы работать по профессии, ставят цели и достигают их.

Очевидно, что наиболее предпочтительными типами профессиональной идентичности выпускников являются тип 6 и 9 тип, поскольку они являются выразителями живого, деятельного интереса к профессиональной деятельности. Наименее нежелательным является 1 тип, поскольку признаки интереса к профессии в нем полностью отсутствуют.

Приведём результаты применения методики У.С. Родыгиной «Опросник профессиональной идентичности студентов» (рисунок 4).

Как следует из рисунка 4, ведущими типами профессиональной идентичности выпускников в указанный период оказались различными. Если в 2013-2014 уч. году ведущим типом был 5 тип (44%) профессиональной идентичности, то в 2014-2015 уч. году таковым стал 9 тип (34%), что говорит о положительной динамике профессиональной идентичности студентов. Однако следует отметить, что вес предпочтительных типов (6 и 9 тип) значительно уступает другим типам профессиональной идентичности и концентрируется, в рассматриваемый период, в пределах 8-41%. Является ли всплеск 9 типа единичным фактом или входит в восходящую закономерность является предметом до-

полнительного исследования. Все остальные типы профессиональной идентичности не терпят таких больших изменений.

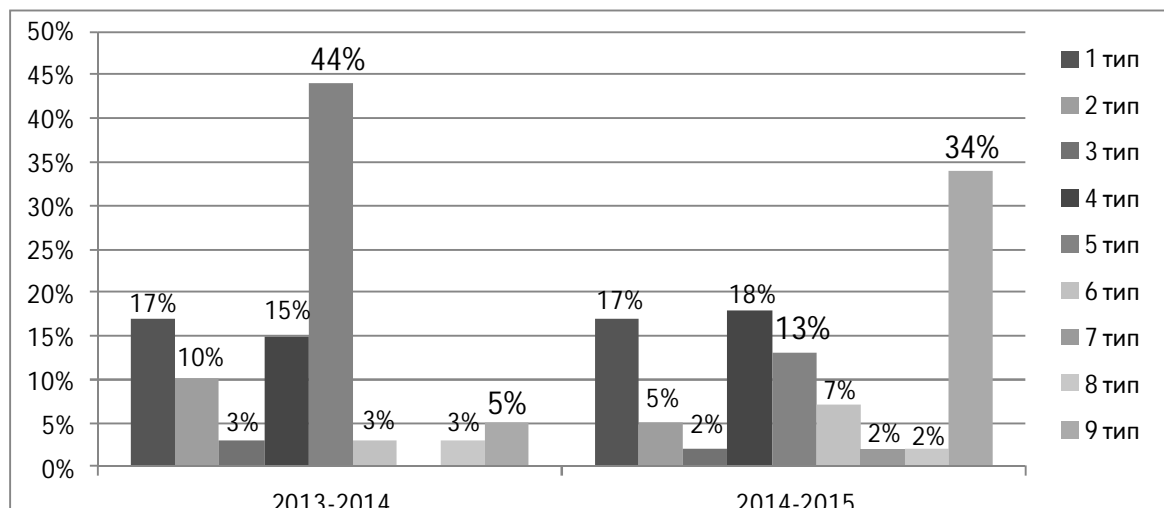


Рисунок 4 - Типы профессиональной идентичности выпускников

Как следует из результатов, выпускники также демонстрируют противоречие, выказывая в большинстве своем удовлетворенность полученной специальностью, при этом только небольшая часть выпускников демонстрирует активный деятельный интерес к полученной специальности. В целом, если соотнести процент первокурсников, которые мотивированны познавательно (28-30%) и процент выпускников с активным и познавательным типом профессиональной идентичности (8-34%), то они оказываются сопоставимы. Поле истинного образовательного пространства, в котором происходит «живая образовательная работа», концентрируется в максимальных пределах 30-34% от общего числа обучающихся на одном курсе. Большинство студентов заблуждаются относительно степени своего интереса к выбранной специальности, качества данного интереса, степени реальной удовлетворенности специальностью. Как отмечалось выше, основной причиной этого, на наш взгляд, является низкий уровень самопознания учащейся молодежи, который несколько не уменьшается на протяжении всего цикла обучения. В связи с этим, говоря об инновационных образовательных подходах, необходимо иметь в виду, что их адресат оказывается индифферентным к ним в любом случае, что полностью обесценивает их создание. Прежде необходимо подготовить почву, которая может дать соответствующие «образовательные плоды». Для этого необходимо актуализировать самопознание молодого человека задолго до этапа высшего профессионального образования, а также подготовить соответствующие условия: реализацию реальных процедур профессиональной ориентации; формирование детской, молодежной культуры, в которой понятия «легкого», «быстрого» результата, «легкой работы», если не отсутствуют, то сведены к минимуму, а утилитарное, прагматическое, только внешне отношение к профессии подвергалось бы обличению; применение образовательных технологий, которые в первую очередь заставляют думать молодого человека о качестве своего внутреннего мира и его наполненности, именно от этого зависит вектор его будущей профессиональной судьбы; повышение доступности образования, уменьшения в нём коммерческой составляющей.

## PROBLEMS OF STUDENTS' MOTIVATION ON DIFFERENT COURSES OF STUDY

© 2015

*N.A. Savchenko*, candidate of psychological sciences, associate professor  
of the department of humanities

*Taganrog institute of management and economics, Taganrog (Russia), novianatalya@list.ru*

УДК 811.1

**О ПРОЕКТЕ «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ НЕМЦЕВ В МИГРАЦИИ»**

© 2015

**Д.А. Салимова**, доктор филологических наук профессор, зав. кафедрой русского и контрастивного языкознания Елабужского института  
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга (Россия),  
*daniya.salimova@mail.ru*

**Ю.Ю. Данилова**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и контрастивного языкознания Елабужского института  
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга (Россия),  
*danilovaespu@mail.ru*

**Е.Л. Кудрявцева**, кандидат педагогических наук, научный руководитель Международной лаборатории с распределенным участием Елабужского института; ответственный секретарь Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации  
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга (Россия);  
ОЦ «ИК@PVC», *ekoudrjajtseva@yahoo.de*

Проект № 15-04-00011 «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации», подготовленный группой преподавателей-исследователей Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»: кандидатами наук доцентами Л.Б. Бубековой, Ю.Ю. Даниловой, И.Е. Крапоткиной (научный руководитель проекта доктор наук профессор Д.А. Салимова), был поддержан ФГБУ «Российский гуманитарный научный фонд» в апреле 2015 года (см. сайт РГНФ: <http://www.rfh.ru/index.php/en/grant/projects>); он явился закономерным результатом совместной плодотворной работы преподавателей нашего института с европейскими коллегами (членами Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации, прежде всего – с Е.Л. Кудрявцевой) в сфере межкультурных коммуникаций и межэтнического пространства. Большую роль сыграли также наши непосредственные контакты с россиянами, живущими ныне в Германии. Чем же привлекла нас, участников исследовательской группы, эта тема?

1. В современном мире вопросы миграции и интеграции народов, культур и языков являются одной из самых актуальных и животрепещущих проблем, связанных с почти не контролируемым усилением миграции разных этносов, что подчас приводит к нежелательным последствиям в различных государствах. События в Европе последних месяцев – яркое тому доказательство.

2. Этнические немцы представляют значительный процент современного населения России (по данным переписи 2002-го года, их около 600000, а по данным 2010-го – около 300000, что отражает в целом историю развития Российского государства и наводит на серьезные размышления). Исследований же, посвященных жизни, культуре и языку немцев, издавна проживающих в России или же попавших в РФ совсем недавно, совершенно недостаточно. Вопрос о самопрезентации и самоидентификации русских немцев остается малоисследованным, в то время как традиционная культура и историко-культурное наследие российских немцев нашего региона в прошлом и настоящем заслуживает детального научного внимания.

3. Для нас важным представляется исследование не только языковых особенностей и культурологических предпочтений российских немцев, но и «языкового паспорта» россиян, в несколько поколений проживающих в Германии. Например, было бы весьма интересно и поучительно ответить на вопрос: насколько сохраняют немцы свои этнические корни, речевые навыки во 2-м и 3-м поколениях в России и насколько

русские, живя в Германии, остаются верными традициям и языковым предпочтениям. Где, одним словом, в России или в Германии быстрее происходит языковая адаптация и размывание понятий «родной», «основной» и «неродной», «второй язык»? Каковы причины этого феномена?

4. Новизна темы заключается в междисциплинарности, прикладном рационалистическом характере не только темы, но и состава участников проекта. Задействованные в проекте ученые-языковеды Д.А. Салимова (специалист, имеющий большое количество трудов по социолингвистике, переводу и двуязычию, уже три раза побывавшая в Германии на различных научно-образовательных мероприятиях); Л.Б. Бубекова и Ю.Ю. Данилова (статьи по когнитивной лингвистике, по языковой картине мира русских и татар), И.В. Крапоткина (историк, занимающийся проблемами историографии нашего края); зарубежный консультант проекта Е.Л. Кудрявцева, известный в Европе специалист по двуязычию и межкультурным контактам, ведут исследования в разных ракурсах, но сфокусированных и проецированных на одной плоскости – это культура и язык одного этноса, оказавшегося в иноязычном и инокультурном пространстве.

Результаты исследования должны дать ответы на ряд концептуальных вопросов. Следует ли расценивать русских/российских немцев как принадлежащих двум культурам, не принадлежащих ни одной культуре (находящихся «между культурными мирами») или принадлежащих совершенно новому дуальному (интер)культурному миру, возникшему через присвоение и интерпретацию двух исходных? Можно ли рассматривать русских немцев как «самобытность», новое меньшинство с собственной историей и культурой; являются ли они эффективными связующими между культурами, ни одну из которых они не признают «собственной»? Насколько устойчивы традиции, приобретенные на «старой» и «новой» Родине? В какой части приобретенный там опыт переносится на «новое» место существования?

С этой целью разработана анкета «Нация в миграции», включающая свыше 400 вопросов, распределенных по разным информационным блокам: «Личные данные» (ФИО мигранта (если есть отчество – время появления, если нет – время исчезновения); год миграции (дата); направление миграции (из ... в...); пол; возраст (на момент миграции, на момент написания источника); семейное положение; примечания о владении и отношении к русскому/ немецкому языку и др.), «Язык» (Что сами опрашиваемые определяют как «родной язык»/ «родные языки»; Какой язык (языки) являются родным (и)?; Какой язык выступает «языком первичного обращения» к незнакомому человеку?; Когда и почему (причина, целеполагание) изучался второй язык; кто обучал этому языку?; Насколько интенсивно и в каких коммуникативных ситуациях используется второй язык? и т.п.), а также «Форма обращения», «Одежда», «Традиции», «История семьи», «Самоопределение». Это своего рода матрица, позволяющая добавлять «штрихи» к этнолингвокультурному портрету русского немца. На первом этапе предполагается (уже ведется) работа с письменными источниками. Ими могут послужить научная статья/исследование/сборник, публицистика, мемуары и дневниковые записи, письма, государственные и архивные документы и т.д. На следующих этапах работа будет вестись непосредственно с самими респондентами (Казахстан, Сибирь, Приволжский регион РФ). В рамках проекта предполагается исследовать группу русских немцев, начиная с третьего и второго поколения. Поскольку взаимодействие культур в первую очередь отражается в языке, особое внимание будет уделено явлениям заимствований в письменном языке (в историческом контексте исследование проводится с использованием переписки русских немцев второго и последующих поколений) и в устных формах. С этой целью будут сравниваться между собой интервью с: русскими



немцами, проживающими в настоящее время в Германии; русскими немцами, не выезжавшими из России и возвратившимися из Германии.

Серьезное внимание будет уделено проблемам тестирования на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма с акцентированием аспекта сбалансированности «переключения кодов», как языковых, речевых, так и этнокультурных. По нашим наблюдениям, сбалансированность «переключения кодов» свидетельствует о сбалансированности естественного билингвизма и о высоком интеграционном потенциале билингва. Будет производиться сбор информации о материалах и методиках, использованных при обучении билингвов и способствующих, например, отработке «переключения кодов» разных типов в коммуникации.

Мы надеемся, что наше исследование должно внести определенный вклад в теорию би- и (мульти)полилингвизма, поскольку оно различными своими гранями вписывается в науку о человеке и его языке, конечной целью которой является способствовать навыкам межкультурного общения, пропаганде демократических ценностей, гражданских прав и свобод, борьбе с дискриминацией. Вопрос о возникновении новой культуры «русских немцев» как переходного или же константного – есть вопрос и социальный, и политический, и лингвистический одновременно, ибо две прямо противоположные тенденции – стремление к самоидентификации и к интеграции, к проникновению в духовно-ментальный мир другого народа – часто взаимопересекаются, вызывая при этом сильные очаги социального напряжения, что и наблюдается почти в каждом из современных государств.

Наша попытка ответить на вопрос: как и когда происходит проникновение одного языка, этноса – в другой, культуры и менталитета – в духовный мир другого народа в условиях миграции на примере Германии и России, надеемся, прольет хоть небольшой свет в одну из тайн современного мира, разноликого, постоянно меняющегося как в языковом, этническом, так социально-политическом, идеологическом планах.

*Статья выполнена при поддержке гранта РФНФ № 15-04-00011а.*

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кудрявцева Е.Л., Зеленина Т.И., Утехина А.Н., Мифтахутдинова А.Н., Бубекова Л.Б., Салимова Д.А. Сетевое взаимодействие Международных Лабораторий с распределенным участием как форма поликультурного образования в России и за рубежом // Многоязычие в образовательном пространстве. Сер. «Языковое и межкультурное образование». Ижевск, 2014. С. 4-9.

2. Салимова Д.А. Методический аспект проблем, связанных с обучением билингвов / Curriculare und soziale Aspekte der Bildung und Erziehung bilingualer Kinder. Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. Band 6. Herausgegeben von Sergey Afonin und Elena Plaksina. Berlin, 2015. P.71-79;

3. Финансируемые проекты // ФГБУ «Российский научный гуманитарный фонд» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rfh.ru/index.php/en/grant/projects> (дата обращения: 25.08.2015).

**ABOUT THE PROJECT «LANGUAGE AND CULTURE OF RUSSIAN GERMANS  
IN MIGRATION»**

© 2015

**D.A. Salimova**, doctor of philology, professor, head of department of russian language and contrastive linguistics, Yelabuga institute

*Kazan (Volga region) federal university, Yelabuga (Russia), daniya.salimova@mail.ru*

**J.J. Danilova**, Ph.D. in philology, senior lecturer, department of russian language and contrastive linguistics, Yelabuga institute

*Kazan (Volga region) federal university, Yelabuga (Russia), danilovaespu@mail.ru*

**E.L. Koudrjajtseva**, PhD in pedagogic, head of the international laboratory distributed participation, Yelabuga institute; ans. secretary

*Kazan (Volga region) federal university, Yelabuga (Russia);*

*International Council on methodological issues of multilingualism and intercultural communication (Germany), ekoudrjajtseva@yahoo.de*

УДК 37.01

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО  
РЕГИОНА**

© 2015

**Г.Н. Слепцова**, старший преподаватель кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения

*ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»,  
Якутск (Россия), Slegal\_61@mail.ru*

Современные социокультурные условия ставят перед образованием задачи воспитания духовно- нравственной зрелой поликультурной личности.

Формирование духовности является особенно важной задачей для современной российской молодежи. Во - первых, именно от молодежи зависит оздоровление российского общества и то, каким будет его социальный и духовный капитал в будущем. Во-вторых, духовность, выступающая в совокупности психических свойств личности, разума (интеллекта), сознания и языка, является одним из ключевых условий для дальнейшего личностного и профессионального развития, карьерного роста, здорового образа жизни молодежи. В третьих, вхождение России в экономику знаний требует от будущих профессионалов и лидеров умения устанавливать долгосрочные отношения, основанные на обмене знаниями и опытом [2, с. 83].

По мнению Т. Рибо духовность воздействует на интеллект, способность судить, размышлять и отвлекать, которая называется в практической жизни благоразумием, здравым смыслом, тактом, хитростью, умом, проницательностью, в искусстве- творчеством и вкусом, в науке- способностью открывать, обобщать и схватывать отношения. Утрата духовности характеризуется односторонней направленностью мышления и эмоциональной заряженностью, сужением сознания [3].

В формировании социально- ориентированной личности любого специалиста, тем более педагога трудно переоценить роль национальных и духовных традиций.

В Республике Саха (Якутия) наметилась прогрессивная тенденция совершенствования педагогического процесса путем его обогащения этническими традициями, что предполагает усвоение подрастающим поколением национально- культурных ценностей, воплощенных в традиционном мировоззрении этноса.

В контексте происходящих сдвигов подтверждается, что якутский народ, в основном, сохранил свои традиции и национальную культуру, представляющий значительный ресурс для нравственного воспитания подрастающего поколения, становления молодежи духовно богатой, творчески активной, гармонически развитой, целостной личностью.

Якутская народная культура составляет базисную основу традиционной системы саморазвития народа. Она есть лик и портрет народа, дух и душа этноса, его путь развития, высота и результат материально- духовного производства, его своеобразие и отличительная особенность, гордость и историческая ценность. Поэтому отношение к народной культуре составляет главный критерий нравственной ориентации общества. Теоретический и практический анализ показывает, что обрядовая культура народа Саха есть целостная, самостоятельная система, которая функционирует на основе сложившихся значений, отстоявшихся традиций, отобранных норм и образцов.

Одним из основных факторов воспитания и развития молодежи является приобщение к национальной культуре, культуре своего народа, так как это воспитывает уважение, любовь и гордость за землю, на которой живешь. Средства духовной культуры, такие как обряды, обычаи, традиции, игры, осуохай играют более существенную роль в гармоническом развитии личности. В обрядах и обычаях закреплены способы передачи духовных ценностей. Основные традиции, такие как трудовые, охотничье- промысловые, культурно- досуговые, природоохранные, словесно- напутственные и традиции нравственных отношений между поколениями несут в себе воспитательный потенциал: воспитание потребности к труду и потребности делать людям добро, культивирование положительного отношения к труду, обеспечение усвоения трудовых ролей, подготовка к будущей семейной жизни, приобщение к общественно значимому труду в условиях конкретной среды; развитие умения анализировать явления природы, развитие умения находиться в согласии с природой и обществом, формирование привязанности к родным местам, рождающей бережное отношение к природе, животному и растительному миру; формирование привязанности к своему роду, семье и уважения к родному краю; организация социального поведения подрастающего человека в среде своего этноса; регулирование отношений между поколениями, привитие уважительного отношения к родителям, старшим по возрасту; формирование знаний об обрядах и ритуалах праздничных традиций, приобщение к фольклору, развитие представлений о национальных костюмах.

Особенностью фольклора является его ярко выраженная региональная принадлежность и историческая конкретность. Фольклор как исторически- конкретная форма народной культуры не остается неизменным, а развивается вместе с народом, вбирая в себя все ценное, что существовало ранее, и отображая новые социальные изменения. Поэтому фольклор всегда самобытен и современен. Именно по этой причине он сохранил свою воспитательную функцию и в настоящее время может использоваться в учебно - воспитательном процессе.

Богатство жанров, тем, образов, поэтики фольклора обусловлено разнообразием его социальных и бытовых функций, а также способами исполнения (соло, хор, хор и солист), сочетанием текста с мелодией, интонацией, движениями (пение, пение и пляска, рассказывание, разыгрывание, диалог и т.д.). В ходе истории некоторые жанры претерпевали существенные изменения, исчезали, появлялись новые.

Таким образом, основным содержанием духовно- нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, богатства народной культуры, родного языка, национальных обычаев, хранимые в социально- исторических, культурных, семейных традициях народа, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [1, с. 140].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апросимова В.Н. Особенности поликультурного воспитания старших дошкольников в сельском социуме / В.Н. Апросимова, Т.А. Макарова // Воспитание поликультурной личности: проблемы, поиски, решения: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Якутск.: Издательство АГИИК 2012. 200 с.
2. Ахвердова О.А. Духовно- нравственное развитие молодежи в условиях полиэтнического образовательного пространства / О.А. Ахвердова, И.В. Белашева, А.А. Хасанова // Социокультурные проблемы современного человека: материалы IV Международной научно- практической конференции.- Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. Ч. II. 556 с.
3. Рибо Т. Психология чувств. Киев- Харьков, 1997.

## SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUTH IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS AND EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

© 2015

*G.N. Sleptsova*, senior teacher of Department of foreign languages of humanitarian specialties of Institute of foreign philology and regional studies

*North- Eastern federal university named M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia),*

*Slegal\_61@ mail.ru*

УДК 378:001.895(045)

## АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ИННОВАЦИИ В ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

© 2015

*И.А. Стерхова*, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Ижевск (Россия),  
*ochkurova-irina@rambler.ru*

На сегодняшний день экономические и политические преобразования, реформирование образовательной сферы нашей страны побуждают исследователей искать новые пути описания создавшейся ситуации в каждом конкретном дисциплинарном поле, а также новые методы и формы работы в нем. В Стратегии инновационного развития Российской Федерации было введено понятие «инновационной личности» и описаны требования к ней. Одной из ключевых задач Стратегии выступает развитие среды, благоприятной для инноваций. Перед системой образования на всех этапах, начиная с дошкольного стоит задача ориентации на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности [6].

Необходимо обратиться к философии, как дисциплине, которая одной из своих задач ставит поиск смыслов конкретных понятий и используемых терминов. Разумеется, каждая отдельная научная дисциплина, используя свой собственный язык и категориальный аппарат может вкладывать собственные смыслы в одни и те же понятия. Однако, мы постараемся выделить те сущностные характеристики «инновации», которые будут описывать данное понятие как междисциплинарный конструкт, а затем постараемся отразить его специфику, применительно к психолого-педагогическому знанию.

Важно отметить, что на сегодняшний день не только не дано конкретного и ясного определения понятия «инновации», но и существует определенная неточность и даже ошибочность в его определении. Так, В.В. Портнов говорит о том, что понятием «инновации» современная педагогика подменяет любые перемены в своей деятельности не беря в расчет то, что такие способы, методы или формы работы уже использовались ранее

и по существу своему инновациями не являются. Он выражает определенный скепсис, указывая на то, что данным словом они подменяют любые свои движения, производящие какие-то изменения, но не несущие в себе инновативности [1].

Если обратиться к истории понятия, мы увидим, что впервые слово инновация было употреблено во Франции в 1297 г. и до XX в. используется в лингвистике, процессуальном праве и ботанике как узкоспециальный термин. В научных исследованиях понятие инновация появляется в XIX в. Так, в этнографии оно использовалось для обозначения самостоятельно разработанного или заимствованного из чужой культуры элемента, который, качественно отличаясь от существующих, тем не менее внедрялся в традиционную среду. Постепенно намечается тенденция разведения понятия «инновация» на инновацию как процесс и как результат. Затем возникает представление об инновации как о достаточно крупном новшестве, недавно введенном новшестве [2].

В дальнейшем инновационная проблематика начинает разрабатываться в сфере экономики. Наибольший вклад в данном направлении внесли отечественные и зарубежные исследователи М.И. Туган-Барановский, Парвус (А.И. Гельфанд), Н.Д. Кондратьев, Л.Г. Головач, Ван Гельдерн, С. де Вольф, Й. Шумпетер, М. Хучек и др.

Существующие экономические трактовки понятия инновация можно свести к двум подходам:

1. Инновация как существенное изменение путем внедрения чего-либо нового.

2. Инновация как а) вид или б) результат процесса развития. При этом о факте инновации можно говорить лишь при использовании критериев новизны и прогрессивности нового элемента. Новым является такой элемент или система, который более прогрессивен, по сравнению со старыми, что отражает позитивную тенденцию процесса развития в целом.

Соглашаясь с Т.А. Столяровой, сделаем из вышесказанного вывод, что исторический анализ понятия «инновация» не дает конкретного ее определения и не позволяет выбрать ни одну теорию в качестве общей [5, с. 27-30].

Изучая современные работы, посвященные исследованию инноваций, стоит отметить несколько существенных аспектов.

Столярова Т.А. в разработке понятия «инновации» как социально-философского феномена, обнаруживает значимость в его структуре аспектов «нового»: новое как очередная единица предмета; как связанное с временным измерением; как субъективно, локально, регионально, объективно новое; как преобразованный исходный объект, как направленное на позитивные изменения системы, как вбирающее в себя совершенные характеристики старого. В результате автор формулирует общее определение инноваций – это сложный целенаправленный процесс создания и распространения современной формы нового как материальной так и духовной природы, берущий начало в сфере фундаментального знания, приводящий к значимым, заведомо позитивным социальным изменениям, определяемый единством идеального и реального, иррационального и рационального факторов. [5, с. 68]

Во многих работах происходит слияние нескольких сходных, однако не идентичных понятий. Здесь необходимо развести понятие «инновации» и другие близкие по смыслу понятия, а именно «новация» и «новаторство». Доктор философских наук В.Г. Егоркин отмечает, что термины триады «новация – новаторство – инновация» морфологически родственны, но каждый из них имеет свою специфику. Если «новация» - это просто новое явление, новшество, не обязательное к реализации, «новаторство» - хорошо знакомое нам по советской эпохе прогрессивное «новое в созидательной деятельности людей, то «инновация» - тоже новшество, но с обязательной функцией деятельностного целеполагания, введения, новшество, можно сказать, имплантированное из чужеродной среды в принимающую. [3] **В других источниках инновация** означает нововведение как

результат практического (научно-технического) освоения новшества (новации). В данном случае новшество является составляющей инноваций. Новаторство же понимается как процесс интеллектуальной деятельности людей, имеющий творческий характер и приводящий к появлению нового научного знания, открытий, изобретений, рационализаторских предложений и других результатов новаторских решений. [4]

В результате мы можем сделать некоторые выводы относительно сущности «инноваций» как философско-социологического понятия:

1. Инновация имеет целью сознание некоего «идеального» продукта, который, на данном этапе развития науки будет максимально эффективно решать конкретную проблему.

2. Инновация как результат является значимым позитивным изменением, сравнительно с предшествующим состоянием объекта инновации.

3. Инновация характеризуется процессами целеполагания, целенаправленности процесса создания инновации как предвосхищения ожидаемого результата.

В педагогике инновационные процессы стали предметом изучения на Западе с конца 1950-х гг., а в нашей стране лишь в 1980-х гг. В отечественной педагогике проблема инноваций ограничивалась внедрением передового педагогического опыта. [7] На передний план также выходит трио понятий, несколько отличных от выделенных В.Г. Егоркиным. В работе А.В. Хуторского в качестве основных понятий данной темы выделяются «новшество-инновация-нововведение». Под педагогическим новшеством автор понимает некую идею, метод, средство, технологию или систему, нечто новое, специально спроектированное, разработанное или случайно открытое. Нововведение в этом случае будет представлять собой процесс или продукт освоения и внедрения новшества. Инновация здесь является синонимом нововведения и представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов, являясь результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее – к практическому применению нового явления.

Исходя из проведенного анализа мы можем сопоставить ключевые понятия инновационной проблематики в философско-социологическом и педагогическом подходах, приведенные в таблице 1.

**Таблица 1 - Ключевые понятия инновационной проблематики в философско-социологическом и педагогическом подходах**

Философия и социология		Педагогика	
новация	Новое явление, новшество, не обязательное к реализации	новшество	Нечто новое – идея, метод, технология
новаторство	Новое в созидательной деятельности людей	нововведение	Процесс освоения новшества
инновация	Новшество с функцией деятельного целеполагания	инновация	Процесс, кардинально преобразующий структуру системы, практическое применение нового

Изложенные данные позволяют провести параллель между понятиями «новация-новшество», «новаторство-нововведение» и определить их как синонимичные понятия.

На основе анализа различных точек зрения на понятие «инновация» и опираясь на ключевые философско-социологические и педагогические подходы к данной проблематике мы можем сформулировать следующее определение, характеризующее «инновацию» педагогическую категорию: инновация – это целенаправленный процесс создания качественно и/или количественно нового решения некоторой значимой проблемы, вно-

сящий кардинальные позитивные изменения в системе, включающий в себя разработку инновационной идеи, ее воплощение и достижение конкретного результата.

Сравнивая описанные триады, мы можем говорить об инновации в педагогике как о явлении, которое вносит определенные кардинальные позитивные изменения, решающие поставленную проблему или являющиеся более экономичным решением проблемы с точки зрения затраченных ресурсов. Важно, что аналогичные решения проблемы, которая уже исследовалась ранее не являются инновацией за исключением тех случаев, когда решение является более успешным или более экономичным.

Инновации в педагогике реализуются по-разному. Это может быть инновационное образование, развитие инновационных качеств обучающихся, инновационное содержание и т.д. В данной статье мы постарались отразить общее (философское) и специальное (педагогическое) понятие инноваций, которое может быть основой всех разрабатываемых вопросов педагогической инноватики.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Портнов В. Инновации или камуфляж? // Литературная газета. 2005. №24. С. 5.
2. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики. СПб.: Питер, 2004. С. 15-16.
3. Егоркин В.Г. Философия инноваций. Журнал Общество. Среда. Развитие, 2006. №1. С. 14-25.
4. Управление развитие организации: модульная программа для менеджеров. Модуль «Управление инновациями». Гунин В.Н., Баранчев В.П., Устинов В.А., Ляпина С.Ю.
5. Столярова Т.А. Инновации как социальный феномен. Дисс. на соискание степени кандидата философских наук. Москва, 2009.
6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.
7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

### ANALYSIS OF CONCEPT OF THE INNOVATION OF PHILOSOPHICAL, SOCIOLOGICAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS

© 2015

*I.A. Sterkhova*, graduate student of department of pedagogics and pedagogical psychology  
Udmurt state university, Izhevsk (Russia), ochkurova-irina@rambler.ru

УДК 378. 147: 004.032.6

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

© 2015

*Е.П. Тен*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий образования  
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия), anna6619@mail.ru

**Постановка проблемы.** С развитием информационных и коммуникационных технологий появились новые возможности их использования в сфере образования. Они стали применяться на лекционных и практических занятиях по профессиональной педагогике. С появлением технологии мультимедиа повысились дидактические возможности предъявления различного вида информации в программных средствах учебного назначения; стали возможны любые сочетания звука, изображения, эффекты моделирования, ра-

бота в диалоговом режиме, различные манипуляции с графикой и текстом, сочетание иллюстраций и графических способов изображения.[1]. При этом пользователь сам может активно участвовать в процессе обучения. В настоящее время актуальной задачей является исследование воздействия мультимедийных технологий на эффективность профессиональной подготовки специалистов. Значительный интерес представляет также изучение влияния технологии мультимедиа на развитие личности обучающегося.

В настоящее время активно изучаются последствия использования мультимедийных технологий в образовании. Значительный вклад внесли работы В.П. Беспалько, С.А. Бешенкова, Я.А. Ваграменко, М.П. Лапчика, В.М. Монахова, Е.С. Полат, И.Э. Роберт, В.В. Рубцова, Э.Г. Скибицкого, А. Борка, Р. Вильяма и др. Психологические вопросы применения информационных технологий в образовании изучались В.В. Давыдовым, Т.В. Габай, Е.И. Машбицем, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомировым и др.

**Анализ литературных источников** показал, что еще недостаточно разработана проблема проектирования и применения технологии мультимедиа в виде целостных компьютеризированных курсов в профессиональном образовании. Таким образом, возникает противоречие между потребностями педагогической практики в современных технологиях мультимедиа для подготовки специалистов и недостаточной изученностью педагогических основ проектирования и разработки адаптивных источников лекционного курса профессиональной педагогики, учитывающих закономерности и специфику профессиональной подготовки специалистов [2].

В связи с тем, что в настоящее время наблюдается тенденция роста информатизации общества и, в частности, информатизации образования, модернизации курсов, относящихся к профессиональной педагогике должна заключаться, в широком использовании современных компьютерных технологий, которые обладают значительными возможностями предъявления информации с помощью средств мультимедиа. [3].

Проблемы информатизации образования, использования информационных технологий в образовании рассматривались в работах А.Г. Абросимова, С.А. Бешенкова, Я.А. Ваграменко, Т.Г. Везирова, Б.С. Гершунского, В.В. Гриншкун, В.В. Гришук, А.П. Ершова, И.Г. Захарова, О.А. Козлова, К.К. Колина, В.М. Монахова, А.И. Назарова, И.В. Роберт, Б.С. Рябушкина, О.Ю. Скрыбиной, А.Г. Толоконникова, А.А. Червовой, В.И. Швецова, С.А. Щенникова, Р.Р. Фокина и др. Теория и методика обучения информатике рассматривалась в работах В.В. Андреева, А.Г. Гейна, Л.Г. Гурбович, Т.В. Добудько, Т.Ю. Китаевской, Э.И. Кузнецова, В.Л. Латышева, И.В. Онокова, В.И. Пугач, И.Г. Семакина, З.Ф. Смолова, В.А. Сухомлина, А.Я. Фридланда, М.В. Швецкого и др.

**Целью статьи** является рассмотрение теоретических основ создания и применения мультимедийных обучающих систем лекционного курса дисциплины «Профессиональная педагогика», обеспечивающая повышение учебно-познавательной деятельности студентов.

Повышение учебно-познавательной деятельности посредством мультимедийной обучающей системы лекционного курса «профессиональная педагогика», осуществляется при помощи разработанной модели повышения учебно-познавательной деятельности, отражающая взаимосвязь программных (визуализация, анимация, цвет, гипертекст, многооконность, манипулирование, моделирование, контаминация, аудиовизуализация, интерактивность) и психолого-педагогических (наглядность, доступность, прочность, эмоциональное регулирование, проблемность, избыточность, синкретичность, обратная связь) возможностей мультимедийных обучающих систем и их влияние на активизацию инвариантных компонентов учебно-познавательной деятельности (целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционально-деятельностного, эмоционально-волевого, контрольно-регулирующего, оценочно-результативного) [2].



**Изложение основного материала** .Мультимедиа (лат. multum – много, medium - средства ) – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными, организованными в виде единой информационной среды. Под средствами понимаются: текст, графика, звук, видео. Мультимедиа – это интерактивные системы, обеспечивающие работу с движущимися изображениями, анимированной графикой, текстом и высококачественным звуком [4].

Мультимедиа технологии относятся к методам обучения, так как их можно представить как способ передачи знаний и одновременно способ усвоения их студентами. Осуществление функционального компьютерного обучения представляет собой сложную педагогическую проблему, которая с разных сторон рассматривалась в работах В.С. Леднева, Б.С. Гершунского, М.И. Махмутова, В.И. Андреева, А.И. Фишмана, Е.И. Машбица, Э.Г. Скибицкого, О.П. Теляковой, Е.Ю. Таркевича, С.П. Киршева, Г.В. Ившиной, А.И. Ходанович и др. [4].

В этих работах раскрываются дидактические основы внедрения компьютерного обучения в учебный процесс, технологии возможного использования компьютерных продуктов в процессе проблемного обучения.

Дидактические цели мультимедийных технологий определяются как развитие способностей студентов: к критическому мышлению; к восприятию, оценке, пониманию, анализу мультимедиа текстов; к эстетическому восприятию содержания мультимедиа текстов, к творческому самовыражению с помощью мультимедиа.

В образовании мультимедиа используются при составлении: методических пособий, учебников, энциклопедий, учебных пособий, курсов лекций, программ дистанционного обучения.

Новые информационные технологии позволяют организовать изучение профессиональной педагогики при помощи изображения текста, звука и анимации. Это способствует широкому представлению лекционного материала по профессиональной педагогике [5].

Принципы на которых основывается мультимедийное обучение:

- дидактический принцип – это целенаправленное и целесообразное применение искусства развертывания содержания образования;
- принцип интерактивности предусматривает обеспечение педагогически регламентированного ответа студента, направленного на развитие учебной ситуации и на позитивное подкрепление познавательной деятельности обучаемого;
- принцип модульного построения мультимедийного комплекса обеспечивает его открытость как методической системы.

Есть основания утверждать, что имеется противоречие между необходимостью изучения профессиональной педагогики в педагогических вузах с помощью мультимедиа технологий и недостаточностью научно-методической разработки и практической реализации этой задачи. Данное противоречие определило актуальность проводимого экспериментального исследования и тему «Эффективность использования мультимедийных технологий в преподавании дисциплины «Профессиональная педагогика».

Целью экспериментального исследования является обоснование и разработка методики использования мультимедиа технологий в лекционном курсе «Профессиональная педагогика».

В основу исследования положена следующая гипотеза: Если при изучении профессиональной педагогики использовать возможности мультимедиа технологий (информационные, интерактивные, эмоциональные и т.п.), то это приведет к:

- усилению у студентов мотивации к изучению данной дисциплины за счет осуществляющегося в этом случае «виртуального погружения» в изучаемую тему по курсу профессиональная педагогика;

- эффективность использования мультимедийных технологий в преподавании дисциплины «Профессиональная педагогика».
- повысит информационную емкость и интенсивность учебного процесса;
- сократит срок ввода новых знаний и обеспечит актуализацию содержания учебных дисциплин;
- увеличит разнообразие учебно-познавательной деятельности и использовать элементы проблемного метода обучения.

Одной из ведущих форм обучения в вузе является лекция. Мультимедийная лекция, благодаря тому, что материал излагается концентрировано, в логически выдержанной форме, является наиболее экономичным способом передачи учебной информации.

Дидактическими целями мультимедийных лекций являются сообщение новых знаний, систематизация и обобщение накопленных убеждений, мировоззрений, развитие познавательных и профессиональных интересов. Хорошо подготовленная мультимедийная лекция, увлекает учащихся, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к учебному предмету, стремление постоянно пополнять знания.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают следующие типы мультимедийных лекций: вводная, установочная, заключительная, обзорная.

Вводная мультимедийная лекция открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции демонстрируются слайды, где разъясняются теоретическое и прикладное значение предмета, связь его с другими предметами, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста. Лекция данного типа призвана способствовать убедительной мотивации самостоятельной работы учащихся. В ходе лекции большое внимание уделяется вопросам подготовки к работе над лекционным материалом, (его осмысление, ведение конспекта, просмотр слайдов лекций, работа с материалом учебника).

Установочная мультимедийная лекция знакомит учащихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, а также содержит программный материал в слайдах, самостоятельное изучение которого представляет для учащихся трудность. Установочная лекция знакомит учащихся с организацией самостоятельной работы, с особенностями выполнения контрольных заданий.

Текущая мультимедийная лекция служит для систематического изложения учебного материала. Каждая такая лекция посвящена определенной теме и является в этом отношении законченной, но связанной с другими в определенную целостную систему.

Заключительная мультимедийная лекция завершает изучение учебного материала. На ней обобщается изученное ранее на более высокой теоретической основе, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки, просматриваются все слайды, предусмотренные учебной программой по данному курсу. Особое внимание на ней уделяется специфике самостоятельной работы учащихся в предэкзаменационный период.

Обзорная мультимедийная лекция содержит краткую и в значительной мере обобщенную информацию об определенных однородных программных вопросах. Эти лекции содержат слайды, в которых содержатся определения по всем пройденным темам. Обзорные лекции используются на завершающих этапах обучения (перед государственными экзаменами), а также в заочной и вечерней формах обучения.[6]

Структура лекции в основном складывается из трех элементов. Во вступлении кратко формулируется тема, сообщается план. Показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. В основной части всесторонне раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи. Отношения, анализируются явления, формулируется вывод. В заключительной части подводятся

итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, даются рекомендации по выполнению самостоятельной работы [7].

В зависимости от способа проведения выделяются следующие виды лекций:

- информационная (используется объяснительно-иллюстративный метод изложения);
- проблемная (показывается решение проблемы);
- лекция-беседа (используются вопросы учащихся).

Мультимедийные лекции обеспечивают основы знаний, побуждают интерес к изучаемому предмету, координируют использование других организационных форм. Проведение мультимедийных лекций требует от педагога педагогических умений и навыков, логически стройную, ясную и образную речь, четкую дикцию, умение слушать самого себя, умелый отбор и показ иллюстративных слайдов.

Исходя из сформулированных выше целей преподавания, были определены следующие задачи использования мультимедийных лекций:

- изучить научную, педагогическую, методическую, психологическую литературу по теме исследования;
- сформулировать дидактические, программно-технические требования к мультимедийным лекциям;
- осуществить экспериментальную проверку эффективности применения разработанной методики преподавания.

Для решения поставленных задач будут использоваться следующие методы исследования и виды деятельности:

- анализ научной, психолого-педагогической, методической и педагогической литературы, диссертационные исследования и материалы сети Интернет, посвященные проблеме применения новых информационных технологий в образовании в целом, а также вопросам использования компьютерных, программных и коммуникационных средств в обучении профессиональной педагогике;
- создание комплекса мультимедийных лекций и демонстраций в курсе «Профессиональная педагогика» для педагогического вуза;
- беседы, анкетирование и опрос студентов инженерно-технологического факультета университета, экспертные оценки;
- статистические методы обработки результатов эксперимента.

На первом этапе исследования будет изучаться современное состояние преподавания и изучения лекционного курса по профессиональной педагогике с использованием в нем мультимедийного эксперимента.

Будут также рассматриваться вопросы актуальности изучения дисциплины «Профессиональная педагогика» для гуманизации инженерного образования. С этой целью была проанализирована специальная литература и программы курсов по профессиональной педагогике.

В течение исследования будут разработаны и включены в практику изучения курса «Профессиональная педагогика» комплекс мультимедийных лекций и лекционных демонстраций, посвященных становлению профессиональной педагогике.

Будет проведена оценка эффективности включения в процесс обучения профессиональной педагогике созданного комплекса мультимедийных лекций для повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

Дидактическая основа использования мультимедийных технологий состоит:

- в доказательстве необходимости и возможности использования мультимедиа технологий для обучения профессиональной педагогике в инженерно-педагогическом вузе;

- в обосновании выбора средств мультимедиа для использования их в лекциях по профессиональной педагогике;

- в разработке методики практического использования мультимедийных лекций, включающей цели, содержание, диагностику усвоения знаний студентами и обеспечивающей возможность вариативного и творческого применения преподавателями материала лекций.

Значимость использования мультимедийных лекций в преподавании профессиональной педагогики заключается в обосновании и реализации их – как нового способа преподавания профессиональной педагогики, способствующего более глубокому усвоению студентами изучаемого материала, обеспечивающего большую вариативность его изложения, эффективно включающегося в процесс дистанционного обучения, упрощающего подготовку преподавателя к занятиям при обеспечении их высокого качества.

Практическая значимость исследования состоит:

- в разработке и внедрении в учебный процесс преподавания дисциплины «Профессиональная педагогика» в инженерно-педагогических вузах программно-педагогического комплекса мультимедийных лекций и лекционных демонстраций, характеризующихся оптимальным сочетанием естественно-научного и гуманитарного подходов к преподаванию и позволяющих на современном техническом уровне отразить закономерности истории науки, место и роль профессиональной педагогики в развитии цивилизации;

- в разработке методических рекомендаций по проведению мультимедийных лекций и демонстраций;

- в составлении тестовых заданий по профессиональной педагогике.

- в повышении эффективности информационно-перцептивного метода обучения;- в переходе к процессу самостоятельного получения знаний в учебно-исследовательской деятельности студентов;

- в моделировании профессионально-ориентированной деятельности;

- в формировании методологической компетенции студентов [4].

**Выводы.** Предполагается, что позитивные сдвиги в процессе освоения студентами инженерно-технологического факультета ГБОУ ВО КР «КИПУ» курса профессиональная педагогика с применением мультимедийных технологий будут направлены на повышение интереса к дисциплине, увеличение самостоятельной работы студентов, на уменьшение субъективной трудности процесса обучения, на создание благоприятной атмосферы процесса обучения на основе теории и практики применения мультимедийных обучающих систем лекционного курса дисциплины «Профессиональная педагогика», обеспечивающая повышение учебно-познавательной деятельности студентов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Магомедов Н.М. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / Н.М. Магомедов, И.В. Роберт. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.

2. Мизин И.А. Информационные и телекоммуникационные технологии в системе образования России / И.А. Мизин, К.К. Колин // Системы и средства информатики. М.: Наука, 1996. Вып. 8. С. 31-36.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2001.

4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М., 2002.

5. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др. Педагогика и психология высшей школы / Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

6. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001.

7. Информационные технологии в образовании и науке. Научно-технический отчет (УДК 378, ГРНТИ 14.35.07, 14.01.85.Шифр П.И.516). Томск, 1998.

## **DIDACTIC ASPECTS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL PEDAGOGY**

© 2015

*E.P. Ten*, candidate ped. nauk, assistant professor of educational technology  
Crimean engineering and pedagogical university, Simferopol (Russia), [anna6619@mail.ru](mailto:anna6619@mail.ru)

УДК 378.14

## **ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ**

© 2015

*Н.В. Тимошкина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального  
и дошкольного образования

*ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
имени К.Л. Хетагурова»*, Владикавказ (Россия), [timnatvik@rambler.ru](mailto:timnatvik@rambler.ru)

Качество образования в современных условиях является важной характеристикой, которая определяет конкурентоспособность как отдельных учебных заведений, так и национальных систем образования в целом. Центральное место в реформировании образования занимает обеспечение и повышение качества обучения, являясь одновременно и целью их проведения, и критерием эффективности принимаемых мер. Постоянное повышение требований к современным выпускникам образовательных учреждений, к формированию их компетенций, способностей, физического и духовного здоровья, общей культуры актуализирует проблему повышения качества образования. Социальный заказ общества к системе образования сформулирован в декларативных, организационно-нормативных документах, определяющих государственную стратегию развития российской системы образования (Закон «Об образовании», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования), Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации и др.

Как показывает анализ исследований, посвященных данной проблеме, к факторам, обеспечивающим высокое качество образования, относятся следующие компоненты качества образования: условия, процесс и результат образовательной деятельности. Афанасьева М.П., Кейман И.С., Севрук А.И. к условиям образовательного процесса относят также тип и вид образовательного учреждения, профессиональный уровень педагогических кадров, особенности контингента учащихся, учебно-методическое, нормативно-правовое, материально-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса [1].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе нет общепринятого определения понятия «качество обучения», «качество подготовки специалистов». В своем исследовании мы исходим из трактовки данного понятия как комплексной характери-

стики процесса и результатов обучения, отражающей содержание, уровень и качество подготовки выпускников образовательного учреждения. Из определения следует, что качество образования – это характеристика только одной из составляющих образования, а именно – обучения. Если исходить из того, что обучение – это процесс овладения знаниями, умениями, навыками, то качество образования следует рассматривать как интегративную характеристику совокупности знаний, умений и навыков обучающихся.

Большинство специалистов сходятся во мнении, что повышение качества обучения и качества подготовки будущих специалистов напрямую зависит от активизации познавательной деятельности обучаемых, их плодотворной самостоятельной работы, а также за счет совершенствования моделей и технологий преподавания различных дисциплин, путем привлечения их к исследовательской деятельности и т.д. [2]. На наш взгляд широкие возможности для повышения качества обучения предоставляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), владение которыми может также служить и одним из показателей качества подготовки специалиста.

Актуальность внедрения новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений подтверждена многочисленными исследованиями Анцыферовой Л.И., Батышева С.Я., Богословского В.И., Бордовского Г.А., Вишнякова С.М., Извозчикова В.А., Кларина М.В., Козырева В.А., Лаптева В.В., Лапчика М.П., Марковой А.К., Роберт И.В., Фокина Р.Р. и др. Развитию современной концепции качества подготовки специалиста посвятили свои труды Адлер Ю.П., Байденко В.И., Володина Е.Ж., Голосов О.В., Денисова А.Л., Егоршин А.П., Козлова В.Н., Коротков Э.М., Лернер И.Я., Руднева Т.И. и др.

Однако, в настоящее время еще недостаточно разработана модель подготовки студентов в условиях вуза, которая связывала бы воедино умственные действия познавательного процесса с уровнями сложности учебных заданий по выполняемым видам деятельности и средства обучения.

Модель обучения, следуя М.В. Кларину [3], мы рассматриваем в инструментальном значении для обозначения схемы или плана действий педагога при реализации учебного процесса. Основу модели составляет ведущая деятельность обучаемых, которую организует, выстраивает педагог. Характер учебной деятельности студентов является узловым моментом для базового разграничения моделей. Педагог в учебном процессе ориентируется на вид познавательной деятельности обучаемых: репродуктивная (следование заданным эталонам) и продуктивная (поисковая). В первом случае усвоение и воспроизведение обучаемыми фиксированных знаний и способов деятельности, что соответствует традиционным дидактическим целям обучения (усвоение предъявленных образцов). Во втором – как деятельность, направленная на создание обучаемыми нового продукта, прежде всего, интеллектуального, познавательного.

К дополнительным характеристикам базовой модели обучения можно отнести: характер и последовательность этапов обучения во времени, характер взаимодействия педагога и обучаемого, характеристика ожидаемых результатов обучения, или педагогическая направленность модели. В рамках каждой из базовых моделей ведутся дидактические поиски инновационной направленности, преобразующие характер обучения; при этом линии преобразований связаны как с типом преобладающей деятельности обучаемых, которую организует педагог, так и с характером и соотношением позиций преподавателя и обучаемых [4, с. 10-11].

Понятие модели обучения является близким понятию метода обучения, но отличается следующими отличительными особенностями: в модели характеристика обучения основывается на целостной картине деятельности обучаемых (лекция-пресс-конференция, деловая игра и др.); в модели же учитывается не только содержание обучения, но и сам процесс, его протекание во времени.

Проблемам ознакомления студентов с новой информацией (новым учебным материалом) и формирования у них первичных представлений с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) посвящены исследования В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, М.П.Лапчика, Д.Ш. Матроса и др. Психолого-педагогическим аспектам обучения с использованием ИКТ посвящены работы А.Г. Гейна, С.Г. Григорьева, А.П. Ершова, Е.И. Машбица, Е.С.Полат, И.В.Роберт и др. Использование средств информационно-коммуникационных технологий в профессиональном образовании исследовано в работах Г.Н. Александрова, С.А. Бешенкова, А.Л. Денисовой, А.В. Могилева и др.

В зависимости от особенностей информационно-коммуникационных сред процесс усвоения знаний обучаемыми с применением средств компьютерных технологий строится исходя из следующих моделей обучения: демонстрационная; программированного обучения; информационно-справочная; конструирования знаний [4]; комплексная.

Демонстрационная модель в традиционной практике преподавания используется в основном при лекционной форме изложения материала. Преимущества лекции состоят в том, что она имеет четкую структуру, компактна, предполагает стройное и доказательное изложение. Недостатки демонстрационной модели обучения – пассивное восприятие чужих мнений, отсутствие самостоятельного мышления – могут быть нейтрализованы рациональным построением материала и совершенствованием методики и организации изложения нового материала. В настоящее время разработаны усовершенствованные формы изложения материала: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, лекция-визуализация, интерактивная лекция и др.

Программированное обучение зависит от непосредственно обучающей программы, реализующей эту модель: линейной, разветвленной, смешанной.

Линейная программа обязывает обучаемого проходить через последовательность тщательно подобранных и размещенных заданий-шагов. Обучаемый перед тем, как перейти к изучению последующих вопросов, должен хорошо усвоить предыдущие. Обучаемый может получать помощь в виде дробной подачи материала или путем подсказок, побуждений и т.д.

Разветвленная программа рассчитана на сильных обучаемых и предусматривает дополнительные ветви, на одну из которых и направляется обучаемый в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме этих двух основных систем программированного обучения используют смешанную модель программированного обучения, которая в той или иной степени использует линейный или разветвленный принцип для построения последовательности шагов обучающей программы.

Дозированность учебного материала, активная самостоятельная работа обучаемых, постоянный контроль усвоения, индивидуализация темпа обучения и объема учебного материала, значительная экономия времени по сравнению с традиционным преподаванием – основные принципы и достоинства этой модели обучения. Программированному обучению в современном образовательном процессе отводится вспомогательная роль, так как преимущественно его эффективность наблюдается при передаче пассивных знаний, то есть информации, которая требует запоминания.

Информационно-справочная модель базируется на организации познавательной деятельности обучающихся при сборе, хранении, поиске и систематизации больших объемов разнородной информации, сосредоточенных в различных базах данных и базах знаний как учебного, так и практического назначения. От обучаемых требуется умение находить нужную информацию, анализировать, проверять ее достоверность на практике. Познавательная деятельность такого рода является первым шагом на пути к творческой

работе с информационными источниками, к самостоятельному продуцированию значимой информации.

Разрабатываемая нами комплексная модель обучения позволяет реализовать в условиях образовательного пространства вуза основную концептуальную идею – информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством учебно-познавательной деятельности по овладению студентами предметными знаниями. Комплексная модель включает педагога, персональный компьютер (ПК), Интернет-ресурсы, учебную книгу и технические средства обучения (ТСО). Ведущая роль в организации познавательной деятельности обучаемых, при реализации различных дидактических задач, с учетом возможной степени формализации знаний, несомненно принадлежит педагогу [5].

В комплексной модели обучения используются вышеперечисленные элементы при решении следующих дидактических задач:

1. Усвоение трудно поддающегося формализации материала, то есть требующего сложного объяснения. При решении дидактических задач такого типа деятельность педагога – ведущая, используются учебник (лекции) и ТСО, а персональный компьютер и Интернет-ресурсы использовать неэффективно;

2. Усвоение материала, предполагающего несложное объяснение. В этом случае у педагога ведущая роль, но могут быть использованы ПК, Интернет-ресурсы, учебник, а вот использование ТСО нецелесообразно;

3. Усвоение знаний с обеспечением обратной связи и индивидуальной коррекции. Решение данной дидактической задачи предусматривает незначительную роль педагога, преимущественно используется ПК, Интернет-ресурсы, а вот использование учебника или ТСО малоэффективно.

4. Повторение и закрепление знаний в процессе диалога. В решении данной дидактической задачи роль педагога остается ведущей, использование ПК, Интернет-ресурсов зависит от сложности и формализуемости материала, учебник используется, целесообразность использования ТСО неэффективна;

5. Проектирование наглядной модели, объяснение нового материала с опорой на наглядный образ. Данная дидактическая задача решается преимущественно с использованием ПК при ведущей роли педагога, со специально подготовленными рисунками, схемами и текстами, могут быть использованы Интернет-ресурсы, ТСО;

6. Повторение и закрепление знаний в процессе диалога. Процесс обучения решению задач различных классов, различного уровня сложности осуществляется при ведущей деятельности педагога, могут быть использованы учебник, ПК, ТСО, Интернет-ресурсы;

7. Проектирование наглядной модели, объяснение нового материала с опорой на наглядный образ. Совместную деятельность организует педагог с привлечением учебника, ПК, Интернет-ресурсов, ТСО;

8. Контроль знаний с глубоким анализом их качества. Педагог организует процесс проверки усвоенных знаний и осуществляет анализ выявленных недочетов с привлечением учебника, ПК, ТСО, Интернет-ресурсов. Контроль знаний с непосредственной обработкой результатов осуществляется преимущественно педагогом с использованием ПК, учебник и ТСО использовать дидактически неэффективно.

Рассматривая модели организации процесса усвоения знаний в условиях среды обучения, создаваемой средствами информационно-коммуникационных технологий, необходимо учесть, что при воплощении каждой из них в учебный процесс главной задачей педагога является подача нового материала таким образом, чтобы превратить студентов из объектов учебной деятельности в субъектов, формирующихся под воздействием собственных интересов и целей. Организация учебного процесса должна стимулировать по-



знавательную самостоятельность обучаемых, способствовать формированию навыков приобретения информации из разных источников без посторонней помощи. Применение информационно-коммуникационных технологий дает педагогу широкие возможности в выборе моделей обучения и разнообразии используемых методических приемов в обучении, повышая эффективность усвоения и качество знаний студентов, усиливает их мотивацию к учёбе, реализует личностно ориентированный подход.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева М.П. Управление качеством в образовательном учреждении / М.П. Афанасьева, И.С. Кейман, А.И. Севрук // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. №1. С. 35-38.
2. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. Учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск: Изд-во ТПУ, 2010. 203 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. С. 10-11.
4. Манторова И.В. Некоторые проблемы процесса первичного усвоения знаний в современной дидактике // Основные тенденции и проблемы воспитания детей и учащейся молодежи в республиках и краях Южного Федерального округа. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2001. С. 229-232.
5. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В., Чшиева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // Образовательные технологии и общество. 2000. Т. 3. №2. С. 134-149.

### WAYS TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING OF BACHELORS ON THE BASIS OF MODERN EDUCATIONAL MODELS

© 2015

*N.V. Timoshkina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of elementary and early childhood education

*North-Ossetian state university named K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia),  
timnatvik@rambler.ru*

УДК 371.3:004.032.6

### АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

© 2015

*А.Э. Томакова*, магистрант кафедры «Технологическое образование»  
*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия), tomakova94@mail.ru*

Информатизация общества последних десяти лет рассматривается сегодня не только как технический процесс, но и как социальный. К числу приоритетных и неотъемлемых способов в подготовке бакалавров технологического профиля относятся задачи компьютеризации учебных заведений, информатизации учебно-воспитательного процесса. Эффективность обучения непосредственно зависит от степени приближения процесса передачи знаний, формирования навыков и умений к реальным условиям их практиче-

ского применения. Но при решении поставленных задач высшей школы возникает ряд заданий, преодоление которых возможно при условии должного использования современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

Непрерывно прогрессирующие в техническом развитии компьютерные программы достаточно быстро привлекли к себе внимание современных педагогов, методистов, преподавателей – практиков. И.В. Крылов, А.С. Нисимчук рассматривали в своих работах проблемы разработки и внедрения информационных технологий в учебный процесс. Таким образом, реформирование образования и внедрение информационных технологий в программу бакалавров технологического профиля следует рассматривать как самое важное условие интеллектуального, творческого и морального развития студента [2, с.57; 3, с.146].

Для обеспечения современного уровня производства требуются квалифицированные кадры, способные быстро адаптироваться к условиям производства, умело использовать полученные знания.

Одной из важных задач совершенствования профессиональной подготовки студентов является введение в образовательный процесс новых компьютерных технологий, которые обеспечили бы высокую профессиональную подготовку будущего специалиста, позволяющую ему хорошо ориентироваться во всех направлениях своей деятельности. Выпускники вузов, владеющие мультимедийными компьютерными технологиями, специализированными пакетами программ, навыками программирования, в первую очередь востребованы работодателями.

Необходимым условием успешной подготовки бакалавров технологического профиля является проведение практических занятий не только в виде традиционных семинаров, но и в виде создания проектов учебного процесса. Кроме того, целесообразно включить в программу педагогической практики в качестве обязательного элемента проектирование образовательного процесса на базе информационно-коммуникационной образовательной среды (обоснование учебной деятельности обучающихся, подбор соответствующих учебных задач и средств ИКТ).

Для того чтобы подготовить бакалавра к работе в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды, необходимо, чтобы процесс обучения в вузе проходил в новой образовательной среде, способствующий активизации учебной деятельности и развитию творческих способностей студентов.

Использование мультимедийных технологий на занятиях стимулирует учебную и познавательную активность бакалавров, облегчает восприятие новой информации, делает более успешным запоминание материала, основанного на динамичных зрительных образах, развивает пространственное воображение и умение мыслить логически [1].

Сегодня можно сформулировать некоторые задачи, которые следуют из требования информатизации обучения [5]:

- овладение студентом бакалавром комплексом знаний, навыков и умений, выработка качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное функционирование в условиях информационного общества, в котором информация становится решающим фактором высокой эффективности труда.

- повышение уровня подготовки бакалавров за счет совершенствования технологий обучения, применяемых сегодня в ВУЗах, и широкого внедрения в учебный процесс электронных обучающих средств и технологий.

Основной задачей использования современных информационных методик является расширение интеллектуальных возможностей человека. В настоящее время изменяется само понятие обучения: усвоение знаний уступает умению пользоваться информацией, получать ее с помощью различных телекоммуникационных систем. Следует отметить,

что в современной теории и методике высшего образования имеется множество работ, посвященных указанной проблематике. Особое внимание уделяется следованию как общедидактическим, так и частным принципам в качестве основы, на который должен быть построен образовательный процесс с использованием мультимедийных презентаций. К таким принципам, носящим специфический характер, относятся:

- Требование адаптивности, которое подразумевает приспособление процесса обучения к уровню знаний и умений, психологическим особенностям обучаемого. Здесь большое значение имеет градация уровней и условий адаптации: от индивидуального темпа изучения материала до разработки индивидуальных заданий для студентов.

- Требование интерактивности, что предполагает интерактивный диалог и обратную связь с аудиторией. Это способствует осуществлению контроля деятельности обучающихся.

- Требование развития интеллектуального потенциала студентов при работе с мультимедийной презентацией предполагает формирование различных стилей мышления.

- Требование обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения означает, что мультимедийная презентация должна предоставлять возможность выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с информационной техникой. Соблюдение этих принципов важно в равной степени для преподавателя и для студентов, создающих мультимедийные презентации для использования их на занятиях, при защите проектов, на экзаменах и зачетах.

Существуют универсальные подходы и требования к созданию и использованию мультимедийных презентаций [4]:

- Следование техническим и эргономическим требованиям к созданию мультимедийных презентаций.

- Тщательный отбор текста и иллюстративного материала к презентациям, сделанным в пакете PowerPoint. Предпочтение отдается ассоциативным картинкам, где отражена главная идея, что позволяет открыть дискуссию, провоцирует вопросы со стороны студентов. Собственно, иллюстративный материал (портреты, аутентичная визуальная информация) должны быть конкретны и соотноситься с текстом.

- Наличие методико-дидактического обеспечения использования мультимедийных презентаций.

- При чтении лекции используются различные приемы: чтение лекции с опорой на презентацию, затем работа собственно с текстом (запись основных пунктов, при этом в тетрадях остается чистой правая сторона, где дома студенты дополняют материал лекции собственными записями, проводя самостоятельную работу с литературой). Другой прием - не все слайды показываются на лекции, а только основные, дома студенты самостоятельно работают со всеми слайдами презентации.

- На практических занятиях мультимедийные презентации могут стать опорой для дискуссии, обсуждения вопросов семинара или выполнения задания в ходе выполнения лабораторной работы. Здесь возникает целый ряд возможностей для формирования презентационной компетентности, необходимой для разнообразной деятельности в учебном, производственном планах и в реальной жизни.

- Создание и использование мультимедийных презентаций не должно быть самоцелью, а предполагать «сверхзадачу» - формирование медиакультуры будущего профессионала.

Таким образом, информационные технологии позволяют усовершенствовать учебный процесс в высших учебных заведениях, повысить его эффективность. Внедрение подобных информационных технологий в учебный процесс должно быть качественно обоснованным и не повсеместно заменяющим, а дополняющим фактором в системе со-

временного образования. Однако применение данных комплексов в профессиональной подготовке будущих специалистов позволяет повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, а также научить их самостоятельно мыслить и работать с учебным материалом, что способствует их дальнейшему непрерывному совершенствованию в течение всей жизни.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азизова Л.Н. Модель формирования готовности студентов политехнического колледжа к использованию мультимедийных технологий / Л.Н. Азизова, Т.Г. Везиров // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. Ростов-на-Дону. 2011. №2. С. 22.
2. Крылов И.В. Информационные технологии: теория и практика. К.: Центр, 2006. 128 с.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч.посіб. К.: Просвіта, 2000. 368 с.
4. Семенова Е. В., Семенов В. И., Семенова Н. И. Медиакультура профессионала: сущность, вызовы, возможности // Современные проблемы науки и образования. 2013. №5.
5. Семенова Н.Г. Образовательные возможности мультимедиа в учебном процессе // Университетский округ. 2004. №8. С. 51-55.

### ACTIVATING LEARNING ACTIVITIES BACHELORS TECHNOLOGICAL PROFILE USING MULTIMEDIA LEARNING TOOLS

© 2015

*A.E. Tomakova*, graduate student of the department «Technological Education»  
Crimean engineering and pedagogical university, Simferopol (Russia), tomakova94@mail.ru

УДК 57

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ КАТЕГОРИИ СОПРЯЖЕНИЯ В ПОСТРОЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ БИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

© 2015

*И.А. Третьякова*, кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники, экологии  
и методики обучения биологии

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
Челябинск (Россия), tretiakovaia10101966@mail.ru

Основой построения и развития как биологической, так и научной картины мира в целом служат категория «материя» и принцип неисчерпаемости материальных свойств и структур. В этот период особенно усиливается и становится более зримой *фундаментальная роль философских категорий* и принципов, содержание которых обогащается и в значительной мере обновляется благодаря их переплетению с конкретно-научными началами. В рамках современного учения о материи происходит все более глубокое переосмысление исходных принципов ее организации и функционирования. Это обусловлено теми фундаментальными открытиями естественных наук в области микромира, которые позволили выйти на новый уровень понимания материального мира. Особое значение в этом аспекте имеют исследования *внутренних сторон взаимодействия*, которые отражают взаимные превращения и переходы, взаимную обусловленность и взаимную связь объектов и явлений природы.

Учитывая актуальность данного направления исследования, нами дано философское и естественнонаучное обоснование сущности *сопряжения* как одной из внутренних сторон *взаимодействия*, которая позволяет глубже понять организацию и функционирование биологической формы движения материи, так и ее взаимосвязь с физической и химической формами движения материи [4]. Сопряжение является одним из внутренних механизмов взаимодействия между материальными элементами, который детерминирует повышение уровня организации любой природной системы. Этот механизм обеспечивает не только эволюцию конкретных форм движения материи, но и их генетическую связь.

Современное понимание жизни обусловлено как минимум двумя аспектами, которые тесно связаны между собой. Первый, философский аспект, выявил общую стратегию развития природы, согласно которой возникновение жизни есть одна из магистралей эволюции материи. При наличии благоприятных условий химическая форма движения материи, которая эволюционна в своей основе, способна порождать те или иные формы жизни. «Жизнь, – подчеркивал еще Ф. Энгельс, – должна была возникнуть химическим путем» [3, с. 73]. Второй аспект связан с выявлением промежуточных этапов химической эволюции, имеющих определенную направленность и закономерно приводящих *к качественно новому состоянию материи*. Методологическое значение в раскрытии сущности эволюционных переходов материи от одного качественного этапа развития к другому имеет *принцип сопряжения*.

Сопряжение как *внутренняя сторона взаимодействия* сыграло и играет важнейшую роль в эволюции материи, в том числе и в возникновении и эволюции биологической формы движения материи. Доказательством этого положения является высказывание видных ученых, которые подчеркивают, что «в процессе химической эволюции при наличии всех необходимых для нее условий происходит *усиление роли сопряженности*. *Последовательные сопряженные процессы выступают как существенная сторона организации динамических неравновесных систем*» [6, с. 165]. Курсив наш. Остается только добавить, что к таким динамическим неравновесным системам относятся все живые системы разных уровней организации: начиная с клетки и заканчивая биосферой.

Для понимания жизни как целостного *сопряженного* явления, важно показать (конкретизировать) *эволюционную значимость* этого принципа в организации и функционировании *фундаментальных блоков и процессов*, на разных уровнях организации клеточного организма. Ярким примером организующей функции этого принципа является возникновение в ходе химической эволюции таких уникальных соединений как биополимеры – белки и нуклеиновые кислоты. В основе образования данных биополимеров также лежит принцип (механизм) сопряжения. Этот механизм работает как при синтезе самих мономеров – аминокислот и нуклеотидов, так и между мономерами, с той лишь разницей, что в процессе взаимодействия между мономерами (как между аминокислотами, так и между нуклеотидами) сопряженность существенно возрастает. В результате таких сопряжений возникают качественно новые органические соединения – биополимеры.

Уникальная структура биополимеров обуславливает их уникальные химические свойства – способность к реакциям матричного синтеза, лежащих в основе процессов репликации (самоудвоения) ДНК, синтеза РНК и белка. Следует особо отметить уникальную значимость процесса репликации ДНК, который лежит в основе самого главного явления живых систем – *самовоспроизведения*. В свою очередь в основе репликации ДНК лежит свойство комплементарности нуклеотидов Т–А, Г–Ц, иначе говоря их *сопряженность* друг с другом, которая во многом обеспечивает построение второй цепи нуклеотидов в процессе самоудвоения ДНК.

Данные биополимеры необходимо рассматривать как новый класс соединений, которым присущи не только *свойства*, но и *функции*. Именно эти новые качества химической формы движения материи стали переходным этапом и фундаментом для возникно-

вения первых форм жизни – пробионтов. Вполне закономерно, что значимость таких биополимеров, как *белки и нуклеиновые кислоты* отражена в современном определении понятия жизни.

Попутно следует отметить, что принцип сопряжения сыграл ключевую роль и образовании таких важнейших соединений как фосфолипиды, которые явились результатом сопряжения между глицерином, жирными кислотами и остатком фосфорной кислоты.

В процессе химической эволюции биополимеры взаимодействовали друг с другом. Например, наличие DNK (RNK), кодирующих белки, и белков-ферментов, катализирующих процессы репликации нуклеиновых кислот, способствовали образованию в клетке *качественно новых сопряженных систем с обратной связью*. В таких системах нуклеиновые кислоты несут информацию и тем самым программируют увеличенные количества тех белков-ферментов, которые способствуют увеличению количества кодирующих их нуклеиновых кислот. Механизмы обратной связи играют исключительно важную роль и обеспечивают как относительное постоянство живых систем, так и их развитие. Механизмы отрицательной обратной связи обеспечивают гомеостаз биологических систем различного уровня организации, в то время как механизмы положительной обратной связи – их онтогенез и эволюцию, то есть осуществляют перевод в качественно новое состояние. Исходя из того, что принцип обратной связи (как один из *механизмов сопряжения*) является универсальным для всех уровней организации живых систем, можно заключить, что он является, своего рода и методологией изучения явлений *самоорганизации, саморегуляции и самовоспроизведения* биологических систем, как в школе, так и в вузе.

Следует отметить, что образование сопряженных систем с обратной связью возможно при условии сближения и расположения определенным образом биополимеров в пространстве. Это становится возможным благодаря формированию биологических мембран, которые не только «захватывают» и сохраняют случайно возникшие ассоциаты белков и нуклеиновых кислот, но и обеспечивают образовавшиеся системы с обратной связью (пробионты) веществом и энергией из окружающей среды. Биологические мембраны, возникшие в процессе эволюции на основе *сопряжения* (самосборки) белков и фосфолипидов, сами выполняют различные *сопрягающие функции*. Они взаимосвязывают (сопрягают) *внешнюю среду с внутренней средой клетки*, а также между различными компонентами (органеллами) внутри самой клетки. Особую роль мембраны играют в процессах *энергетического сопряжения*, обеспечивая трансформацию различных форм энергии и ее стабилизацию (запасание).

В клетке как элементарной живой системе имеют место («в скрытом виде») многие *виды сопряжения*, которые появились при возникновении и развитии физической и химической форм движения материи: *сопряженные электроны, сопряженные химические связи, сопряженные реакции, энергетическое сопряжение* и т. д. На основе данных видов сопряжения в клетке возникли более сложные виды сопряжения: *сопряженные мембраны, сопряженные органеллы*, которые обеспечили в конечном итоге появление такого нового качества материи как Жизнь. Учитывая выше сказанное, клетку, можно, по видимому, охарактеризовать как *элементарную сопряженную живую систему*, а понятие «сопряжение» включить в одно из определений Жизни.

Проведенное теоретическое исследование позволяет полагать, что сопряжение как один из внутренних механизмов взаимодействия является *универсальным* для материи в целом и потому может выполнять методологическую функцию при формировании как биологической картины мира, так и современной общенаучной картины мира в целом. Особый статус в разработке общенаучной картины мира, отводится биологической картине мира, что детерминировано двумя причинами. Первая причина обусловлена тем, что

биология в настоящее время, становится лидером естествознания и поэтому *картина биологической реальности* составляет важное звено *общенаучной картины мира* и дает материал для обсуждения фундаментальных вопросов мировоззрения. Вторая – связана с общей стратегией коэволюции человека и биосферы «ставящий живые системы в центр *научной картины мира*, требующий экологизации науки и культуры» [2, с. 3].

Понятие жизни, в наше время, является концептуальным ядром такого нового научного междисциплинарного направления, как биофилософия. Оно приобретает статус многозначной философской категории и основополагающего принципа понимания сущности мира и человеческого существования в нем. В настоящее время, по мнению А.Т. Шаталова и Ю.В. Оленникова, «заметно повышается теоретический и методологический статус биологии в формировании интегративных представлений, образующих канву новой универсальной картины мира – онтологического основания мировоззрения (как целостной системы наиболее общих взглядов человека на окружающий и собственный мир через призму знаний о жизни)» [7, с. 6].

С вступлением человечества в новую постиндустриальную эпоху своего развития и с возникновением глобальных проблем интеллектуальная неудовлетворенность господствующим философским мировоззрением приобретает совершенно новую значимость. Сейчас отсутствие мировоззрения, адекватного практической реальности бытия общества чревато не только многими социальными и экологическими проблемами, обострением системного социоприродного кризиса, упадком нравов и т.п., но и даже угрозой гибели человечества и уникального природного явления – земной биосферы.

На необходимость пересмотра мировоззренческих представлений, всей *философской картины мира* указывал в свое время еще В.И. Вернадский, определивший роль живого вещества в планетарных процессах миграции химических элементов и энергии и доказавший, что взаимодействия между обществом и природой достигли принципиально нового уровня организации в рамках ноосферы. Дальнейшее развитие природы и общества в рамках ноосферы, по мнению В.И. Вернадского, может осуществляться лишь путем их коэволюции [1].

Неизбежность перехода к новой системе мировоззрения постулировал и Альберт Швейцер, мотивировав его нравственным упадком культуры как *основы мировоззрения индустриального общества*, попирающего элементарные этические нормы сохранения жизни. Базисом новой культуры, а, следовательно, и мировоззрения, должно стать – по его мнению – благоговение перед жизнью [8, с. 277]. Долгое время многие философские и естественнонаучные достижения и прогностические идеи В.И. Вернадского, А. Швейцера, оставались практически невостребованными. В настоящее время период развития социума на основе этих плодотворных идей возникло новое научное направление – биофилософия, фиксирующее *современный синтез философского и биологического знания*.

В основе современного неклассического познания лежат представления о процессуальности, разнородности, неравновесности и нелинейности бытия. В связи с этим известные трансформации претерпевает и философия. В ней также происходят значительные изменения, характеризующиеся все большим синтезом философского и научного знания. Особо значимой в трансформации господствующих мировоззренческих представлений является интеграция философских и биологических знаний, которая дает осязаемый импульс для построения новой универсальной картины мира и адекватного исторической эпохе философского мировоззрения, которое предопределяет ценностные приоритеты, социальную, политическую и экономическую стратегию развития культуры и цивилизации в целом.

Приоритетными формами взаимодействия между философией и биологией (естествознанием в целом) являются их *мировоззренческая и методологическая интеграция*, детерминированная высоким уровнем существующих экологических проблем, решение

которых возможно лишь на основе тех современных фундаментальных принципов, которые разрабатываются в этих научных направлениях. Расширение масштабов и углубление комплексных междисциплинарных исследований процессов биологизации философии и философизации биологии позволяет творчески переоценить прежние и выдвинуть новые концепции жизни, определить *место биологии в становлении новой мировоззренческой парадигмы*. Такие междисциплинарные исследования проводятся в рамках нового научного направления, которое именуется биофилософией. Особо значимой является проектная функция биофилософии. Аккумулируя мировоззренско-методологический потенциал философии и биологии данная наука разрабатывает теоретические основания (принципы) концепции коэволюции общества и природы и ее практического осуществления.

Концептуальным ядром биофилософии является *понятие жизни*, которое в наше время приобретает *статус многозначной философской категории и основополагающего принципа* понимания сущности мира и человеческого существования в нем. Возрастающая роль мировоззренческой составляющей в биоцентристских концепциях жизни должна послужить стимулирующим мотивом расширения исследовательского поля биофилософии как основы новых фундаментальных мировоззренческих, методологических и аксиологических представлений о месте и роли жизни в Универсуме. В таком контексте концепции *биоцентризма, антропоцентризма и космоцентризма* переходят из класса антиподов научного познания в класс основополагающих взаимодополнительных принципов познания жизни, определяющих возможности и перспективы ее сохранения и развития [7].

К этому можно добавить, что развитие биофилософии будет осуществляться по пути все более глубокого взаимопроникновения философских и естественнонаучных категорий, которые обогащая друг друга позволят *понять сущность бытия на качественно новом уровне*. В этом взаимодействии весьма важную методологическую роль будет играть и *категория сопряжения*, содержание которой позволяет глубже понять не только механизмы эволюции естественной природы, но и механизмы взаимодействия между природой и социумом. Об этом свидетельствует высказывание выше названных исследователей, которые, характеризуя сущность коэволюционной познавательной модели, отмечают, что она «имеет непреходящее значение для осмысления процесса *сопряженного развития природы и общества в целом*, различных видов живого вещества между собой и неживой природой» [там же. с. 10]. Курсив наш.

Выше сказанное позволяет отнести категорию сопряжения к системе тех мировоззренческих универсалий, которые выступают своеобразным системообразующим фактором культуры. Эти мировоззренческие универсалии усваиваются людьми в процессе обучения и воспитания и становятся категориальной основой их *сознания и научного мировоззрения*, которые определяют образ как биологической, так и научной картины мира в целом. По мнению В.С. Степина: «мировоззренческие универсалии определяют не только осмысление человеком мира, его рациональное постижение, но и переживание человеком мира, эмоциональные оценки различных аспектов, состояний и ситуаций человеческой жизни. Смыслы универсалий в этом аспекте предстают как базисные ценности культуры» [5, с. 9].

Мировоззренческие универсалии (категории), отражающие общие принципы организации, функционирования и эволюции не живой и живой природы необходимо философски осмыслить и использовать как методологическую основу для выявления конкретных механизмов взаимодействия природы и общества, которые определяют их гармоничное развитие в XXI веке.

Таким образом, природа, широко использует сопряжение как один из принципов эволюции материи. Особенно важен этот принцип при возникновении новой формы



движения материи, у которой возникает абсолютно новое качество. Результаты нашего исследования свидетельствуют, что понятие «сопряжение» используется достаточно широко в естествознании в целом, и в частности, в области физики, химии, биохимии и биологии. Использование этого понятия имеет место и в социальных науках. Однако во всех этих частных применениях (значениях) этого понятия оно не несет методологической нагрузки. Только после философского осмысления содержания понятия «сопряжение», как важнейшей внутренней стороны взаимодействия и возведения его в ранг естественнонаучной категории познания не живой и живой природы оно становится мощным методологическим средством умственной деятельности учащихся, студентов и преподавателей. Усвоение методологического потенциала сопряжения учащимися, студентами и сознательное его применение при изучении объектов и явлений природы на разных уровнях организации биологической формы движения материи (начиная с электронного и заканчивая биосферным) будет способствовать формированию у обучаемых научной картины мира и мировоззрения, в целом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-Пресс: Рольф, 2002. 576 с.
2. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 30 т. М.: Госполитиздат, 1961. Т.20. 827 с.
4. Третьякова И.А. Сопряжение как внутренняя сторона взаимодействия и методология познания // Фундаментальные исследования. 2013. №11(9). С. 1929-1933.
5. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2004. № 4. 192 с.
6. Философские основания естествознания / под ред. С.Т. Мелюхина, Г.Л. Фурмонова, Ю.А. Петрова и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 343 с.
7. Шаталов А.Т., Оленников Ю.В. К проблеме становления биофилософии / [philosophy.ru/iphras/library/](http://philosophy.ru/iphras/library/) - Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

### METHODOLOGICAL ROLE CATEGORIES PAIRING IN BUILDING MODERNBIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD

© 2015

*I.A. Tretyakova*, candidate of biological sciences, associate professor of the department Botany, ecology and methods of teaching biology  
*Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk (Russia),*  
*tretyakovaia10101966@mail.ru*

УДК 378.14

### РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© 2015

*Е.М. Тузова*, старший преподаватель кафедры лингвистики  
*ЧОО ВО – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», Тула (Россия),*  
*elen-tuzova@yandex.ru*

В современном обществе для достижения успехов в профессиональной коммуникативной деятельности важна не только компетентность по вопросу предмета общения,

но и умение презентовать себя, то есть представить аудитории или собеседникам. Для этого становится актуальной необходимостью получения навыков самопрезентации в рамках занятий по русскому языку, посвященных культуре общения.

В нашей стране самопрезентация относительно новое понятие, поэтому весьма мало изученное. Основная часть теоретических разработок принадлежит зарубежным учёным таким, как И. Гофман, М. Снайдер, Р. Чалдини, И. Джонс и Т. Иттман [2].

Понятие самопрезентация происходит от латинского слова, что в переводе означает «самоподача», то есть представление себя другим людям. В английском толковом словаре это управление впечатлением о себе с помощью бесчисленных стратегий поведения, заключающихся в предъявлении своего внешнего образа другим людям. В американской традиции самопрезентация рассматривается несколько иначе - как форма социального поведения, демонстративно акцентированная субъектом в процессе межличностного общения [2].

Можно сказать, что самопрезентация - намеренное и осознаваемое поведение человека, направленное на формирование определённого впечатления о себе. Целью самопрезентации является пробуждение желания собеседника продолжить общение, привлечение внимания к себе и проявление симпатии аудитории (или собеседника).

Одним из основных методов формирования навыков самопрезентации на занятиях по русскому языку является педагогическое моделирование. В моделировании участвуют устные и письменные формы самопрезентаций: собеседование, пресс-конференция, автобиография, резюме, портфолио и т.д.

В рамках занятий, посвященных собеседованию, студенты получают соответствующие задания для подготовки к нему, при этом выполняя разные роли: интервьюера и интервьюируемого. Цель второго – произвести благоприятное впечатление, используя разные приемы:

- приветствие в соответствии с речевыми этикетными формами
- улыбка и доброжелательный взгляд;
- обращение, соответствующее правилам делового этикета;
- проявление дружеского расположения в виде юмора, личных комплиментов;
- поиск взаимных интересов, общих тем для обсуждения с целью подчеркивания общности с партнером;
- предоставление возможности партнёру почувствовать в чём-то своё превосходство, свою значимость с помощью ненавязчивого восхищения, одобрения.

Оценку деятельности проводят студенты, не участвовавшие в собеседовании, проводя полный анализ вербального и невербального взаимодействия участников общения.

Вторым, более сложным этапом совершенствования навыков самопрезентации является педагогическое моделирование проведения и подготовки пресс-конференции на занятиях по русскому языку. Выступать перед аудиторией само по себе трудно, а произвести позитивное впечатление и расположить к себе аудиторию – невероятно сложная задача для студентов. Но не стоит забывать об общеизвестных правилах публичного выступления, используемых ораторами во все времена с целью привлечения внимания аудитории и расположения её к себе, таких, как:

- точность и выразительность речи,
- риторические вопросы,
- речевые приказы,
- смена темпа и тональности,
- использование паузы,
- неожиданные факты,
- использование юмора и иронии.

Оценку деятельности проводят студенты, участвовавшие в пресс-конференции, также проводя полный анализ вербального и невербального взаимодействия выступавшего с аудиторией.

Подготовка письменных форм самопрезентаций требует умения выделять основную информацию, необходимую для передачи партнеру. Существуют определенные правила делового этикета по их использованию.

Например, визитные карточки первым вручает подчинённый начальнику, мужчина женщине, младший старшему, хозяин гостю. Их принято подавать партнёру так, чтобы он смог прочитать текст. При вручении нужно отчётливо произнести имя и фамилию, чтобы ваш собеседник смог запомнить их произношение. Во время переговоров карточку целесообразно положить перед собой, чтобы при необходимости заглянуть в неё, в случае, если вы забыли имя собеседника [3].

В рамках самостоятельной работы студенты изготавливают визитные карточки и обмениваются ими с сокурсниками. Оценивается самая оригинальная и содержательная визитная карточка.

Резюме, а также автобиография имеют определенную структуру и должны содержать только ту информацию, которая раскрывает пригодность претендента для указанной вакансии и демонстрирует компетентность в конкретной профессиональной сфере.

Особенно популярна сейчас такая форма самопрезентации, как портфолио (от англ. portfolio - «портфель», «папка для важных дел или документов») - собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предполагаемых возможностях, услугах фирмы или специалиста (обычно художника, архитектора, фотографа, фотомодели и др.).

Благодаря современным компьютерным технологиям, позволяющим наполнять любую информацию наглядностью, портфолио более ярко и осязаемо позволяет представить реальные достижения претендента и раскрыть возможности. Этот документ может принимать форму печатной брошюры, графических файлов, альбома в электронном формате. То есть современное портфолио - это возможность передать идеи с помощью всего набора мультимедийных возможностей (звука, анимации и т.п.).

Портфолио может содержать не только лучшие работы, образцы, достижения, но и предложения по усовершенствованию бизнеса и представлять новые идеи или направления деятельности: бизнес-планы, проекты, анализ потребительских нужд или услуг конкурентов, список текущих проблем и варианты их решения и т. п.

Для выполнения задания по созданию портфолио студентам предлагаются различные их типы, соответствующие цели составления:

Например, портфолио «Портрет» - это развёрнутое резюме с отзывами, рекомендательными письмами, которое содержит информацию об авторе.

«Достижения» демонстрируют успехи, лучшие результаты, включают конкретные работы (проекты, статьи, картины и т.п.), дипломы, грамоты, сертификаты, фотографии и видеоролики с конкурсов или соревнований.

«Рабочие материалы» содержат работы, обычно систематизированные по теме, проблеме или в хронологическом порядке.

«Мои идеи» могут включать проекты, бизнес-планы, наброски сценариев и т.п. [3].

При составлении портфолио необходимо учитывать специфику деятельности компании, запросы, требования к сотрудникам. Грамотно составленное портфолио убедит работодателя, что перед ним профессионал, который ответственно и творчески подходит к любому делу, идет в ногу с современными технологиями и имеет достаточный опыт и достижения, поэтому достоин получить желаемую должность.

Итогом занятий, посвященных составлению самопрезентаций является получение студентами навыков, необходимых для дальнейшего профессионального общения, в ча-

стности для общения на собеседованиях, выступления на конференциях, составления портфолио и резюме, оформления визитных карточек с целью создания положительного имиджа и, как следствия, осуществления успешной карьерной деятельности.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ковальчук А.С. Основы имиджелогии и делового общения. М.: Феникс, 2006. 251 с.
2. Некрасова Н.А., Некрасова У.С. Самопрезентация: сущность и основные характеристики // Успехи современного естествознания. 2007. №11 С. 122-124. URL: [www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7778533](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778533) (дата обращения: 20.10.2015).
3. Сутормина Л.И. Основы самопрезентации. Основы имиджелогии [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. М.: МФПА, 2008. - Режим доступа: [www.e-biblio.ru](http://www.e-biblio.ru).
4. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002. С. 88-95.

#### **SKILLS DEVELOPMENT OF SELFPRESENTATION FOR FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN A HIGH SCHOOL**

© 2015

*E.M. Tuzova*, senior lecturer of the department of Linguistics  
*Association «Tula University (TIEI)», Tula (Russia), elen-tuzova@yandex.ru*

УДК 378.14

#### **ИННОВАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

© 2015

*Т.А. Файн*, кандидат педагогических наук, доцент отдела педагогического менеджмента  
*ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников»,  
Биробиджан (Россия), obliuu@yandex.ru*

Качество образования в современных условиях модернизации выступает одновременно и целью, и результатом деятельности каждой образовательной организации и конкретного педагогического работника, региональной системы образования в целом. Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации - темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Обеспечение качества образования в деятельности учителей и школ Еврейской автономной области является одной из важнейших задач в работе ОГАОУ ДПО «ИПКПР». Эффективность образования сегодня – это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Проблема педагогического профессионализма, профессионально-педагогической компетентности достаточно сложна, но необходимость ее рассмотрения сегодня обусловлена значимостью ключевых компетенций, которые лежат в основе обновленного содержания образования, отраженного в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, когда **способы познавательной деятельности выступают показателем качества образования** (подчеркнуто мной).

Ключевые компетентности являются в настоящее время весомым результатом модернизации образования. При этом неправомерно противопоставлять компетентность знаниям или умениям и навыкам. Компетентность всегда шире знания, умения или навыка – это понятие иного смысла, включающее в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность включает результаты образования, т.е. умения, навыки и способы познавательной деятельности, систему ценностных ориентаций, привычки, жизненную позицию и др.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования, отражённые в профессиональном стандарте педагогической деятельности, проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе исследовательского подхода в обучении и гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как способ социально-педагогическое проектирование позволяет учителю (педагогическому работнику) организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога. Социально-педагогическое проектирование конкретного педагогического работника – характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства. Социально-педагогическое проектирование – показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии. Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования.

Целеполагание и прогнозирование как основа социально-педагогического проектирования выступают проектным залогом в деятельности конкретного учителя или обра-

зовательного учреждения. Понимание и принятие варианта, пути, модели развития образовательного учреждения (равно как и модели собственного творческого саморазвития) являются основным механизмом преодоления инерции, пусковым механизмом инициативы и творчества. Социально-педагогическое проектирование для нас – коллектива ОГАОУ ДПО «ИПКПР» – это, с одной стороны, возможность выстраивания деятельности института в соответствии с потребностями региональной системы образования, с другой – это совершенствование повышения квалификации работников образования области на основе региональных программ, отражающих идеологию компетентностного подхода.

Институт считает, что повышение квалификации работников образования будет более эффективным и результативным, если в его процесс будут включены смысловые и мотивационные ресурсы саморазвития и самосовершенствования учителя. Педагогическая позиция нашего института заключается в изменении сложившихся стереотипов работников образования и однозначно предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителей, на перевод их педагогической деятельности от простого функционирования к творческому моделированию, проектированию педагогического процесса и качества образования как его основного результата.

Через анализ педагогических реалий мы стараемся выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно-следственных связей и психолого-педагогических закономерностей, через понимание и осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально-педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения.

В ОГАОУ ДПО «ИПКПР» программы повышения квалификации педагогических кадров выстраиваются с учетом основных и особенных принципов обучения (модульность обучения «до результата», вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей, индивидуализация, обучение с профессиональным подбором претендентов на различные роли и др.); реализуются в специфических формах и методах обучения (активные методы, социально-педагогическое моделирование и проектирование, дистант-технологии, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторных занятий и др.); отслеживаются через методы контроля и управления образовательным процессом (контроль, распределенный по модулям, использование тестирования и системы рейтинговых оценок, переход к информационным системам управления, обеспечение профессионально-педагогического саморазвития в процессе обучения и т.д.); совершенствуются через средства обучения (компьютерные программы, Интернет-ресурсы, интегральные и персональные базы данных, веб-сайт [www.edu-eao.ru](http://www.edu-eao.ru) и т. п.).

Необходимость включения тьюторов и консультантов в сферу образования обусловлена широким спектром нововведений и инноваций, которые требуют их сопровождения как на стадии осмысления и разработки, так и на этапе практической апробации и реализации. Наиболее значимыми инновациями сегодня выступают введение ФГОС ОО, разработка и реализация программ развития школ, активизация общественно-государственных механизмов управления образованием, корректировка финансово-экономических инструментов управления, развитие учительского потенциала, поддержка одаренных и талантливых детей, профилизация старшей школы, совершенствование качества образования, и многое другое. Тьюторское сопровождение в повышении квалификации направлено на формирование ключевых компетентностей управленческих и педагогических работников по обозначенным и другим актуальным вопросам. Технология

тьюторского сопровождения обеспечивает высокую степень индивидуализации через работу с потребностями, запросами и мотивами обучающихся.

Тьюторы - это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Тьютор, выступая ретранслятором государственной образовательной политики на уровне муниципалитета и образовательного учреждения, обеспечивает индивидуализацию профессионального саморазвития педагога, продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории, по индивидуальному образовательному маршруту, который проектируется с учётом интересов, потребностей, проблем и профессиональных затруднений каждого педагогического работника, способствуя развитию творческого потенциала управленческих и педагогических кадров. Тьютор он всегда профессионал и авторитетный лидер, В школе и другой образовательной организации тьютор - инициатор преобразований и нововведений, ядро рабочей или творческой группы, ретранслятор образовательных инноваций.

Теперь на первое место ставится конкретная инновация, новизна, нововведение, которые в данном опыте являются главным фактором и движущей силой достижения новых качественных результатов в образовании и воспитании, выводящих педагогов и учащихся на иное качество жизни и профессиональной деятельности, выступающих условием устойчивого развития Еврейской автономной области.

Стимулирующую и преобразующую свою роль инновационный педагогический опыт черпает через точки педагогического роста массовой педагогической практики, из глубины педагогической реальности. Как проводник педагогических идей и технологий инновационный педагогический опыт всегда инструментален и привлекателен для педагогического сообщества.

Точка педагогического роста в региональной системе образования является центром иррадиации социально-педагогической инициативы, которая, в свою очередь, выступает залогом структурных, содержательных, технологических преобразований на внутрисистемном, межсистемном региональном уровнях. Точка педагогического роста – это конкретный инновационный педагогический опыт, методическая или воспитательная технология, которые оказывают реальное положительное воздействие как на содержание, так и на результат целостного педагогического процесса. Точка педагогического роста – это сплав педагогической инициативы с профессионально-педагогической компетентностью учителя или педагогического коллектива, а также видимая часть творчества в деятельности учителя и образовательного учреждения в целом. Творчество – это всегда открытие нового, развитое педагогическое мышление, высокий уровень педагогической культуры, которые позволяют учителю совершенствовать педагогическое мастерство, помогают выйти на уровень социально-педагогического проектирования. Выявление, анализ, обобщение и распространение ППО является одним из важнейших направлений деятельности ОГАОУ ДПО «ИПКПР», который предоставляет реальные возможности для открытой презентации и самопрезентации педагогического опыта конкретного педагога через оформление буклетов, публикации статей в ежеквартальном журнале «Педагогический вестник ЕАО», в научно-методических сборниках института или через интерактивные формы (мастер-класс, творческие мастерские, творческие лаборатории, веб-сайт [www.edu-eao.ru](http://www.edu-eao.ru) ).

В настоящее время в образовательных организациях Еврейской автономной области сложились достаточно верные представления о сути и сущности педагогических инноваций и нововведений. В практику образовательных учреждений области включены разнообразные инновации и нововведения, систематизация которых позволяет выделить

следующие инновационные блоки – линии: технологии развивающего обучения, исследовательский подход в обучении, педагогика сотрудничества, информатизация образования, нововведения в содержании образования, технологические нововведения, организационно-методические нововведения.

Инновации в образовательных организациях требуют от руководителя ОУ обновлённых компетенций, позволяющих управлять развитием: уметь определить перспективы и приоритеты в развитии ОУ, прогнозировать желаемые результаты; уметь моделировать стратегию и тактику по достижению прогнозируемых результатов; обладать глобально-прогностическим мышлением, педагогическим мышлением, педагогическим альтруизмом и профессионально-управленческим мастерством, уметь «за деревьями видеть лес»; современному руководителю ОУ необходимо обеспечить эффективное управление инновационными процессами, дающими высокое качество образования.

Теперь на первое место ставится конкретная инновация, новизна, нововведение, которые в данном опыте являются главным фактором и движущей силой достижения новых качественных результатов в образовании и воспитании, выводящих педагогов и учащихся на иное качество жизни и профессиональной деятельности, выступающих условием устойчивого развития Еврейской автономной области.

Инновационный и передовой педагогический опыт в региональной системе образования Еврейской автономной области - это результативная педагогическая практика наших педагогов, обеспечивающая реальное повышение эффективности образования. Общая задача сегодня – перевод инновационных достижений в нормативный режим деятельности конкретного педагога, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01: Оренбург, 1998. 166 с.
2. Гузева Н.Ю. Современные образовательные технологии на уроках русского языка: учебно-методические рекомендации. Биробиджан: Изд-во ДВГСГА, 2007. 75 с.
3. Гузева Н.Ю. Ценностно-ориентированное обучение русскому языку: методология и практика // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 163-173.
4. Гузева Н.Ю., Дашкевич И.С., Ефремова М.А., Матвиенко Е.В., Файн Т.А. Технологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей и молодежи: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников. Биробиджан: ОблИПКПР, 2015. 30 с.
5. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - путь к сотворчеству: Методические рекомендации. Биробиджан, 2002. 44 с.
6. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении // Практика административной работы в школе. 2003. №6. С. 14-23.
7. Файн Т.А. От исследовательского подхода в обучении к самостоятельному открытию // Педагогический вестник ЕАО. 2003. №1. С. 4-10.
8. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников // Практика административной работы в школе. 2003. №7. С. 35-40.
9. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников // Практика административной работы в школе. 2004. №1. С. 42-46.
10. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов обучающихся при исследовательском подходе в обучении: Биробиджан: ОблИПКПР, 2014. 32 с.



11. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении. Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». 2015. №5 (май). Часть II. С. 126-139.

12. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - технология развивающего обучения школьников // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 42-54.

13. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении // Материалы второй летней Всероссийской конференции «Актуальные проблемы теории и практики образования». М.: Научоград, 2014 - [http://naukait.ru/attachments/article/1945/fayn\\_ta\\_birobidzhan\\_konf14.pdf](http://naukait.ru/attachments/article/1945/fayn_ta_birobidzhan_konf14.pdf)

14. Файн Т.А. Проектная и учебно-исследовательская деятельность на основе исследовательского подхода в обучении в соответствии с ФГОС ООО // Материалы Всероссийской конференции «Исследования и практика - путь к новым знаниям». М.: Конференц-зал, 2014. [www.konf-zal.com](http://www.konf-zal.com).

15. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО // Педагогический вестник ЕАО. Биробиджан, 2014. №3. С. 55-59.

16. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО» - Электронный журнал «Конференц-зал», 2014. - [www.konf-zal.com](http://www.konf-zal.com).

17. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении // Научно-методическая вариативность в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: сборник научно-методических материалов. Выпуск 1-2. Биробиджан: ОбЛИПКПР, 2014. 120 с.

18. Файн Т.А. Педагогическая деятельность как объективный поток человеческого счастья в современной школе // Педагогический вестник ЕАО. Биробиджан, 2014. №4. С. 16-20.

19. Файн Т.А. Инновационный ресурс педагогов как механизм эффективного сопровождения одарённости и поддержки талантливых детей: результаты мониторинга, проблемы и перспективы // Педагогический вестник ЕАО, Биробиджан. 2015. №2. С. 6-10.

20. Файн Т.А., Гузева Н.Ю. Профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов: сборник методических рекомендаций. Биробиджан: ОбЛИПКПР, 2013.

21. Файн Т.А. Инновационные технологии сопровождения одарённых и талантливых детей // Современные научные исследования: проблемы и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Международный центр инновационных исследований «ОМЕГА САЙНС». Уфа, РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС», 2015. С. 175-182.

22. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров // Педагогическое образование и наука» (научно-методический журнал). М., 2004. №3. С. 7-25.

23. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. Авторская монография. Saabrucken, Германия. 2015. 88 с.

24. Файн Т.А. Методология и опыт методического сопровождения региональной системы образования ЕАО // Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал). Биробиджан, 2004. №3. С. 19-25.

25. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации непрерывного образования // Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал). Биробиджан, 2005. №4. С. 10-18.

26. Файн Т.А. Выявление, изучение и представление педагогического опыта // Практика административной работы в школе. М., 2005. №7. С. 6-9.

27. Файн Т.А. Формы и методы обобщения передового педагогического опыта лучших учителей ЕАО // Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал). Биробиджан, 2006. № 1-2. С. 10-12.

## INNOVATIVE TECHNOLOGY SUPPORT PROFESSIONAL RETRAINING AND IMPROVEMENT TRAINING OF TEACHERS

© 2015

*T.A. Fayn*, Ph.D., associate professor of the department of pedagogical management  
*Institute of professional development of teachers, Birobidzhan (Russia), obliuu@yandex.ru*

УДК 37.013.32

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2015

*Н.Н. Фокина*, кандидат педагогических наук, специалист-практик  
социально-культурной деятельности  
*Пермь (Россия), fokina\_uvr@mail.ru*

Современный этап развития нашей страны в условиях формирования единого социально-экономического пространства определяет необходимость реформирования системы профессиональной подготовки в целом и системы высшего профессионального образования, в частности [2].

Подготовка специалистов любого уровня системы профессионального образования в России в течение последних нескольких лет претерпевает существенные изменения. Это непосредственно связано с экономическими и социальными преобразованиями в обществе. Появилось большое число новых специальностей, возросла потребность в профессионалах, способных успешно работать в условиях экономической нестабильности. В связи с этим встает вопрос об изменении процесса подготовки специалистов в высших учебных заведениях в соответствии с задачами, которые ставит современный рынок труда [3].

Особенно важно встает вопрос о необходимости поиска соответствующих новому содержанию технологий обучения.

Под технологией обучения будем понимать системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия [6]. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым. Создание таких технологий профессиональной подготовки, применяемых в учебном процессе, позволит обеспечить конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Современное общество диктует принципиально новые требования к инновационным образовательным технологиям. К ним можно отнести:

1. Обеспечение комплексного развития интеллекта и формирование профессионально-ориентированных компетенций у специалистов экономического профиля;
2. Адаптируемость технологии непосредственно к обучаемому [4];
3. Обеспечение у студентов навыков самоуправления процессом обучения;
4. Экономическая целесообразность и эффективность;

## 5. Масштабируемость.

Таким образом, подготовка специалистов для решения задач профессиональной деятельности должна обеспечивать, наравне с формированием профессиональных компетенций, развития мышления, способности к самоопределению, готовности будущих квалифицированных работников к самостоятельным действиям, приучение нести ответственность за себя и свои поступки.

Проведенный анализ педагогической теории дает основание для систематизации образовательных технологий подготовки специалистов по трем критериям – степени прогрессивности, наличию модели профессиональной деятельности, уровню управления образовательным процессом.

Инновационные образовательные технологии ориентируют педагога на создание таких форм организации учебной деятельности, которые направлены на формирование вынужденной познавательной активности обучающегося, формирование системного мышления и способности генерировать идеи при решении творческих задач. К ним преимущественно относятся технологии активного деятельностного типа (игровые процедуры, дискуссии, выездные занятия, стажировки с исполнением должности, анализ конкретных ситуаций, нетрадиционные лекции, тренинги и т.п.).

По уровню управления образовательным процессом образовательные технологии подразделяются на методологические, стратегические, тактические.

Методологическая образовательная технология – педагогическая теория, концепция, подход, выступающие в качестве интегральной модели, которая определяет существенные параметры образовательного процесса. Эти теории и концепции образования на уровне вуза по-разному объясняют сущность образовательного процесса, предлагая различные способы его построения. Например, на реализацию компетентностного подхода, как методологической технологии, направлены такие виды обучения, как личностно-деятельностное, контекстное, активное, игровое, программированное, информационное, дифференцированное, дистанционное, развивающее, проектное, модульное, проблемное, поэтапное формирование умственных действий.

Стратегическая образовательная технология – организационный процесс, характеризующийся определенным типом деятельности его участников, функций в образовательном процессе и ориентированный на достижение стратегических целей образования на уровне кафедры. К таким технологиям относятся лекции, исследования, тренинги, игры, активизация творчества, самообучение, практика.

Тактическая образовательная технология – конкретная разновидность реализации организационного процесса в рамках одной стратегической технологии, направленная на достижение тактических целей образования на уровне преподавателя и отличающаяся стилем, продолжительностью, типом коммуникации и др. параметрами. К тактическим технологиям относятся: лекционные (традиционная лекция, проблемная лекция, лекция визуализация, лекция провокация, лекция пресс-конференция, лекция дискуссия, лекция блиц-игра), игровые (блиц-игра, дидактическая игра, разыгрывание ролей, учебно-деловая игра, деловая игра, оргмыслительная игра, инновационная игра, оргдеятельностная игра), исследовательские (кейс-стади, письменные задания, исследовательская работа, игровое проектирование), практика (упражнения разных типов, лабораторные работы, выездные занятия, стажировки без роли, стажировка с ролью).

Однако современная образовательная ситуация в высшей школе, особые требования ФГОС ВПО к процессу преподавания детерминируют переход от традиционного к студентоцентрированному подходу, качественное изменение технологий преподавания. На практике это означает, что процесс преподавания должен обеспечивать:

- обучение анализировать, изучать прошлый опыт; отсутствие стремления «тащить в истину» человека; усвоение способа мышления, приводящего к открытию новых зна-

ний, приобретение знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую; стимулирование обучающегося стремиться к объективному контролю, не скрывая своего незнания;

- предоставление, выбор и оценку разнообразной информации в соответствии с принципом «избыточности»; обучение работать с информацией: поиск новой информации, ее классификация, свертка, выстраивание личностных знаний на основе разнородной, разноплановой информации; подготовку к непрерывному продолжению образования;

- обучение самостоятельно ставить задачи, интегрировать идеи, замыслы, проекты, использовать методы доказательства для решения новых задач, формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию, ставить, задавать вопросы, обращаться за помощью к преподавателю-тьютору;

- обучение сотворению своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире, принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования, сохранять и развивать индивидуальность при социализации;

- обучение учету мнения оппонента, терпимости, постоянной смене ролей;

- использование педагогических технологий (учение путем открытия, естественное учение и обучение, игровые формы, решение конкретных ситуаций и т.д.) и новых информационных технологий для добывания необходимой информации.

В сложившихся условиях педагог сориентирован на использование таких образовательных технологий и создание таких форм организации учебной деятельности студентов, которые направлены на формирование вынужденной познавательной активности обучающегося. К ним преимущественно относятся технологии активного деятельностного типа – это, в первую очередь, инновационные образовательные технологии (по степени прогрессивности), имитационные и неимитационные образовательные технологии (по наличию модели профессиональной деятельности), методологические, стратегические, тактические образовательные технологии (по уровню управления образовательным процессом).

Следовательно, обращение преподавателей к образовательным технологиям деятельностного типа является одним из условий реализации студентоцентрированного подхода в подготовке специалистов, содействует пробуждению у обучающегося интереса и желания учиться далее, появлению личностной значимости учебного материала для студентов, развитию мышления, способности к самоопределению, формированию готовности будущих квалифицированных работников к самостоятельным действиям, приучению нести ответственность за себя и свои поступки, решению комплексных профессиональных задач [7].

Таким образом, особенности профессиональной деятельности современного специалиста требуют навыков работы в команде, способность принимать коллективные решения в условиях постоянных динамических перемен и неопределенности.

По мнению будущих специалистов и работодателей, в профессиональной деятельности современного преподавателя высшей школы должны доминировать инновационные образовательные технологии, позволяющие наиболее эффективно реализовать компетентностный, практико-ориентированный, профессионально-личностный подходы.

В своей педагогической деятельности, Соколова С.И., применяет коммуникативно-диалоговые, имитационно-игровые, психологические, арт-технологии, основная цель которых формирование общекультурных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций.

Инновационные психолого-педагогические технологии характеризуются следующими признаками: диалогичность мышления, наличие обратной связи, принудительная активация мышления и поведения, повышенная эмоциональность, рефлексия.

Дадим краткую характеристику и практическое применение каждой группе инновационных образовательных технологий.

Проблемно-поисковые технологии, прежде всего, направлены на формирование общенаучных и инструментальных компетенций; способности к новым идеям (креативность); способность работать в междисциплинарной среде и готовность к критике и самокритике. Основные виды данной группы образовательных технологий – это кейс-технологии, видеопрактикум, проективные технологии, метод конкретных ситуаций, видеоанализ, диагностический практикум, технологии с использованием мультимедийного инструментария.

Коммуникативно-диалоговые технологии, прежде всего, направлены на формирование социально-перцептивных, коммуникативных, организаторских компетенций. Основные виды: диспут, дискуссия, интеллектуальный бой, телемост, пресс-конференция, интервью, интервью-диалог, турнир ораторов, интеллектуальная дуэль, сократов-круг, открытая кафедра, «волшебный стул», «техника аквариума» и др.

Основной целью имитационно-игровых технологий является формирование умений моделировать профессиональные ситуации и различные способы ее решения; развитие умения работать в команде; формирование организационно-управленческих компетенций, способности адаптироваться к новым условиям; овладение конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций; способности работать в междисциплинарной среде. Основными видами игровых технологий являются организационно-деятельностные, деловые, ситуационные, ролевые игры.

Психотехнологии способствуют формированию умения личности оценивать собственные ресурсы (личных качеств), необходимые в решении конкретной моделирующей профессиональной ситуации; формированию социально-перцептивных, коммуникативных, аутопсихологических, рефлексивных компетенций. Основной формой работы являются тренинги, упражнения, социально-психологические игры.

На современном этапе большой интерес представляют арт-технологии, сущность которых заключается в применении техник разных видов искусства в учебно-воспитательном процессе как средства творческой самореализации и способа личностного развития будущего специалиста. Основными формами проведения арт-технологий являются: мини-лекции, ролевые и деловые игры, видеообсуждение, концепты, групповые дискуссии.

Преподавателю высшей школы в рамках использования инновационных образовательных технологий обучения необходимо:

- продуманно использовать методические приемы, дидактические материалы и технические средства обучения в строгом соответствии с целями и задачами конкретных занятий в рамках данной группе компетенций;
- учитывать качественный контингент студентов, их индивидуальные особенности, познавательные возможности, интересы, характер деятельности;
- умение создавать эмоциональный фон совместной деятельности и управлять им, учитывая возрастные особенности и психологическое состояние аудитории;
- управлять собственным эмоциональным состоянием и владеть способами эмоционального заражения аудитории. Это особенно важно в момент позитивного закрепления новых установок, снятия напряженности в ситуации значимой конкурентной борьбы, а также при переходе из эмоционального пласта реагирования в когнитивный момент организации рефлексивного анализа учащимися, происходящих в рамках учебного времени событий;

- владеть содержанием и новейшими изменениями в профессиональной области, составляющей предмет изучения, наполняя материал жизненными ситуациями и примерами из практики.

Эффективность процесса обучения в высшей школе обеспечивают интеграция академических и инновационных форм и методов взаимодействия преподавателя и студентов, которые позволяют личности повысить свою конкурентоспособность; улучшить свой вербальный и визуальный имидж; развить ассертивность, харизматический потенциал; научиться вести конструктивные переговоры; техники быстрого установления делового контакта; понять преимущества разных стратегий взаимодействия для создания команды; овладеть техниками «эвристического оптимизма» (ориентация на успех) и технологиями управления своей репутацией; раскрепоститься и приобрести уверенность в себе; преодолеть комплексы неполноценности; сформировать внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию и саморазвитию [5].

В основе инновационных образовательных технологий должны лежать интересы студентов, они призваны обеспечивать максимально полный учет их способностей и индивидуальных запросов. Это – одно из ведущих положений личностно-ориентированного подхода к решению проблем образования, развиваемого В.Я. Ляудис, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и др. Личностно-ориентированный подход в современных условиях необходимо органично сочетать с прагматическим пониманием целей обучения и подготовки кадров, согласно которым на первом плане должно находиться развитие компетенций личности, в том числе и профессиональных. Очевидно, что система общего и профессионального образования должна одновременно обеспечивать создание условий и для самореализации личности [9, с. 29-30].

Важным направлением реформирования профессиональной подготовки кадров, по мнению ученых, практических деятелей и организаторов образования является внедрение и широкое использование инновационных образовательных технологий.

Известно, что в педагогике различают понятия информационных, образовательных и педагогических технологий.

Основу информационных технологий составляет информация и средства ее переработки и передачи. Цель информационной технологии – производство новой информации, которая будет использоваться для анализа и принятия решения. Зачастую современные информационные технологии отождествляют с компьютерными. Тогда более четкой дефиницией информационной технологии будет ее определение как совокупности целенаправленных действий человека по переработке информации на компьютере. Однако в науке и практике чаще употребляется понятие новой информационной (а не компьютерной) технологии.

Мы разделяем позицию А.А. Вербицкого, согласно которой для достижения целей формирования личности специалиста необходимо организовать обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов [1]. С этих позиций нами проведены анализ теоретических работ и изучение практики профессионального образования. Это позволило выделить следующие аспекты проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов:

- обеспечение непрерывности процесса профессиональной подготовки личности;
- гуманизация всех этапов и компонентов этого процесса;
- разработка системы принципов осуществления процесса непрерывной профессиональной подготовки личности;
- разработка объективной модели специалиста, личности профессионала [10].

Из всего многообразия подходов, предлагаемых для решения проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки личности, в числе наиболее актуальных мы выделили:

- технологизацию процесса профессиональной подготовки студентов;
- разработку и использование в образовательной практике обучающих модулей;
- разработку и использование форм контекстного обучения [9, с. 31].

Эти подходы взаимосвязаны и должны осуществляться комплексно.

На основании вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что наше государство заинтересовано во внедрении нововведений в образовании, так как современное общество – это инновационное общество. Для него характерна ориентация на процессы совершенствования. Совершенствование образования успешно, если осуществляется педагогически научно, профессионально с бережным отношением к отечественным традициям [8, с. 140].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Гарифуллина Дж.Н, Вершинина С.В. Использование инновационных образовательных технологий при подготовке специалистов экономического профиля // Проблемы формирования единого пространства социально-экономического развития стран СНГ: сборник трудов международной научно-практической конференции / отв. редактор О.М. Барбаков. Тюмень, 2013. С. 306-309.
3. Поташник М.М. Как оптимизировать процесс воспитания / сер. «Педагогика и психология». М.: Знание, 2009. №2. С. 5-15.
4. Практикум по социологии молодежи / ин-т молодежи, каф. социол., Союз негос. высш. учеб. заведений г. Москвы и Моск. Обл. М.: Социум, 2008. 296 с.
5. Соколова И.Ю. Использование инновационных образовательных технологий в условиях уровневой системы подготовки специалиста // Наука. Инновации. Технологии. 2010. №4. С. 102-110.
6. Столяренко Л.Д. Педагогические технологии. В 2 кн. // Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону.: Феникс, 2008. 344 с.
7. Тарасова С.И. Современная образовательная ситуация в подготовке специалиста в вузе: обзор технологий преподавания // Символ науки. 2015. №6. С. 299-301.
8. Фокина Н.Н. Инновационные процессы в образовании // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2015. №4 (13). С. 139-142.
9. Фролов Н.А. Пути повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов с помощью инновационных образовательных технологий // Высшее образование сегодня. 2008. №6. С. 29-31.
10. Щebleва С.В. Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе инновационных образовательных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Магнитогорск, 2000. 149 с.

### REALIZATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

© 2015

*N.N. Fokina*, candidate of pedagogical sciences, specialist-practician in social-cultural activity  
Perm (Russia), *fokina\_uvr@mail.ru*

УДК 371.2: (502+ 91)

## **ИННОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА И ГЕОГРАФИИ**

© 2015

**З.А. Хусаинов**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики географического и экологического образования  
*ФГАУО ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
Казань (Россия), zaudet@inbox.ru*

Изменения в обучении, которые происходят в результате создания и внедрения педагогических новшеств: новые идеи, принципы, технологии, методики, содержания, средств обучения.

Наука, которая занимается созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике, называется *педагогической инновацией*. *Педагогические новшества* – это идеи, методы, средства, технологии или системы. *Нововведение* – это процесс передачи в практику и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием процессами обучения окружающего мира и географии, как на уровне школы, так и на уровне региона, страны.

Понятие «нововведение» – это синоним понятия «инновация». Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий в обучении окружающего мира и географии, требуется, как эти новшества вводить в практику, осваивать и сопровождать.

Формирование экологической культуры учащихся в процессе опытно-экспериментальной работы обеспечивалось нами, прежде всего, путем введения в содержание краеведческого и экологического материала знаний татарского народа о природе на уроках окружающего мира и географии; разнообразия применяемой методики формирования экологической культуры учащихся с учетом их возрастных особенностей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с использованием всех эколого-ориентированных средств обучения. Применялись разные методы дифференцированного подхода к изучению предмета, проводилась индивидуальная работа на основе системы заданий с учетом различных уровней экологической культуры учащихся. В ходе исследования анализировались результаты проведенных занятий.

На уроках широко использовались знания татарского народа о природе: песни, живопись, произведения искусства, исторические материалы, пословицы, поговорки, загадки, сказки, легенды, потехи, байты, мунаджаты и т.д.. Они отражали природу родного края, взаимоотношения человека и природы; традиции, обычаи и обряды татарского народа, связанные с облагораживанием природы. Учащиеся под руководством учителей обучались критическому анализу происходящих процессов в природе и экологических изменений в ней. Опираясь на многолетний опыт народа, они учились воспринимать окружающий мир и природу с позиции экологии. Все это позволило учащимся установить тесную взаимосвязь науки о природе со знаниями татарского народа о ней. Под руководством учителей учащиеся поэтапно познавали природу, последовательно раскрывали длинную цепь взаимосвязи компонентов природы. Дополненных яркими знаниями народа о природе, познания учащихся о ней приобретали гуманный характер.

Приводим один из фрагментов урока по теме «Поздняя осень» учительницы татарской гимназии №4 г. Казани Д.М. Ватаниной по традиционной программе и методике, предложенной нами.

По материалам учебника она рассказывает об изменениях, происходящих в неживой природе с наступлением осени и их влиянии на состояние человека. Учащиеся по шаблону раскрывают содержание рисунков учебника, сравнивают различные этапы осени, делают соответствующие выводы. Далее учительница проводит с учащимися беседу



об осени, раскрывает понятие «осень» (ранняя, средняя, поздняя). Ставит вопросы ученикам: «Какие изменения в неживой природе влияют на жизнь растений и животных?»

Ответ ученика Рамиля: «Поздней осенью изменяется высота солнца, сейчас она значительно ниже, чем летом и ранней осенью»

Учительница: «Как нужно вести себя у водоемов с молодым льдом? Что нужно делать, если ты провалился в холодную воду?»

На уроке в декларативной форме излагаются меры предосторожности, которые должен соблюдать человек в таких случаях (выжать одежду, обсушиться, быстро пойти домой).

В тексте указанного учебника проблемные вопросы не ставятся. Не ставит их и учительница. В итоге не раскрываются причинно-следственные связи в природе, необходимые для усвоения учебного материала. Из-за отсутствия познавательного интереса, урок прошел монотонно, без эмоционального настроя и окраски. Такой урок непродуктивен.

На такую же тему она провела урок в экспериментальном классе. Последовательность урока такова. Начинается он с прослушивания татарской песни «В ветреную осеннюю пору».

Учительница спрашивает: «О чем поется в этой песне? Какое время года упоминается? В чем суть содержания этой песни?»

Учащиеся дружно поднимают руки, с большим желанием отвечают на вопросы. Дополняя содержание песни, учительница рассказывает им, что «это народная песня, ее герой соскучился по родной земле. Она у каждого человека, как мать, одна, здесь свой воздух, своя вода». Таким образом, урок насытился эмоциональной реакцией, восприятием Родины, видением красоты осени края. Основываясь на знаниях народа о природе, у учащихся возникает желание сберечь окружающую среду как составную часть родной земли. Это желание идет от души, внутреннего сопереживания.

В продолжение урока на видеоэкране появляются картины просторов родного края: Волга, Кама, локальные прекрасные ландшафты республики. Учащиеся видят осенние пейзажи Татарстана, которые вызывают восторг. Позитивные эмоции позволяют им совершенно по иному воспринимать родной край, способствуют проявлению чувства гордости за него.

Музыка, прозвучавшая на уроке природоведения, побудила учащихся духовно и эмоционально осмыслить предмет.

Учительница учитывает возрастные особенности учащихся. В младшем школьном возрасте высокий познавательный интерес ребенка к миру природы, любознательность и наблюдательность используются для расширения его экологической эрудиции. Знания народа о природе, музыка, видеофильмы в этом возрасте особенно эффективны при формировании экологической культуры. Интенсивность отношения к миру природы в этом возрасте очень велика. Наряду с познавательным интересом к природе на высоком уровне находятся стремление к практическому взаимодействию с природными объектами, желание их охранять, способствовать их благополучию.

Следующий этап урока посвящается работе с «Дневником наблюдения». Учительница вместе с учащимися рассматривает предстоящие наблюдения и дополняет их народными приметами. Вот одна из них: «Если Волга при низком уровне воды покроется льдом, то лето будет сухим».

Затем учительница пишет на доске татарские народные загадки, а дети с большим интересом их отгадывают. Это позволяет им воспринимать осень частью родной природы и одновременно уяснить, что изменения погоды можно предсказать, используя народные знания.

Продолжая урок, учительница говорит: «Ребята, у многих из вас есть домашние животные, например, собака и кошка. Вы не слышали от взрослых приметы, связанные с ними? Например: «Если собака валяется в снегу, какая погода ожидается?»

Учащиеся удивлены этим вопросом. Некоторым из них приходилось замечать подобное поведение собак, но они не задумывались о его причинах. Вопрос оказался проблемным, но знание примет помогло найти правильный ответ: ожидается ясная погода.

Учительница: «Как вы думаете, а какая погода ожидается, если кошка начнет царапать вещи?» Учащиеся опять начинают искать ответ на данный вопрос и находят его так же на основе знания народных примет.

Эмоциональный настрой сохраняется в течение всего урока, в конце которого учительница рассказывает о татарской народной традиции «Гусиный помочь».

Урок завершается словами академика Академии Наук Татарстана М.З. Закиева: «Если знаешь историю народа глубоко, то его развитие можно предвидеть далеко» Таким завершением урока достигается его идеи и поставленная цель.

Таким образом, использование на уроке окружающего мира знаний татарского народа о природе дает учащимся положительный настрой; вызывает у них интерес к природе родного края, способствует развитию мыслительных способностей; помогает раскрытию им взаимосвязи между компонентами природы, природой и человеком. Урок завершился заданием наблюдать за природными объектами, за поведением животных осенью.

Дома учащиеся вели разносторонние наблюдения за природой осени: за растениями, домашними животными, насекомыми, птицами, луной, облаками, дождем и т.д. В результате этих наблюдений, как большой итог трудоемкой работы, они оформили классные стенные газеты и альбомы, в которых отразили климатические, гидрологические и почвенные явления.

Следовательно, педагоги на уроках окружающего мира и географии обучали учащихся технологиям наблюдения за природными объектами: учили планировать наблюдение, грамотно и точно фиксировать факты, производить статистическую обработку наблюдений, представлять материалы в табличном виде, делать обобщения и выводы. Большую педагогическую ценность имело правильное и систематическое ведение дневника наблюдений по природоведению. При этом учащиеся под руководством учителей использовали знания татарского народа о природе: приметы, загадки, поговорки, потехи, сказки, песни, байты и т.д.

Как мы убедились, занимательные вопросы, основанные на знаниях татарского народа о природе, значительно повысили познавательные интересы учащихся на окружающего мира и географии.

В татарской гимназии №15 г. Казани учительница Рахимова Д. на уроке окружающего мира по теме «Ориентирование» успешно использует вопросы, связанные с опытом ориентирования татарского народа. Она спрашивает учащихся: «По одиноко стоящим деревьям можно определить стороны горизонта. А можно ли по одиноким деревьям, растущим на равнинах, определить господствующее направление ветра на этой местности?»

Вопрос для учащихся оказывается проблемным. Только после долгих рассуждений они пришли к единому мнению, что отдельно стоящие деревья на равнине, как правило, немного наклонены. Это объясняется тем, что как бы не менялись направление и сила ветра, в целом наклон дерева определяется господствующим направлением ветра.

Далее учительница спрашивает: «Как можно ориентироваться по положению снега на крышах домов?» Вопрос несложный, однако, возраст учащихся не позволяет сразу дать на него ответ. Они думают, размышляют и наконец, находят правильный ответ.

На этом уроке учительница использовала учебное пособие автора, в котором отдельная глава посвящена умению ориентироваться с использованием знаний татарского народа о природе.

Продолжая урок, учительница спрашивает: «Каким образом наши предки татары ориентировались в природе? Обоснуйте свой ответ примерами, используя знания народа о природе».

Марат: «Мне дедушка рассказывал, что татары в древности ориентировались по Полярной звезде, и говорил: «Если по Луне заблудишься, привяжи коня к Полярной звезде».

Динара: «Я тоже знаю пословицу: «Полярная звезда - опора небосвода».

Айрат: «Мне бабушка говорила: «В Большой Медведице - семь звезд, сосчитаешь до семи, станешь благочестивым».

Обобщая урок, учительница подчеркивает значение мира природы как духовной ценности.

Учителя экспериментаторы проводили уроки в форме «путешествий и открытий», широко применяя знания татарского народа о природе. В курсе природоведения на этой основе учащиеся усвоили первоначальные представления о конкретных природных объектах и явлениях природы; о взаимовлиянии мира природы и общества; мира природы и человека; о правилах поведения в природной среде.

У учащихся, особенно в начальных классах, знания о природе еще не прочны, но они с удивлением задумываются над поставленными вопросами и в конечном итоге приходят к тому, что естественные науки - окружающий мир и география родного края - весьма увлекательные предметы, основанные на многолетнем опыте народа.

Использование знаний татарского народа о природе придает урокам занимательность, назначение которой справедливо указывала Г.И. Щукина: «Когда на уроках значительная часть информации идет только от учителя, когда ученики бывают почти лишены самостоятельного поиска, когда вся деятельность учащихся совершается только по указаниям учителя или же по готовому образцу, насущная потребность учеников в активных познавательных действиях не удовлетворяется» [5, с.107].

Учебники окружающий мир и географии родного края красочны, проиллюстрированы цветными изображениями природы. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы учащиеся подбирали к каждой иллюстрации материал: пословицы, поговорки, потехи, легенды, загадки, баиты, мунаджаты, народные песни. Покажем это на конкретном примере.

Учительница М.Р. Насихова на уроке природоведения во втором классе (русско-татарская школа-гимназия № 81 г. Казани вместе с учащимися подобрала к рисунку «Дикие животные летом и осенью» такую поговорку про медведя: «Кто разводится - съест медведь, а кто отделяется - волк». Про зайца учащиеся нашли загадку: «В лесу без норы, а в поле без хвоста». Таким образом, оживив рисунки, учащиеся воспринимали их как реальность.

Продолжая свой рассказ про животных, учительница обратила внимание ребят на список животных, занесенных в Красную книгу Республики Татарстан. «Например, - говорит учительница, - бурый медведь, который приведен в пословице, еще в XIX веке заселял крупные массивы Казанской губернии, а в начале XX века остался только на северо-западе Татарстана. С 1986 года охота на медведя запрещается. Медведь - один из исчезающих и редких видов животных». Как видим, учительница, используя Красную книгу Республики Татарстан, раскрыла исторические элементы существования бурого медведя, показала причины сокращения его численности и пути сохранения в Татарстане.

Рассмотрим урок природоведения во втором классе по теме «Насекомые и птицы летом и осенью», проведенный учительницей Кукморской средней школы Т.А. Ахметовой.

Урок был построен таким образом, чтобы на основе знаний татарского народа о природе познакомить учащихся с условиями жизни насекомых, птиц летом и осенью. На доске написаны пословицы: «Без матки пчелы не собирают мед», «Муравьи друг за друга погибают». Учительница ставит перед учащимися вопрос: «Как вы думаете, о чем говорится в первой пословице?» Учащиеся самостоятельно выбирают пословицы и сопоставляют их с соответствующими рисунками учебника.

Наиль: «Во-первых, пчелы для нас собирают мед, во вторых, если в улье нет матери, они погибают, так как их охраняет только мать. Об этом мне рассказал дедушка».

Учительница: «А что вы скажете о второй пословице?».

Танзиля: «Муравьи - дружные насекомые. Летом я наблюдала на огороде, как они помогают друг другу. Если один из них ранен, его переносят даже издалека к своим. Я не видела, но, может быть, они даже погибают друг за друга».

Затем учительница подводит учащихся к пониманию идейного содержания народных пословиц. Учащиеся записывают их в свои тетради по природоведению.

Учительница: «Давайте рассмотрим рисунки. Кто из вас может по ним вспомнить какую-нибудь пословицу?».

Ильдар: Моя бабушка говорит: «От грача не родится соловей» (В классе смех).

Учительница: «Кто еще, какие пословицы знает?».

Ландыш: «Я вспомнила. Моя бабушка говорит: «Что увидит птица в гнезде, так и будет при полете».

Ильдус: «Я тоже знаю. Мой дедушка все время говорит: «Журавль только о просе думает».

Обобщая тему урока, учительница добавляет: «Пословицы и поговорки, которые вы сами нашли, дошли до нас из глубокой древности, передавались от бабушек и дедушек. Они возникали в разное время и при разных обстоятельствах. Существует много пословиц и поговорок, возникших из примет и суеверий, из сопоставлений природы и человека. Они впитали в себя мудрость, знания, опыт бесчисленных поколений людей и заключили в себе лучшие черты народа, учили любить и беречь родную природу».

На дом учащиеся получают задание: найти пословицы и поговорки о диких животных.

Урок заканчивается прослушиванием песни «Кошлар кебек» («Мы как птицы») в исполнении популярного татарского артиста Айдара Файзрахманова. Содержание песни обладает удивительной способностью передавать и нарисовать живую, подвижную, динамическую картину природы. Она способствует лучшему формированию экологического образа объекта и явлений окружающей действительности, обогащает экологическое восприятие учащихся.

Таким образом, использование на уроках поговорок, пословиц, загадок, примет, песен татарского народа способствует пополнению и расширению знаний учащихся о природе и познанию их всеобъемлющей экологической ценности, пробуждению желания беречь природу, формированию у учащихся экологической культуры.

Рассмотрим фрагмент урока по географии в 5 классе учителя Урсайской средней школы Азнакаевского района Республики Татарстан М.Г. Нурмухамметовой.

Урок начинается с обращения к народным приметам. Учительница построила свой рассказ так: «С давних времен татарский народ пытался уловить взаимосвязь между погодными явлениями, что нашло отражение в приметах, которые позволяют предсказать урожайные и неурожайные годы, погоду и т.д. Так, по виду ковыля определяется степень увлажнения. На юге нашей республики, в частности в Азнакаевском районе, ковыль слу-

жил как бы барометром. Наши предки выставляли на своих возах связку пушистых, серебристых цветов ковыля. То же самое делают жители Азнакаевского района и в настоящее время. В сухую и ясную погоду букет ковыля роскошно распускается, в сырую - ковыль сбивается, клонится вниз».

Вопрос к классу: «Кто знает, по каким еще приметам татарский народ предсказывал погоду?».

Альфия: «Я думаю, по многим признакам наши прадеды предсказывали погоду. Моя бабушка говорит: «Поясница болит, - будет дождь».

Мидхат: «А мой дедушка говорит: «Ладони сохнут - к дождю».

Лейсан: «У меня есть маленькая сестричка, ей всего три месяца, если она часто плачет, бабуля говорит: «Твоя сестричка стала слишком часто плакать, наверное, будет дождь».

Учительница: «А кто может привести приметы, которые связаны с вашим домом?».

Учащиеся заинтересованы вопросом, однако не сразу могут ответить, они начинают представлять вещи, которые можно прогнозировать погоду. После недолгих раздумий поднимаются руки.

Рустем: «В доме, где я живу, замечал: окна перед дождем потеют».

Гульфия: «Перед дождем соль увлажняется».

Учительница: «Вы привели примеры, которые показывают, что в природе существует бесчисленное множество признаков и явлений, по которым татарский народ более или менее верно строил свои приметы, многие из них в силу известной доли основательности признают и ученые». Основная цель урока достигнута. Учительница приобщила детей к народным знаниям о природе, они усвоили национально-культурные ценности и поняли идеалы других времен.

Для облегчения опытно-экспериментальной работы учителя классифицировали и систематизировали знания татарского народа о природе. Такая классификация загадок улучшило внедрение в уроки окружающего мира и географии родного края знаний татарского народа о природе, помог раскрыть их содержание в экологическом понимании.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Отношение школьника к природе / Под ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной. М.: Педагогика, 1988. 128 с.

2. Ханбиков Я.И. Значение исследования фольклорных материалов для исполнения идей народного воспитания в педагогической практике // Доклады АПН РСФСР, 1962. №1. С. 33.

3. Хусаинов З.А. Экологическая культура школьников: учебно-методическое пособие - <http://libweb.ksu.ru/ebooks/02128000418.pdf>.

4. Хусаинов З.А. «Этнопедагогические основы экологической культуры», учебное пособие для высших учебных заведений - <http://libweb.ksu.ru/ebooks/02IEG/02128A5m000535128.pdf>.

5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

**INNOVATION IN THE PROCESS OF TEACHING «THE WORLD AROUND US»  
AND «GEOGRAPHY»**

© 2015

**Z.A. Khusainov**, doctor of pedagogical sciences, professor of department of theory and methodology of geographical and ecological education of the Institute of ecology and geography

*Kazan (Volga) federal university, zaudet@inbox.ru*

УДК 378+53

**ВОЗМОЖНОСТИ LMS MOODLE ДЛЯ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ТЕСТОВЫХ  
ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИКЕ**

© 2015

**В.Ю. Шурыгин**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и информационных технологий

*ФГБОУ ВПО «Казанский федеральный университет», Елабужский институт,  
Елабуга (Россия), viktor\_shurygin@mail.ru*

В настоящее время обеспечение качественного образовательного процесса немислимо без использования современных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания. Внедрение интерактивных форм обучения способствуют интенсификации процесса обучения, активизации и эффективности самостоятельной работы студентов, что в свою очередь обеспечивает их успешное саморазвитие. При этом особая роль отводится разработке и использованию электронных образовательных курсов с последующим внедрением в традиционный учебный процесс элементов дистанционного обучения.

Для реализации этих целей в настоящее время наиболее широкое распространение получила система управления обучением (LMS) MOODLE. Она переведена на десятки языков и используется в более чем 200 странах. По своей сути, это среда дистанционного обучения, предоставляющая широкие возможности для создания преподавателями качественных интерактивных дистанционных курсов, включающая в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие элементы [1].

В Елабужском институте КФУ LMS MOODLE в последние годы активно используется как при изучении отдельных учебных дисциплин студентами очного и заочного отделений [2-6], так и для реализации программ повышения квалификации учителей [7]. В частности, на кафедре физики и информационных технологий разработаны электронные образовательные курсы по всем разделам физики и смежным дисциплинам для направления подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (профили «Энергетика», «Экономика и управление», «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»). Курсы расположены на площадке дистанционного обучения КФУ [8] и предназначены для информационной поддержки соответствующих аудиторных курсов, а также для эффективной организации самостоятельной работы студентов. Структура, содержание и методика их использования в учебном процессе обсуждались в работах [3-6]. Было показано, что применение данной системы при изучении физики и смежных дисциплин позволяет преподавателю интенсифицировать процесс обучения, эффективно организовать самостоятельную работу студентов вне аудитории, помочь сориентироваться среди разнообразных источников информации.

В данной работе хотелось бы остановиться на возможностях LMS MOODLE в плане организации тестового контроля знаний, полученных студентами при изучении курса физики. Под термином «тест» (от английского слова test - проверка, задание)

обычно понимают систему кратких вопросов и заданий, с ограничением времени выполнения, предназначенную для получения информации об уровне усвоения знаний, степени развития определенных компетенций, способностей, особенностей личности и их последующего анализа. Тестовый контроль осуществляется посредством системы стандартизированных материалов - тестовых заданий. При выполнении тестового задания тестируемый должен выбрать правильный вариант (варианты) ответа или же сконструировать такой вариант самостоятельно. Несомненными достоинствами LMS MOODLE, в частности, является то, что она позволяет создавать тестовые задания самых различных, как традиционных, так и уникальных типов.

К традиционным типам следует отнести такие простые типы тестовых заданий, как «Верно/Неверно», «Множественный выбор» с одним или несколькими правильными ответами, «Краткий ответ», «Числовой», «Соответствие». Как правило, с вопросами таких типов студенты справляются достаточно успешно.

Наиболее интересными и полезными при изучении физики, на наш взгляд, являются такие нетрадиционные типы заданий, как простой и множественный «Вычисляемый», «Эссе» и «Вложенные вопросы».

В первом случае система каждый раз сама генерирует новые численные данные тестового задания из заданного составителем интервала. В качестве правильного ответа составителем задания закладывается формула, по которой система производит вычисления. Это гарантировано обеспечивает то, что каждый испытуемый получит свой оригинальный вариант задания. Вопрос типа множественный «Вычисляемый» является своего рода гибридом простого «Вычисляемого» и традиционного вопроса «Множественный выбор». При этом варианты правильных ответов также генерируются самой системой по заложенному составителем алгоритму.

Вопрос типа «Эссе» предполагает ответ в виде развернутого текста, число строк которого ограничивается соответствующими настройками. В качестве вопроса может быть использован как обычный текст, содержащий качественную физическую задачу, так и любой файл мультимедиа, например видеоролик. Проверка правильности ответа и его оценка осуществляется преподавателем вручную. Использование вопросов такого типа позволяет преподавателю получить информацию о глубине понимания студентами того или иного физического явления, их способности применять полученные знания на практике.

Особенностью тестового задания типа «Вложенные вопросы» является то, что оно может включать себя неограниченное число отдельных вопросов разного типа (см. рис. 1). Это позволяет проконтролировать целую систему знаний, умений и навыков студента при помощи одного тестового задания.


Конкретный тест формируется преподавателем из созданного им банка тестовых заданий. Тест может быть настроен, как в режиме обучения, так и в режиме контроля.

Таким образом, LMS MOODLE обладает широчайшими возможностями для эффективной организации тестового контроля знаний студентов при изучении курса физики. Полное использование всех имеющихся возможностей системы позволяет поднять тестовый контроль на новый, более высокий уровень в плане качества и полноты полученной информации о результатах процесса обучения.

**Вопрос**  
**1**

Пока нет ответа

Балл: 16,00



Брусок массой  $m=1$  кг скользит из состояния покоя по наклонной плоскости с коэффициентом трения 0,2, расположенной под углом  $30^\circ$  к горизонту. (принять  $g=10$  м/с<sup>2</sup>)

На брусок действуют следующие силы

Сила тяжести

Сила реакции опоры

Сила трения

Скатывающая сила

Сила инерции

В данной задаче за инерциальную можно принять любую систему отсчета, жестко связанную с

Под действием такой системы сил брусок будет двигаться равно  но.

Зависит ли ускорение бруска от его массы?

Ускорение бруска равно  м/с<sup>2</sup>.

За время 2 с брусок пройдет путь равный  м.

Конечная механическая энергия бруска  начальной.

Чему будет равно ускорение бруска, если поверхность будет абсолютно гладкой?  м/с<sup>2</sup>

При этом конечная механическая энергия бруска будет  начальной.

Рисунок 1 - Пример тестового задания типа «Вложенные вопросы»

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Устюгова В.Н. Система дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. Казань: ТГГПУ, 2010. 280 с.
2. Anisimova T.I., Krasnova L.A. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources // International Education Studies. 2015. V.8. №2. P. 186-194.
3. Тимербаев Р.М., Шурыгин В.Ю. Активизация процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS Moodle // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 146-151.
4. Timerbaev R.M., Shurygin V.Yu. Pedagogic Condition and Methodological Aspects of Education Intensification on the Course "Theoretical Mechanics // Life Science Journal. 2014. V.11. № 12. P. 405-408.
5. Шурыгин В.Ю. Использование элементов дистанционного обучения в LMS Moodle при изучении раздела «Механика» вузовского курса физики // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: ООО «Консалдинговая компания Юком», 2014. Ч. 3. С. 159-160.



6. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 125-139.

7. Krasnova L.A., Anisimova T.I. Particularities of Remote-Acting Courses to Upgrade Teaching Qualification // World Applied Sciences Journal. 2013. V.27. №13A. P. 158-161.

8. Площадка дистанционного обучения Казанского федерального университета. URL: <http://edu.kpfu.ru/course/index.php?categoryid=266> (дата обращения: 10.10.2015).

## **LMS MOODLE POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF TEST TASKS FOR PHYSICS**

© 2015

**V.Yu. Shurygin**, candidate of physical-mathematical sciences, associate professor of the department «Physics and information technology»

*Kazan federal university, Yelabuga institute, Yelabuga (Russia), viktor\_shurygin@mail.ru*

УДК 378.14

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

**С.В. Щедроткина**, декан

*Московский финансово-юридический университет, Москва (Россия), 290604@mail.ru*

Сравнительный анализ опыта Европейских стран и России показывает основные противоречия профессионального образования на современном этапе: возрастающая конкуренция рабочей силы; несогласованность содержания обучения между работодателями и профессиональной школой; нечеткое разделение полномочий по регулированию качества профессионального образования между государством и социальными партнерами; необходимость более объективной оценки качества образовательного процесса и несовершенство оценочных методик и процедур измерения качественных параметров.

В западноевропейских странах организационные структуры социального партнерства в образовании формировались в основном в послевоенный период (с 1950-х гг.) [5]. Важнейшую роль в них играет государство. Хотя, строго говоря, социальное партнерство базируется на гораздо более сложных, часто - неформальных (но не менее влиятельных), социально-идеологических структурах, присущих гражданскому обществу, корни которых лежат в более ранних периодах социально-исторического развития стран ЕС. В них партнерство развивается при нарастании социальной интеграции.

В странах Европы существуют разные формы сотрудничества между государством и социальными партнерами в области регулирования профессионального обучения – от «социального партнерства» в немецкой дуальной системе до консультативной роли социальных партнеров во Франции и преобладающего влияния работодателей в Великобритании. Но, во многих зарубежных странах именно потребители рабочих кадров берут на себя ряд функций по управлению системой профессионального образования.

Одним из факторов, объясняющих различную степень участия социальных партнеров в процессах принятия решений в области образовательной политики, является организационно-правовая основа систем профессионального обучения в обозреваемых странах. В привязанных к предприятию системах обучения, как в немецкой дуальной системе, возможности государства реализовывать политику в области профессионального обучения значительно ограничены самой системой. Однако и французская система профессионального обучения на базе учебных заведений не позволяет правительству

обойтись без социальных партнеров, поскольку это поставит под угрозу признание свидетельств о профессиональном обучении на рынке труда. В британской системе профессионального обучения главная роль отведена самим действующим лицам на рынке труда. Роль правительства сводится к поддержанию конкурентоспособности образовательного рынка. В целях повышения прозрачности образовательного рынка государство проводит аккредитацию стандартов национальных квалификаций, которые в случае с НПК разрабатываются главным образом работодателями.

В Великобритании центральную роль в области профобучения играют работодатели, а политику в сфере образования определяют в основном местные органы власти. Законодательные акты, регулирующие профобразование, в стране отсутствуют. Объем обучения определяется краткосрочными потребностями работодателей [3].

В результате распространения и внедрения социального взаимодействия с учетом специфики каждого субъекта в европейских странах сформировались три управленческие модели, разница между которыми, в основном, определяется спецификой социального партнерства в образовательном процессе.

#### *1. Модель ограниченной роли государства.*

Ярким примером данной модели, как уже отмечалось выше, является Великобритания, где большое влияние на государственную образовательную политику в области начального профессионального образования и среднего профессионального образования оказывает бизнес, которому лучше всего известны потребности рынка труда. Кроме того, велика роль местных органов в определении содержания образовательных программ, прежде всего посредством обозначения уровня квалификационных стандартов.

В рамках существования данной модели могут создаваться совместные органы, объединяющие профсоюзы и работодателей в форме «профессиональных комитетов» и «отраслевых комитетов», «комитетов по профессиональному обучению» с равным представительством обеих сторон.

В частности, за последнее время были созданы отраслевые квалификационные советы, в которых объединяются усилия работодателей в рамках отраслей и их консолидация на национальном уровне. В дальнейшем советы объединяются в сеть, получившую название квалификационная сеть для бизнеса, чья деятельность регулируется Агентством по формированию квалификаций для отраслей.

Главной задачей советов является обеспечение промышленности квалифицированными работниками высокого уровня, необходимыми для повышения конкурентоспособности экономики и реализации профессиональных устремлений граждан. Отраслевые советы, в свою очередь, должны оказывать влияние на государство и сферу образования, для того чтобы все отрасли получили доступ к необходимым квалификациям.

На настоящий момент в Великобритании создано и лицензировано более 20 советов, в ведении которых находится около двух третей всей трудовой сферы Великобритании [4].

#### *2. Модель активного участия государства в планировании и реализации программ начального и среднего профессионального образования.*

Типичный пример применения данной модели - практика управления образовательными программами во Франции. В этой стране государственный контроль наиболее ярко проявляется в административном управлении начальным профессиональным образованием. В нем участие бизнеса и организаций гражданского общества ограничивается работой в трехсторонних консультативных органах, действующих при национальных, региональных и местных органах власти. Однако, в последнее время наблюдается активизация социального партнерства, что, в частности, нашло отражение в возрождении программы «Ученичество», представляющей собой пример сложной системы, координирующей деятельность государственных институтов регулирования образовательной сфе-

ры и структур бизнеса. Смысл данной программы - в разделении процесса образования на традиционное обучение в профессиональных школах и практически ориентированную подготовку на промышленных предприятиях. Содержание образовательной программы является итогом совместных решений государственных, профессиональных и бизнес-организаций, а ее реализацией занимаются рыночные институты, например, промышленные предприятия.

*3. Модель государственного регулирования в деятельности частных компаний и организаций, занимающихся профессиональным образованием и обучением.*

Наиболее характерные примеры данной модели - это профессиональные образования в Германии, Нидерландах и Дании. Так, в Германии социальное партнерство является одним из важнейших элементов двухсторонней системы профессионального образования и переквалификации в рамках федерального государства, предполагающего четкое и законодательно закрепленное распределение обязанностей между федеральным правительством и землями. За развитие профессионального обучения традиционно отвечает целый ряд структур и институтов федерального и регионального уровней:

- «ответственные организации» (государственные структуры, отвечающие за обучение на предприятиях), представленные промышленными, торговыми и отраслевыми палатами и различными федеральными и земельными органами управления государственного сектора;

- комитеты вышеуказанных организаций по профессиональному обучению;
- земельные комитеты по профессиональному обучению;
- земельные министерства (министерства труда, финансов и режиссуры культуры), которые осуществляют контроль над «компетентными организациями» и принимают решения о предоставлении финансовой поддержки обучения на предприятии;
- федеральный институт профессионального образования и обучения;
- федеральная служба по вопросам труда [4].

Федеральное правительство отвечает за регулирование начального и непрерывного профессионального обучения на предприятиях, правил приема на обучение, выработку образовательных требований по медицинским специальностям, проведение исследований в области рынка труда и разработки новых специальностей и т. д.

В России социальное партнерство, как форма отношений работника и работодателя, имеет глубокую историю. Истоки его берут начало в реформе 1863 года по отмене крепостного права и изменении, в этой связи, социальной роли работника, ранее не имевшего никаких прав и принадлежавшего хозяину как любая имущественная частная собственность [1].

Сильный толчок развитию социального партнерства придала индустриализация, появление первых мануфактурных и промышленных предприятий, где наем работника осуществлялся по определенному договору. Именно тогда появились первые профессиональные союзы рабочих различных отраслей экономики как представители совокупного наемного работника, выступающие в качестве защитника их интересов, коллективного социального партнера. В центре их борьбы стояли: вначале ближайшие - производственные, затем широкие - экономические интересы. Экономическая борьба становится полем первого противостояния общественных сил, их взаимных уступок и побед, все более затрагивающих основные вопросы социальных отношений.

Другой формой социального партнерства, зародившейся в эти годы, было создание кооперации. Она возникла на коммерческой основе, на первоначальном частном капитале, с установлением процента вклада и дивидендов каждого члена кооператива от получаемой прибыли.

Если профсоюзы создавались как форма борьбы с централизмом власти, то кооперативы создаются для противоборства с определенным родом концентрированного в од-

них руках капитала. Кооперация - это наиболее мирная форма наступления на монополии, как и вообще на любые проявления централизма - экономическая, способная создавать отношения равноправного социального партнерства [4].

Хотя, первое в России ссудо-сберегательное товарищество было образовано еще в 1865 году, развитие кооперации, и довольно бурное, началось только после революции 1905 года, в период завоевания первых демократических свобод. А на начало 1917 года, по расчетам известного теоретика кооперативного движения М.Туган-Барановского, в кооперативах было занято 84 млн. человек, т.е. более половины всего населения России. По числу кооперативов и членов в них, Россия начала XX века была на первом месте в мире!

После Октябрьской революции 1917 года характер социального партнерства радикально изменился. Провозглашение диктатуры рабочего класса от имени взявшей власть в России партии большевиков привело к смещению и деформации производственных отношений, их политизации. Наемные работники и их общественные органы (Комитет бедноты, профессиональные союзы и т.п.) получили политический и законодательный статус органов, осуществляющих прямой контроль над работодателями.

14 ноября 1917 г. ВЦИК и СНК издали «Положение о рабочем контроле», в соответствии с которым, рабочий контроль вводился на всех предприятиях и осуществлялся рабочими данного предприятия через их выборные органы. Рабочий контроль был объявлен органом Советов рабочих и солдатских депутатов, а его решения обязательными для исполнения владельцами предприятий. Тем самым был искажен характер социального партнерства на предприятии, способный формировать отношения взаимной заинтересованности работодателя и работника.

Работавший в те годы председателем Профинтерна С. Лозовский выразил протест против такого подхода к организации и контролю на производстве. «Если оставить декрет в том виде, как вы его предлагаете, - писал он Ленину, - тогда каждая группа рабочих будет рассматривать его как разрешение делать все что угодно». Лидер советских профсоюзов Н. Томский также считал рабочий контроль «выражением недоверия государственной власти» [7].

В результате, неквалифицированные рабочие стали давать указания профессионалам, вмешиваться в коммерческую деятельность и технологию производства, где может разобраться лишь компетентный специалист. Одновременно выдвигались требования уравнивания зарплаты независимо от качества труда. Тем самым, производственная демократия принимала форму вседозволенности, а управление экономикой становилось стихийным.

В сфере управления рабочий контроль породил институт политических комиссаров с правом контроля партийных комитетов за деятельностью администрации. Такая политика была рассчитана на ограничение сферы деятельности специалистов - интеллигентов. Открыто рекомендовалось не допускать интеллигентов в различного рода советские, общественные организации и даже в кооперацию.

В результате возникшего хаоса производительность труда к маю 1918 года упала на 80%. Спустя незначительное время рабочий контроль был отменен как, по оценке председателя Совнаркома В.И. Ленина, «шаг противоречивый, шаг неполный» [2].

Таким образом, в течение XX века социальное партнерство в России определенным образом вошло в практику регулирования социально-трудовых соглашений. Однако оно было подвержено сильному идеологическому фактору, осуществлялось по строгим партийным контролем и административным управлением экономики без необходимой правовой основы.

Создание современного механизма социального партнерства в России связано с началом реформирования экономики, ее переходом к рыночным отношениям. Изменение

социальных отношений работников, работодателей и государства потребовало радикального пересмотра механизма социального партнерства как эффективной системы договорно-правового регулирования социально-трудовых отношений, включая механизм разрешения коллективных трудовых споров. Это диктовалось потребностью формирования нового для России свободного рынка труда и в существенной мере коснулось проблем подготовки рабочих кадров.

Социальное партнёрство является действенным механизмом интеграции сфер профессионального образования и экономики в целях кадрового обеспечения регионов.

В процессе формирования рыночной экономики произошли значительные изменения в структуре занятости населения, в спросе на квалифицированные рабочие кадры.

Единый государственный заказчик на них уступил место множеству работодателей. Как свидетельствует зарубежный и отечественный опыт, важное значение в решение этого вопроса имеет социальное партнерство, т. е. новая система взаимодействия учебных заведений и предприятий в организации подготовки и трудоустройства выпускников. Процесс формирования социального партнерства связан с изменением роли работников, работодателя и государства в системе трудовых отношений.

В условиях рынка труда социальное партнерство становится важнейшим средством повышения качества профессионального образования и адаптации молодых специалистов к новым экономическим условиям. Оно помогает избежать крупных социальных потрясений, сгладить остроту современных общественных и экономических противоречий. Это обеспечивается совместными усилиями социальных партнеров по сохранению кадрового потенциала предприятий, созданием рабочих мест, профессиональным внутрифирменным обучением работников, предоставлением социальных гарантий высвобождаемым работникам, в том числе направлением их на обучение и переподготовку.

Критерии и показатели качества деятельности образовательных учреждений традиционно подразделяются на внутренние и внешние. В число внешних критериев входят, в частности, и те, которые характеризуют связи между образовательными учреждениями и предприятиями. Это критерии: конкурентоспособность выпускников, степень их трудоустройства, их востребованность на рынке труда. Учитывая названные критерии, образовательные учреждения могут считать одним из направлений повышения качества своей деятельности расширение и укрепление внешних связей и включение в них аспектов маркетинговых исследований, направленных на изучение рынка труда.

К социальным партнёрам следует относить:

- родителей и родительские общественные организации,
- абитуриентов, учащихся и их объединения, выпускников,
- образовательные учреждения,
- предприятия и организации, их объединения,
- администрации муниципальных образований,
- органы управления образованием (муниципальные и субъектов РФ),
- органы внутренних дел,
- военкоматы,
- органы управления культурой и спортом на местном и региональном уровне,
- органы управления финансами, собственностью, экономикой, трудом и занятостью,
- администрации субъектов РФ,
- Минобразования, Минтруд, Минэкономразвития и т. п.
- объединения промышленников и предпринимателей, работодателей,
- научно-педагогические организации,
- профсоюзы.

Социальное партнерство обеспечивает полную защиту социальных прав и быструю адаптацию выпускников к новым социально-экономическим условиям общества [6]. Вопросы социального партнерства в системе профессионального образования рассматривали: Г.Г. Попова, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, З.Г. Сафонова, Л.П. Панина, О.А. Фищукова и др.

На основе теоретического анализа определено содержание понятия «**социальное партнерство в системе профессионального образования**», которое определяется как **система договорных отношений организационного, педагогического и экономического взаимодействия учреждений профессионального образования с работодателями, позволяющая включиться обучающимся в профессиональную деятельность.**

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Воронина Л.В. Актуальность социального партнёрства Зам. директора ЭР Воронина Л.В. Политехнический колледж №2. Государственное бюджетное образовательное учреждение - <http://k02.mskcollege.ru/>.
2. Ленин В.И. Полно собр. соч. М., 1985. Т.37. С. 139.
3. Молчанова О.П. Государственно-частное партнерство в образовании: [сборник] / Научные редакторы О.П. Молчанова, А.Я. Лившин. М.: КДУ, 2009. 242 с.
4. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза // Высшее образование в России. 2006. №6.
5. Осипов А.М., Тумалев В.В., Зарубин В.Г. О социальном партнерстве в сфере образования. [www.isras.ru](http://www.isras.ru).
6. Романова К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей. Школа будущего, 2009. №3. С. 59-69.
7. Томский М. Избранные статьи и речи. М., 1923. С. 26.

#### **SOCIAL PARTNERSHIP IN VOCATIONAL EDUCATION**

© 2015

*S.V. Schedrotkina, dekan*

*Moscow financial-legal university, Moscow (Russia), 290604@mail.ru*

УДК 271.314

#### **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

© 2015

*И.Г. Юровская*

*ГБОУ СПО Московской области «Подмосковный колледж «Энергия»,  
Реутов (Россия), yurov-irina@yandex.ru*

Процесс информатизации общества выдвигает новые требования к воспитанию и обучению студентов. Современное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Поэтому в современном образовании акцент переносится на воспитание свободной личности, формирование у нее способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разных группах, быть открытой для новых контактов и связей, и именно образование должно создать условия для формирования такой личности. Эта задача не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения.

Современные педагогические технологии отдают предпочтение таким методам обучения, которые призваны содействовать выявлению, формированию и повышению компетентностей студентов в зависимости от их личностных склонностей и интересов.

Понятие педагогической технологии крепко вошло в педагогический лексикон. Существуют разные взгляды на раскрытие этого понятия. И, как правило, технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

В последнее время достаточно широко вошел в употребление термин «инновационные педагогические технологии». Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателя и учащегося.

В настоящий момент в образовании преподаватели применяют самые различные педагогические инновационные технологии, об опыте использования, одной из которых - технологии проектного обучения - в рамках дисциплины «Информатика и ИКТ» дальше пойдет речь.

Творческий проект представляет собой разработку, основанную на исследовании объекта (предмета, процесса, явления) с точки зрения одной или нескольких предметных областей. Персональный компьютер и средства ИКТ могут использоваться и как источники информации, и как предметы исследования, и как средства представления информации. Выполнение проекта предполагает поисковую, исследовательскую, самостоятельную деятельность студентов. Широкое использование в учебном процессе этого метода является благотворной почвой для осуществления межпредметных связей, интеграции с другими дисциплинами.

Проектная деятельность создает устойчивую положительную мотивацию к изучению соответствующего материала и самостоятельному решению прикладных задач, формирует личностные качества, создает условия для отношений сотрудничества между студентами и преподавателем, формирует навыки применения программного обеспечения и оборудования в разных прикладных областях, способствует развитию творческого подхода к решению задач и формированию умений поиска и выбора оптимального их решения.

Проекты являются и **методом комплексного изучения** той или иной темы (создание документа, оформление открытки, разработка рекламного флаера, верстка газетной статьи, выполнение расчетов, создание фильма-презентации по теме и др.), и **методом комплексной проверки** каких-либо знаний, умений по нескольким темам, разделам или целому курсу, а может быть даже по нескольким дисциплинам (тогда проект становится интегрированным). Также такого рода деятельность можно организовать **в качестве самостоятельной работы студентов вне учебных занятий**, и отводить такой работе длительный срок выполнения.

Нужно отметить, что с одной стороны, проект выполняет **контролирующую функцию**, т.к. осуществляется проверка навыков самостоятельной работы по поиску информации, представлению материала, применению программного обеспечения и др., а с другой стороны, имеет место и **обучающий момент**, т.к. в процессе работы над проектом расширяются и углубляются знания в одной или нескольких областях, появляются новые умения и навыки по использованию оборудования, программ, мультимедиа, повышаются компетентностные способности студентов.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции преподавателя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих студентов.

Проектный пакет состоит из трех модулей:

- **Информационный модуль** содержит описание идеи проекта или проблемной ситуации и дополнительные материалы

- **Контрольный модуль** включает задание(-ия) для студента или творческой группы студентов с методическими указаниями

- **Методический модуль** содержит рекомендации для преподавателя по организации и оцениванию проектной деятельности студентов.

Работа над проектом включает в себя следующие основные этапы: подготовительный, планирование, исследование, отчет-представление результатов исследования, оценка результатов (например, адекватность, завершенность, наглядность, дизайн, технологичность, креативность, защита)

Каждый этап работы над проектом важен, но публичная защита позволяет обобщить и систематизировать знания и умения, полученные в ходе работы, и самым благотворным способом сказывается на дальнейшей учебной деятельности студентов, особенно во время выполнения курсовых и дипломных работ, к защите которых студент уже оказывается морально готов.

Хорошо, если в состав проекта, кроме представленного информационного продукта будет входить либо пояснительная записка, содержащая материалы информационного или исследовательского характера и обоснование использованных технологий, либо инструкция по работе с этим продуктом, либо паспорт проекта.

Педагогический профессионализм невозможно сформировать путем информирования о тех или иных технологиях. Он состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами и обретается педагогом, в ходе непрерывной самообразовательной деятельности, в которой происходит становление его педагогической позиции.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. Тюмень, 1990.
3. Лазарев В.С, Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. №4. 2004.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Полат Е.С. М. 272 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

## METHOD OF PROJECTS AS INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

© 2015

*I.G. Jurovskaja*

*Moscow region college «Energy», Reutov (Russian), yurov-irina@yandex.ru*



УДК 378.1

## **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА**

© 2015

*Л.Р. Ягудина*, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры «Экономика и менеджмент»

*Набережночелнинский филиал ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский  
технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ», Набережные Челны (Россия),  
Yagudina.lr@kaichelny.ru*

Изменение роли инженера в условиях инновационной экономики знаний требует внесения изменений в инженерное образование. Современное инженерное мышление должно быть в состоянии справиться с комплексом задач, которые включают не только традиционные инженерные проблемы, но также охватывают человеческие, экономические и экологические факторы в качестве основных компонентов. В дополнение к когнитивным способностям, развитие которых предусмотрено действующей системой образования, работодатели требуют инженеров, способных к инновациям, способных работать в мультикультурной среде, понимать бизнес-контекст инженерной деятельности, имеющих развитые коммуникативные навыки, лидерские качества, умеющих адаптироваться к изменяющимся условиям и стремящихся к непрерывному обучению.

В обществе на всех уровнях складывается устойчивое понимание необходимости новых динамично развивающихся систем подготовки инженерных кадров как важнейшего источника экономического роста страны. Реальная оценка сегодняшней ситуации побуждает искать новые подходы к качественному изменению состояния всей системы высшего образования, в том числе и технического.

Российское техническое образование должно стать инновационным и создать при этом условия для эволюционного выращивания новой генерации высокообразованных профессионалов в области инженерии, способных реализовать устойчивое динамическое развитие экономики и прорывное развитие различных областей практики на основе высоких образовательных и наукоемких технологий.

Необходимость принятия комплексных мер по повышению качества подготовки кадров осознается как образовательным сообществом и государственными органами управления, так и работодателями. Работодатели не только принимают готовое качество выпускников как «продукт» образовательной системы, но и стремятся участвовать в национальной образовательной политике и делают свой вклад в создание качества востребованного уровня.

Осознание всеми заинтересованными лицами недостаточной ориентированности системы подготовки технических кадров на меняющиеся запросы реального сектора экономики приводит к развитию в этой сфере частно-государственного партнерства, созданию партнерских программ по подготовке кадров, поиску эффективных форм взаимодействия системы профессионального образования и бизнеса.

С 1 сентября 2008 года в г. Набережные Челны реализуется целевая подготовка кадров в рамках Машиностроительного образовательного кластера (МОК) «КАМАЗ-КГТУ(КАИ)». Он разработан по инициативе ПАО «КАМАЗ», перед которым стоит актуальная задача формирования передовых инновационных производств, обеспечивающих развитие машиностроительной промышленности и серьезный конкурентный прорыв страны на международном экономическом пространстве. Концепция инновационного образовательного кластера основана на модели Тройной спирали (Triple Helix) - трехстороннем равноправном взаимодействии «образование – государство – бизнес».

Цель проекта: профессиональная целевая подготовка кадров для подразделений и организаций ПАО «КАМАЗ» с учетом требований предприятия к их компетентности на основе проблемно - и практико-ориентированного обучения.

В основу проекта заложена идея единства двух направлений интеграции: интеграция уровней профессионального образования и интеграция образования и производства.

Интеграция уровней профессионального образования достигается за счет последовательно-совмещенного получения во время обучения в вузе рабочих квалификаций, затем квалификации бакалавра техники и технологии. Участники проекта признали, что в современной системе высшего технического образования практически отсутствует навыковая подготовка студентов, и определили в качестве одного из вариантов решения данной проблемы параллельную подготовку студентов инженерных направлений по рабочим профессиям. Подобное «двухуровневое» обучение позволяет будущим инженерам приобрести нужные прикладные навыки и понять профессию инженера «изнутри».

Инновационная направленность модели МОК определилась интеграцией образовательной (обеспечение получения компетенций, необходимых для практической деятельности) и экономической (оптимизация управления человеческими ресурсами) логик [1]. Идея интеграции образования и производства реализуется путем совмещения обучения с работой на предприятии, реализации технологий проблемно - и практико-ориентированного обучения, участия студентов и преподавателей в процессах улучшений на предприятии.

Концепция подготовки потенциального инженерного персонала ПАО «КАМАЗ» основана на полипрофессиональном подходе, предполагающем, что современный инженер должен обладать знаниями и умениями не только в собственно технической сфере, но и владеть методами организации производства и труда, управления качеством, управления проектами, управления экономикой.

Требования предприятия к качеству выпускников были аккумулярованы в Компетентностную модель выпускника вуза, которая, наряду с требованиями ГОС ВПО (впоследствии – ФГОС), стала отправной точкой для разработки образовательной программы по направлению.

Всего с 2008 по 2015 г. участниками МОК стали 280 человек. В 2012-2015 гг. высшее образование в составе МОК получили 176.

Обучено рабочим профессиям: токарь – 112 человек, фрезеровщик – 96 человек, слесарь МСР (введено с 2010 г.) – 72 человека.

В корпоративной системе обучения ПАО КАМАЗ во время обучения в вузе принял участие 121 студент. В рамках Корпоративной программы «Профессиональный старт» проведено 35 мастер-классов, 27 экскурсий, 9 деловых игр.

Для концепции целевой подготовки кадров в образовательном кластере является наиболее подходящим, на наш взгляд, целеориентированный подход (fitness-for-purpose approach) к оценке качества образования. Особое внимание мы хотели бы уделить разработанной нами модели итоговой оценки качества образования в кластере, так как именно она позволяет судить об эффективности проекта в целом. Суть итоговой оценки (summative assessment) заключается в определении степени достижения учащимися предполагаемых результатов подготовки. Структура модели итоговой оценки представляет собой модификацию классической четырехуровневой модели оценки эффективности обучения Дональда Киркпатрика, являющейся одной из самых распространенных базовых систем оценки в управлении человеческими ресурсами.

Первый уровень оценки - уровень реакции участников кластера на обучение. Он выявляется с помощью анкеты выпускника, которую участники кластера заполняют на IV курсе после завершения полного курса обучения. Анкета включает открытые вопросы

и вопросы со шкалами, например, такие: «Удовлетворены ли вы качеством своей практической подготовки?».

Второй уровень – это уровень оценки знаний, на котором определяется, получили ли обучаемые те знания, которые были заложены в программу обучения в кластере. Оценка проводится сразу после трудоустройства выпускников на предприятие.

Ввиду наличия отсроченного эффекта качества образования есть необходимость распределения следующих двух уровней оценки во временном промежутке не менее года после трудоустройства выпускников.

Третий уровень оценки – это оценка поведения работника в рабочей обстановке, т.е. в ходе применения полученных работником знаний в трудовой деятельности. Основные методы - наблюдение непосредственного руководителя молодого специалиста и метод самооценки (для выявления их результатов применяются интервью, анкетирование по методу «360 градусов», фокус-группы). Существенным элементом системы оценки является квалификационный экзамен по рабочей профессии, освоение которой является обязательным для участников МОК.

Четвертый уровень - уровень влияния образования данного специалиста на бизнес-результаты предприятия. В ходе консультаций с работниками предприятия-заказчика и исходя из программных задач МОК, нами были определены следующие количественные показатели эффективности трудовой деятельности выпускников:

- количество поданных кайдзен-предложений по совершенствованию производственной системы ПАО «КАМАЗ» (на одного выпускника МОК);
- доля выпускников МОК, участвующих в инновационных проектах;
- длительность периода адаптации (профессиональной, организационной, социально-психологической);
- коэффициент стабильности кадров среди данной категории работников;
- уровень лояльности молодых специалистов.

В режиме апробации модель итоговой оценки была впервые использована для оценки качества подготовки первых выпускников МОК, трудоустроившихся в ПАО в 2012 г.

Проверка их знаний была проведена на основе тестов, разработанных в соответствии с компетентностной моделью выпускника вуза. Анализ результатов тестирования показал, что с точки зрения теоретической подготовки молодые специалисты соответствуют профессиональному блоку компетентностной модели выпускника вуза менее чем наполовину (среднее значение уровня профессиональных знаний – 42%). При этом уровень знаний участников МОК существенно не отличается от уровня знаний других молодых специалистов (с учетом статистической погрешности).

Мы понимаем, что применение подобного тестирования остается дискуссионным, так как, во-первых, речь идет об оценке уровня остаточных знаний, во-вторых, этот блок модели Д. Киркпатрика часто подвергается критике с точки зрения ее способности оценить качество обучения (исследования показывают очень низкую корреляцию между уровнем знаний и трудовыми достижениями работников [2]). Дальнейшая апробация модели и последующий анализ корреляции результатов тестирования с показателями текущей успеваемости студентов, возможно, позволят нам определить целесообразность использования такого тестирования.

Сами выпускники показывают высокую степень удовлетворенности качеством теоретической подготовки в вузе (14 % «абсолютно удовлетворены» и 86 % «удовлетворены»), из их руководителей «удовлетворены» 83%, «не совсем удовлетворены» 17%. Выделяемые выпускниками зоны недостаточности знаний не совпадают с результатами описанного выше тестирования и сосредоточены в основном в области делопроизводства и внутреннего документооборота компании.

Уровнем практической подготовки в вузе «удовлетворены» 86%, «не совсем удовлетворены» 17% выпускников. 100% руководителей удовлетворены качеством их практической подготовки; именно практическая готовность к выполнению трудовых функций, на взгляд руководителей, выгодно отличает выпускников МОК от выпускников других вузов и является главным эффектом от взаимодействия предприятия с вузом.

Молодые специалисты считают, что у них наиболее развиты следующие универсальные компетенции: стремление к самообразованию, ориентация на результат, ответственность, дисциплинированность, соблюдение этических норм, поиск и анализ информации. С их точки зрения, учебное заведение наиболее сильно повлияло на развитие этих компетенций, а также таких компетенций, как работа в команде, управление рабочим временем.

Из профессиональных компетенций у выпускников наиболее развиты компетенции в области бережливого производства, менеджмента, информационных технологий, программных продуктов, оборудования, функциональных обязанностей инженера.

Руководители, в целом повторяя мнение своих подчиненных, дополняют список универсальных компетенций компетенцией «работа в команде», из профессиональных же компетенций они не выделяют компетенции в области менеджмента и программных продуктов.

На одного выпускника МОК в среднем приходится около 4-5 зарегистрированных кейджен-предложений по совершенствованию производственной системы ОАО «КАМАЗ» в месяц.

Длительность адаптации молодых специалистов составляет от 1 до 3 месяцев, что соответствует данным по компании в среднем. Высокий уровень практической подготовки выпускников МОК подтверждается отсутствием у них проблем с профессиональной адаптацией, в отличие от выпускников других вузов. Половина опрошенных выпускников МОК показывает, что наиболее сложным для них в период адаптации оказалось вхождение в коллектив. Объяснить этот факт можно тем, что студенты в период обучения в МОК не были закреплены к конкретному подразделению предприятия и проходили практику на разных участках. Необходимо отметить, что выпускники поддерживают такой принцип распределения, так как это в последующем снимает проблемы организационной адаптации и помогает им в осуществлении внутренних коммуникаций в ПАО «КАМАЗ».

Степень лояльности компании выпускников МОК компании не превышает средние данные по предприятию среди молодых специалистов и обусловлена уровнем заработной платы.

Результаты проведенной оценки являются объектом изучения и совместного обсуждения всех участников образовательного кластера и отправной точкой для совершенствования программы обучения в МОК.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Землянский В.В., Канакин Я.В. Теоретические аспекты дуальной целевой подготовки специалистов [Электронный ресурс]//Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. №1. - URL: <http://vernadsky.tstu.ru/ru/vjpusk/2012/vjpusk-01.php> (Дата обращения:12.10.2015).
2. Clark D. Kirkpatrick's Four Level Evaluation Model - URL:<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html> (date of access:12.10.2015).

## THE MODEL OF ENGINEERS TRAINING QUALITY EVALUATION

© 2015

**L.R. Yagudina**, associate professor, director of Naberezhnye Chelny Campus  
*Federal State Government-Funded Educational Institution of Higher Professional Education*  
*«Kazan National Research Technical University named A.N. Tupolev – KAI»,*  
*Naberezhnye Chelny (Russia), Yagudina.lr@kaichelny.ru*

УДК 37.01

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

© 2015

**Л.А. Ядвиршиц**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогика и психология детства»  
*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика*  
*И.Г. Петровского», Брянск (Россия), lyudanyad@yandex.ru*  
**А.Е. Ядвиршиц**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Социология и социальная работа»  
*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика*  
*И.Г. Петровского», Брянск (Россия), lyudanyad@yandex.ru*  
**О.В. Голенкова**, ассистент кафедры «Педагогика и психология детства»  
*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика*  
*И.Г. Петровского», Брянск (Россия), golenkovu@yandex.ru*

Кризисная ситуация в образовании сегодня обуславливается прежде всего общей направленностью цивилизационно-культурного развития общества и на этом основании отражает его кризисное состояние. Классический тип рационального подхода к профессиональному образованию прошедшего времени сориентировал и рациональную научную систему, которая обосновывает сущность обучения в высшей школе, направленного на закрепление в будущем специалисте его утилитарной необходимости, игнорируя его поведенческую и эмоциональную целостность, социальную и личностную ориентацию.

В этих условиях возрастает роль профессионального образования не только в социальном или культурном, но и цивилизационном развитии общества, лежащего в основе более глубокого понимания процессов социокультурного воспроизводства современного специалиста социальной сферы.

На фоне усложнения и дестабилизации социокультурных и технологических процессов в современном обществе возникают беспрецедентные для повседневной реальности проблемы его дезорганизации, затрагивающие интересы каждого человека, перед их лицом люди ощущают себя беспомощными и неуверенными; при информационной избыточности существует острый дефицит технологий и практики оказания помощи лицам, имеющим проблемы в социализации.

Вышеназванные тенденции создают предпосылки для кардинальной перестройки высшего социального образования на основе учета глобальной переориентации процессов социализации людей на основе новой мыслительной парадигмы, предполагающей осмысление проблем человечества с позиций ценности жизни каждого конкретного человека.

Поскольку основным свойством и условием социализации людей и совершенствования его отношений с современным обществом стала стремительная социальная динамика, то это заставляет систему профессиональной подготовки социальных работников

перестраиваться на тенденцию обучения студентов самостоятельно строить свои отношения с социумом в процессе как собственной социализации, так и профессиональной деятельности, отбирая для этого наиболее оптимальные варианты социального опыта [5].

Это противоречие невозможно разрешить иначе, как путем целенаправленного реформирования профессиональной подготовки социальных работников в условиях взаимодействия с ближайшим социальным окружением в кризисной микросреде. Одновременно следует констатировать, что проблема реализации воспитательных и социализирующих возможностей микросоциума средствами профессиональной деятельности социальных работников не стала пока предметом широкого научного исследования.

Традиционные воспитательные методы и средства не соответствуют новым общественным условиям. Сегодня с сожалением приходится констатировать, что социокультурная реальность предъявляет такие требования к теории и практике социального воспитания, которые им не всегда удается решить эффективно. Существующие в педагогике и психологии теории психосоциального развития личности не обеспечивают в должной мере потребности, учителей, родителей и самих детей, которые сталкиваются с непонятными и необъяснимыми явлениями психической и социальной деформации личности в детском возрасте.

Отсюда с очевидностью вытекает, что опережающие потребности практики социализации детей и подростков настойчиво требуют переосмысления роли специалиста по социальной работе в реорганизации социальных процессов общества и, соответственно, его подготовки к выполнению этой роли.

Социальный заказ обуславливает необходимость готовности будущих социальных работников к социализации молодого человека, ориентированного в меняющемся мире, способного к диалогу и сотрудничеству. Выполнение социального заказа предопределяет основные пути реорганизации и совершенствования системы высшего образования в сфере социальной работы [4].

Основываясь на вышеприведенных теоретических взглядах, мы рассматриваем структуру личности социального работника, профессионально работающего в микросоциуме, с точки зрения выделения в ней трех основных компонентов: социальная компетентность, профессиональная компетентность, индивидуально-личностная компетентность. Первый компонент, по нашему мнению, отражает черты социального работника как социальной личности, второй - как типичной личности, представителя профессионально-педагогической общности, третий - конкретной личности, обладающей ярко выраженной профессионально направленной индивидуальностью.

Социальная компетентность личности определяется не только системой ценностей и ориентаций, но и таким сложным образованием, как культура.. Эти общественные требования дают основание считать его культуру в сущности социально-психологической. В социально-психологической культуре можно выделить три основных элемента: социально-когнитивная гибкость; социально-аффективная устойчивость; социально-перцептивная сензитивность.

Другим интегральным образованием, характеризующим социальную зрелость субъекта профессиональной деятельности, является социально-психологическая компетентность. Это образование, представляя собой специальные знания и основанные на них взгляды на общество, политику, экономику, культуру и т.п., позволяет личности ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать правильные решения и достигать разнообразных по сложности целей.

Наконец, третьим интегральным образованием, характеризующим социальную зрелость специалиста, является социокультурная мобильность. Он как любой член общества не может не участвовать в процессах социальной жизни. Эти процессы и представлены прежде всего социальной мобильностью. Этот термин, введенный П.Сорокиным,

означает переход члена общества из одной социальной позиции в другую. Современное российское общество характеризуется учеными как высокомобильное: буквально в последние десятилетия исчезли одни социальные страты и возникли другие, большие группы людей в силу реорганизации социальной структуры перемещаются как в пределах страны, так и в зарубежные страны. Большое влияние на социальную мобильность оказывают изменение экономики, идеологических ориентиров, политических приоритетов, системы ценностей и норм [2]. Исследователи отмечают, что в России в социальную мобильность вовлечено более двух третей населения. На этот процесс у молодежи оказывают наиболее существенное влияние не социальный статус и поддержка родителей, а собственные достижения. Эти явления не могут не отражаться на становлении субъекта профессиональной деятельности и его положении в обществе.

Однако, кроме социологической характеристики, существует психологическая характеристика мобильности. Она означает индивидуальную готовность и способность личности жить в высокодинамичном социуме, гибко перестраиваясь в зависимости от изменившихся социальных условий. Это способность предвидеть тенденции, которые намечаются в профессиональной субкультуре, способность эффективно осваивать другие, родственные специальности или даже приобретать другую профессию, быстро переучиваться, повышать свою квалификацию в системе непрерывного образования или самостоятельно. И.В.Василенко, рассматривая феномен социокультурной мобильности, считает, что она действует как адаптационный механизм, позволяющий не только приспособляться к изменениям объективной реальности, но и целенаправленно, осознанно воздействовать на социальную ситуацию. Отсюда автор выделяет элементы социокультурной мобильности: ценностные ориентации, способы практического мышления, идеологические установки [3].

На наш взгляд, социокультурная мобильность может быть представлена тремя основными компонентами: 1) социокультурная адаптированность, 2) социокультурная ориентированность и самоопределение, 3) компетентность в сфере социального проектирования. Тем самым нам хотелось бы подчеркнуть, что кроме адаптационной и преобразующей функций, которые традиционно выделяются социологами, мобильность должна непременно включать функцию прогностическую.

Современный профессионал, работающий в социальной сфере, должен обладать умениями быстро и адекватно оценивать ее и создавать в ней такие условия, которые помогли бы им успешно социализироваться клиентам социальных служб. Однако эта профессиональная способность не формируется, если социальный работник не умеет выстраивать стратегию и тактику межличностных отношений, предвосхищать события, творчески подходить к оценке и созданию любой социальной ситуации. Эту способность мы называем компетентностью в сфере социального проектирования, понимая ее как особый тип социального поведения личности в ситуации социальных перемен, характеризующийся прогностической способностью целенаправленно выстраивать стратегию и тактику деятельности, отношений и поведения в социальных средах различных типов и масштабности.

Наконец, профессиональная зрелость социального работника отражает уровень его мастерства: наличие и действенность общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний, владение общепедагогическими и специальными умениями и компетентность в области научного исследования.

Исходя из выше изложенных положений, большую обществоведческую и конкретную социокультурную направленность в профессиональной подготовке социального работника имеют общеобразовательные дисциплины. Микросоциум - динамичный, изменяющийся по своим законам феномен, тесно связанный с личностной избирательностью и одновременно - с макросоциальной целостностью. Изучение процессов, происхо-

дящих в микросоциуме, с целью дальнейшего построения социально-педагогического процесса - важный аспект общеобразовательной подготовки социального работника. Общекультурные знания должны сегодня быть ориентированы на высокодинамичную социокультурную реальность с учетом важнейших перспектив и тенденций общественного развития.

Ядром профессиональной компетентности социального работника независимо от его профессиональной направленности являются психолого-педагогические знания. Психолого-педагогическое образование характеризует специфику труда специалиста, поэтому оно инвариантно для его подготовки независимо от предмета специализации. Эти дисциплины выполняют особую роль, и в нашей практике преподавания педагогики и социальной педагогики на социально-педагогическом факультете этой стороне профессиональной подготовки студентов мы уделяем первостепенное значение. Практика показывает, что специалист, не владеющий системными психолого-педагогическими знаниями, закономерно «скатывается» на интуитивный уровень решения профессиональных задач. Психология и педагогика могут быть объединены на интегративной основе и одновременно сохранять дифференцированное своеобразие. Попытка создать интегративный курс психопедагогики предпринимается рядом авторов. Их исследования показали, что интегративный психолого-педагогический курс выступает как область гуманитарного, антропологического, философского знания. Интегративность этих двух дисциплин позволяет целостно представить и построить психолого-педагогическое пространство образования. В контексте нашего исследования существует необходимость придать психолого-педагогическим знаниям в подготовке социальных педагогов и социальных работников социальную направленность, расширяя предмет и той, и другой науки. Традиционно педагогика и психология готовят специалистов для организации педагогического процесса школы, и таким образом редуцируют свои возможности в построении социально-педагогических процессов. В условиях, когда целенаправленные воздействия школы терпят кризис, необходимо новое осмысление роли психолого-педагогических знаний в сфере социального воспитания молодежи.

Отдельно следует остановиться на цикле специальных дисциплин в подготовке социального работника. Если психолого-педагогические категории предстают перед студентами как некоторая совокупность стратегий профессиональной деятельности, то сущность специального блока можно рассматривать как специфическую тактику профессиональной деятельности. В специальных знаниях и умениях заключен практико-преобразующий компонент социально-педагогической работы. Специальные дисциплины позволяют специалисту объективировать свою индивидуальность, определить свои творческие возможности в деятельности и общении. Важно, что круг специальных знаний социальных работников, работающих в микросоциуме, находится в соответствии с функциями, которыми они должны владеть. Специалист, работающий в микросоциуме, осуществляет свою деятельность в условиях частичной или полной неопределенности. Высокий уровень владения специальными знаниями помогает ему варьировать способы деятельности в зависимости от ситуации. Научные знания только тогда имеют ценность, когда они непрерывно функционируют в практической профессиональной деятельности. Профессионализм деятельности социального работника рассматривается нами с точки зрения единства теории и практического опыта, поэтому особую роль в становлении его профессиональной зрелости приобретает сочетание фундаментального научного образования с практическим овладением профессией, то есть с формированием профессиональных умений.

С учетом специфики нашей проблемы можно выделить следующие профессиональные умения социального работника:



- когнитивные умения (умение оценивать и анализировать профессиональный индивидуальный и групповой опыт; осуществлять диагностику состояния клиента и его проблемы, собирать информацию для подготовки социальной истории клиента, анализировать проблемы клиента во взаимосвязи с микро-и макросоциальной средой, применять на практике свои знания и понимание проблем; определять необходимое время прекращения терапевтической помощи клиента; находить творческое решение проблем клиента, проводить рефлексивный анализ условий, процесса и результатов своей деятельности, проводить исследования и опытно-экспериментальную работу с целью совершенствования системы социальной работы с клиентами, изучать и применять на практике инновационный опыт и исследовательские находки в области данного направления социальной работы, совершенствовать свои профессиональные и личностные качества, приобретать новые знания, осваивать новые технологии и средства, развивать способности работы с компьютерной и офисной техникой;

- коммуникативные умения (создавать и поддерживать благоприятную рабочую атмосферу и обстановку; использовать в деятельности индивидуальные особенности личностного, национального, социального и культурно-исторического характера; не допускать в отношениях с клиентами проявления агрессии и враждебности; умение расположить к себе человека в трудной жизненной ситуации; умение наблюдать, понимать и интерпретировать взаимоотношения между людьми; умение общаться вербально, невербально и письменно; умение использовать современные методы социологических исследований для мониторинга социально-экономического состояния общества; умения выступать в роли посредника и супервизора с целью преодоления социального конфликта; умение использовать возможности средств массовой информации для эффективного решения проблем клиентов; умение использовать собственные ресурсы клиентов социальных служб для решения их проблем;

- конструктивные умения (прогнозировать состояние проблемы клиента, возможные последствия ее развития, определять перспективы решения проблемы клиента с учетом конкретных условий жизнедеятельности, способствовать выработке решений индивидов или групп;

- организаторские умения (организовывать, планировать, контролировать и стимулировать работу; реализовывать в практической деятельности принцип конфиденциальности; вырабатывать оценки и готовить отчеты; формулировать цели и задачи, связанные с реализацией профессиональных функций; разрабатывать социальные планы, программы, добывать информацию с помощью доступной технологии; создавать развитую инфраструктуру обслуживания клиента; быть посредником и вести деловые переговоры между различным и организациями, общественными или законодательными органами, оказывающими финансирование соответствующей деятельности; уметь создавать оптимальную полифункциональную инфраструктуру взаимодействия, уметь организовать деятельность полифункциональной команды, проводить анализ полученных результатов и необходимую коррекцию осуществления полифункциональной деятельности.

Вышеперечисленные умения носят обобщенный характер, что позволяет социальному работнику самостоятельно решать профессиональные задачи определенного характера. Если же умения сформированы только на конкретном (рецептурном) уровне, они способны удовлетворить только узкие профессиональные потребности и не переносятся на другие группы явлений, а значит, не исчерпывают всей полноты практического аспекта профессиональной зрелости специалиста [1].

Специфика профессиональной деятельности социального работника связана с тем, что в процессе ее он сталкивается с множеством незапланированных ситуаций, требующих немедленного и оригинального разрешения. Отсюда вытекает необходимость ос-

мысления соотношения стереотипного и творческого в социально-педагогической деятельности, которое определяется условиями ее протекания.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голенкова О.В. Проектирование профессиональной подготовки специалистов социальной работы в вузе // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. М. 2012. №1. С. 159-166.
2. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Питирим Сорокин. «Человек. Цивилизация. Общество». (Серия «Мыслители XX века»). М., 1992. С. 302-373.
3. Василенко И.В. Политическая глобалистика. М. 2000. С. 11.
4. Зиновьев А.А. Глобальное сверхобщество и Россия. Минск; М., 2000. С. 68.
5. Ядвиршис Л.А. Некоторые тенденции современной социальной работы // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2012. №2. С. 156-163.
6. Ядвиршис Л.А. Роль практико-формирующих технологий в становлении социально-педагогической компетентности студентов // Технологии активного обучения в профессиональном образовании: материалы научно-практической конференции 25-26 ноября 2011 г. Брянск: ООО издательство «Курсив», 2011. С.16-20.

### ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF PERSONAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

© 2015

*L.A. Yadvirshis*, doctor of pedagogical sciences, professor of the department  
«Pedagogic and psychology of childhood»

*Bryansk state university named academician I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia),  
lyudanyad@yandex.ru*

*A.E. Yadvirshis*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department «Sociology and social work»

*Bryansk state university named academician I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia),  
lyudanyad@yandex.ru*

*O.V. Golenkova*, assistant of the department «Pedagogic and psychology of childhood»  
*Bryansk state university named academician I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia),  
golenkovy@yandex.ru*

УДК 316.346.32

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КРИЗИС ИНСТИТУТА СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

© 2015

*Н.У. Ярычев*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой  
теории и истории социальной работы

*ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),  
nasrudiny@mail.ru*

Современное российское общество неоднозначно переживает сложный переходный процесс конца 80-х начала 90-х годов прошлого столетия, который в целом можно характеризовать как трансформацию в систему новых ценностных комплексов. При этом неоднозначно оценивается и деформация многих устоявшихся в обществе социальных

институтов, имевших огромное социокультурное, духовно-нравственное и историческое значение для нашей страны. «Период конца XX и начала XXI века, – пишет Н.У. Ярычев, – был насыщен различными политическими, культурными, социальными и экономическими потрясениями, породившими большое количество проблем в различных сферах общественной жизнедеятельности. Наша страна перешла от форм социалистического хозяйствования – плановой экономики, совсем на иную модель экономического развития общества – рыночные отношения, становление которых также сопровождалось различного рода кризисными тенденциями и коренными изменениями» [8, с. 209]. Несомненно, все это прямым образом повлияло и на один из важнейших институтов социализации – семью, которая отчасти потеряла былой социальный престиж и гуманистическое влияние на становление, и развитие личности и его роли в современном российском обществе. Хотя при этом, как отмечают многие отечественные авторы, в процессе изменения экономической платформы, резко возросла роль брака, что явилось прямым следствием сложной социально-экономической обстановки в нашей стране. «В 90-е годы (прошлого века – *Н.Я.*), выросла роль брака в урегулировании отношения собственности, возрос брачный возраст, начали неуклонно снижаться брачные показатели, усложняются семейные взаимосвязи, все большее число детей имеют несколько «пар» родителей в результате развода и повторных браков. Все это не могло не привести к многообразию семейных форм» [1, с. 29] в итоге глобальным образом изменившие социальную роль и место семьи в структуре российского общества. «Сложность и противоречивость социального взаимодействия в семейно-брачной сфере современной России, безусловно, является как социально-практической, так и эпистемологической проблемой» [8, с. 348].

Причины кризиса института семьи многоуровневого и сложно структурного характера, при этом разные исследователи подходят к этому вопросу достаточно неоднозначно. В-первую очередь, необходимо указать на слабую государственную социально-экономическую поддержку семьи, отсутствие вспомогательных механизмов ее материального стимулирования. В настоящее время государственное пособие на одного ребенка в нашей стране составляет 70 рублей в месяц, и 140 рублей на ребенка, воспитываемого одиноким родителем. Во-вторых, негативно отразился на семье глубокий социокультурный кризис, обусловленный нарушением механизма передачи жизненного опыта представителями старшего поколения молодому. Как отмечает А.В. Лисовский: «В современном российском обществе налицо разрыв многоуровневой связи поколений, отражающий перерыв постепенности, разрыв исторического развития, переход общества на рельсы принципиально иного строя» [2, с. 20]. В-третьих, окончательное разрушение государственной воспитательной идеологии, существовавшей в советский период, взамен которой не была предложена новая концепция, отвечающая новым требованиям и запросам трансформирующегося российского общества. И, в-четвертых, отсутствие у семьи условий реализации своих законодательных прав на полноценное воспитание и развитие личности ребенка. Принятая в 1989 году международная Конвенция «О правах ребенка», гласит: «ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе... мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности» [3, с. 28], для выполнения чего необходима поддержка семьи.

Многие исследователи социальный кризис характеризуют нарушением «идеологической цельности» общества, в условиях его социокультурной трансформации, на которую, в частности, указывал известный американский ученый Эрик Эрикссон, при этом важное значение имеет нарушение прежней системы ценностей, выражающееся, по мнению Эмиля Дюркгейма в «аномии». Система помощи семье уходит корнями в далекое историческое прошлое. «Современные модели помощи и поддержки имеют давние исторические традиции, которые складывались на различных этапах развития истории...» [9, с. 168].

Как правило, наиболее необходимое условие для появления того или иного социального института служит непосредственная потребность общества в его функционировании. «Так, институт семьи, – пишет Е.И. Зритнева, – удовлетворяет потребность в воспроизводстве человеческого рода и воспитании детей, реализует отношения между полами, поколениями и т.д.» [3, с. 41-42]. В этом смысле семья является классическим социальным институтом общества, основная задача которой подготовка человека к окружающей социальной действительности, т.е. выработка наиболее приспособительно-адаптационных механизмов у индивида в целом, поэтапное формирование сложной структуры конкретной личности.

На становление и развитие личности, несомненно, комплексное влияние оказывает семья, как первичный и наиболее важный институт процесса социализации, закладывающий основные механизмы социальных норм и запретов, принятых в том или ином обществе как наиболее приоритетные формы. Одной из важнейших функций семьи можно считать создание оптимальных условий для социализации детей, это в свою очередь может выступать как одна из ее первоочередных и стратегических целей. «Поскольку личность, – пишет А.Г. Харчев, – составляет не только первоэлемент общества, но и относительно самостоятельную социальную систему, практически все функции семьи имеют социальный характер...» [4], что обуславливает как материальные, так и духовные потребности личности.

Развитие личности происходит под влиянием социального окружения, в условиях семейной социализации в этой роли выступают ближайшие родственники: отец, мать, брат, сестра, а в условиях многопоколенной семьи старшие родители. При этом, как правило, их поведение имеет первичную социальную ценность, выражающаяся в определении «поведение взрослого – норма», имеющее первичное и приоритетное значение.

Говоря о важности воспитательной функции семьи, отечественный ученый-педагог А.С. Макаренко писал: «Нельзя отделить семейные дела от дел общественных. Ваша активность в обществе или на работе должна иметь отражение и в семье, семья ваша должна видеть ваше политическое и гражданское лицо и не отделять его от лица родителя» [5, с. 93].

Переходный период современного российского общества, как уже указывалось выше, вносит свои сложности, что зачастую дезориентирует семью в своих первоначальных ценностных приоритетах. В первую очередь это влияет на выполнение одной из основных функций семьи – воспитание личности. Порою основополагающие задачи семьи приходится осознанно игнорировать, по причине сложности развития семьи в условиях жестких рыночных отношений. Так, семья теряется в общем социальном пространстве, которая объективным образом брошена за грань физического выживания. Отечественные авторы понятие социализации трактуют по-разному и в каждом отдельном случае выделяют те или иные особенности, которые в целом представляют единый социальный процесс развития личности. Многие исследователи полагают, что понятие социализация тесно связано с понятием «адаптация», под которой понимается приспособление к изменяющимся условиям окружающей социальной действительности. В этом смысле адаптация выступает как один из основных этапов процесса социализации личности. По мнению Е.И. Зритневой социализация является одной из основных функций семьи. «Новое поколение, – пишет автор, – приходящее на смену старому, способно научиться социальным ролям только в процессе социализации. Родители передают детям свой жизненный опыт, модальные установки, прививают принятые в этом обществе («положительные») манеры, обучают ремеслам и теоретическим знаниям, закладывают основы владения устной и письменной речью, контролируют действия детей» [1, с. 45]. В этом понимании социализация носит достаточно универсальный общественно значимый характер, причем его содержание и поэтапность выглядит реалистичным социокультурным механизмом.

Различные периоды и этапы развития человеческого общества, как правило, предъявляли свои специфические системы требований к «содержанию» личности. «Не оригинальность, – писал отечественный историк А.Я. Гуревич, – не отличие от других, но напротив, максимально деятельное включение в группу, корпорацию, богоустановленный порядок – такова была общественная доблесть, требовавшаяся от индивида» [7, с. 89] в средневековый период. В системе отношений того периода развитие личности могло прогрессировать только в условиях коллектива, составлявшего основу определенных и наиболее важных этапов социализации личности.

Социализация личности в условиях семьи это долгий Социальном плане процесс. Такого рода специфика, прежде всего, обусловлена сложностью структуры института семьи, который помимо репродуктивной и воспитательной функции выполняет еще целый ряд основополагающих общественно значимых задач. Определенным промежуточным итогом социализации можно считать уже устоявшуюся для личности система норм и ценностей, а так же определенных социокультурных установок. Сегодня при сложных социально-экономических условиях в нашей стране, вопрос социализации личности понимается неоднозначно, и это, в первую очередь, связано с ослаблением основных функций семьи. И все же при всей негативной окраске положения в данной сфере в последние годы мы можем наблюдать положительные моменты. В частности, реализация ряда приоритетных национальных проектов и федеральных целевых программ («Дети России», «Молодая семья», «Доступное жилье» и т.д.). В-первую очередь, это связано с осознанием органов государственной власти необходимости социально-экономического стимулирования института семьи, ее институциональной поддержки, что в целом должно способствовать улучшению материального положения семьи.

Как нам известно, указом Президента Российской Федерации В.В. Путина 2008 год объявлен годом российской семьи. Разработан целый пакет законов, направленных на социально-экономическое стимулирование института семьи. В свете этого огромное внимание государства будет уделено развитию приемных и патронатных семей, как наиболее эффективно зарекомендовавшие себя формы социальной помощи и поддержки данной категории населения. Так же данный комплекс действий предполагает решение жилищно-коммунальных проблем семьи, которые зачастую тормозят дальнейшее развитие семьи и прямым образом влияют на демографическую ситуацию в стране. Как нам думается, реализация этих мероприятий в комплексе должна повлиять на крепление института российской семьи, формирование наиболее устойчивых механизмов ее продуктивного функционирования и развития. Сегодня однозначно можно полагать, что процессы, происходившие в нашей стране в конце 80-х начале 90-х годов прошлого столетия, негативным образом повлияли на развитие института семьи. Главным образом, это стало причиной нарушения одной из главной функции семьи – социализации.

В заключение, как нам думается, необходимо целостное осознание данной проблемы не только государством, но и общество, которое должно способствовать развитию социокультурных основ семьи, которая на протяжении многих веков формировала фундаментальные основы современного цивилизованного общества. Все это, в свою очередь, станет стимулом дальнейшего социально-экономического развития института семьи в нашей стране.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Зритнева Е.И. Социология семьи. Ставрополь: Северо-Кавказский ГТУ, 2004. С. 29.
2. Лисовский А.В., Лисовский В.Г. В поисках блестящего идеала. Диалог поколений. Мурманск, 1994. С. 20.

3. Варфоломеева Е.Н. К некоторым вопросам о правовом статусе ребенка в России // Международное правовое партнерство. 1999. №3. С. 28.
4. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование). М.: «Статистика», 1978. С. 34.
5. Макаренко А.С. О воспитании в семье. Избранные педагогические сочинения. М.: Институт педагогических проблем, 2006. С. 93.
6. Гуревич А.Я. Категории средневековой Культуры. М., 1984. С. 89.
7. Ярычев Н.У. Транс-внутри-межпоколенное взаимодействие как динамичный аналог социальной реальности // Европейский журнал социальных наук (European Social Science Journal). 2014. № 6-2 (45). С. 348.
8. Ярычев Н.У. Опыт реализации государственной социальной политики в чеченской республике: к вопросу о проблемах становления и дальнейшего развития // Вестник Академии наук Чеченской Республики. № 1. С. 209.
9. Ярычев Н.У. Становление и развитие отечественной парадигмы социальной помощи и поддержки нуждающихся: историко-социокультурный обзор // Молодой ученый. 2009. №3. С. 168

**SOCIOCULTURAL CRISIS OF INSTITUTE OF THE FAMILY AND ITS INFLUENCE ON PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF MODERN RUSSIAN SOCIETY**

© 2015

*N.U. Yarychev*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of the theory and history of social work

*Chechen state university, Grozny (Russia), nasrudiny@mail.ru*

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

Материалы научно-практической конференции (заочной)  
с международным участием  
21-22 октября 2015 г.

*В авторской редакции*

Дизайн обложки: *Нагорнов Ю.С.*

Подписано в печать 10.11.2015. Формат 60x84/16  
Печать оперативная. Усл. п.л. 35,5  
Тираж 500 экз. Заказ № 53-07-01.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве ЗЕБРА  
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.