

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Харьковский государственный педагогический университет  
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет  
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

## **Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики**

Сборник материалов  
V Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2015

УДК [37.01 + 159.9](082)  
ББК 74.0я43 + 88.2я43  
П24

**Рецензенты:** **Бережная Светлана Викторовна**, д-р филос. наук, профессор, декан исторического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды, Украина

**Краснова Светлана Гурьевна**, канд. пед. наук, доцент БОУ ДПО «ПК С Чувашский республиканский институт образования»

**Соловьёв Сергей Серафимович**, канд. пед. наук, профессор ГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет»

**Редакционная**

**коллегия:**

**Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 2-го созыва

**Абрамова Людмила Алексеевна**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Яковлева Татьяна Валериановна**, ответственный редактор, генеральный директор ЦНС «Интерактив плюс»

**Дулькин Артём Владимирович**, помощник редактора

**Дизайн**

**обложки:**

**Катякова Наталия Михайловна**, дизайнер

**П24 Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики** : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 09 сент. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 192 с.

**ISBN 978-5-906626-94-3**

В сборнике представлены материалы участников V Международной научно-практической конференции, отражающие современное состояние педагогики и психологии. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISBN 978-5-906626-94-3

УДК [37.01 + 159.9](082)

ББК 74.0я43 + 88.2я43

© Коллектив авторов, 2015

© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015

## Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова и Харьковским национальным педагогическим университетом им. Г.С. Сковороды представляют сборник материалов по итогам V Международной научно-практической конференции **«Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики»**.

В сборнике представлены статьи участников V Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 63 публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
2. Теория и методика профессионального образования.
3. Теория и методика общего образования.
4. Теория и методика дошкольного образования.
5. Теория и методика дополнительного образования детей.
6. Коррекционная педагогика.
7. Физическое воспитание и здоровьесберегающая деятельность.
8. Организация социально-культурной деятельности.
9. Образование взрослых, самообразование.
10. Общая психология и психология личности.
11. Педагогическая и коррекционная психология.
12. Социальная психология.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Барнаул, Белгород, Буинск, Волгоград, Воронеж, Губкин, Екатеринбург, Иркутск, Казань, Калининград, Кемерово, Королев, Ленинск-Кузнецкий, Магнитогорск, Муравленко, Набережные Челны, Нижний Тагил, Озёрск, Октябрьский, Оренбург, Пермь, Петрозаводск, Самара, Саранск, Северодвинск, Симферополь, Старый Оскол, Сургут, Тверь, Тольятти, Томск, Тула, Якутск) и субъектами России (Ростовская область, Саратовская область) и Республикой Казахстан (Караганда, Усть-Каменогорск). Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: университеты и институты России (Алтайский государственный университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Белгородский государственный националь-

ный исследовательский университет, Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Донской государственный аграрный университет, Иркутский государственный медицинский университет, Казанский национальный исследовательский университет, Кемеровский государственный университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, МАТИ – Российский государственный технологический университет имени К.Э. Циолковского, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Московский городской психолого-педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Пермский военный институт внутренних войск МВД РФ, Петрозаводский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Российский государственный социальный университет, Российский государственный университет правосудия, Самарский государственный технический университет, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, Санкт-Петербургский университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Тверской государственный университет, Технологический университет, Томский государственный педагогический университет, Уральский государственный университет путей сообщения, Уральский юридический институт МВД России, Южно-Уральский государственный университет) и Республики Казахстан (Академия «Болашак»).

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами и техникумами, школами, лицеями и гимназиями, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, доцентов, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, учителей школ, воспитателей детских садов и педагогов дополнительного образования, а также научных сотрудников. Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в V Международной научно-практической конференции **«Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.  
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,  
декан историко-географического факультета  
Широков О.Н.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Астапенко Е.В.</i> Что думают о своей профессии лучшие американские учителя? .....	9
<i>Бадашкеев М.В.</i> Динамика развития личностно-профессионального самоопределения учащихся .....	13
<i>Варганова Г.В., Кутяшова Д.А.</i> Цифровые книжные клубы как предмет междисциплинарных исследований .....	15
<i>Нефедова В.И., Галченко О.В., Зубкова В.В.</i> Особенности работы классного руководителя в России в XX–XXI веках. Возникновение института классного руководства .....	19
<i>Орлова И.В.</i> Обучение иностранных граждан в России: история вопроса .....	22
<i>Прачук С.Ю.</i> Критерии социальной адаптированности подростка .....	25
<i>Саввинова В.И., Николаева А.Д.</i> Преподаватель иностранного языка как организатор межкультурного общения .....	27
<i>Самойлова Е.В.</i> Социально-профессиональный аспект педагогической деятельности .....	29
<i>Суханов П.В.</i> Основные аспекты проблемы развития самообразовательной деятельности студентов .....	32
<i>Танастишин А.А.</i> Социально-педагогические ценности и приоритеты эпохи Просвещения .....	34
<i>Танева Н.Ю., Барило О.Р.</i> Билингвизм школьников в свете модернизации системы образования .....	39
<i>Торопов П.Б.</i> Социальное содействие: от коллективизма к социетизму ..	42

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Белоконева Е.В., Иванова Е.С., Бешенец Д.А.</i> Роль волонтерского движения в формировании духовно-нравственной культуры у студентов медицинских вузов .....	45
<i>Борисова О.Н., Яцкевич А.Б., Муджири Г.И.</i> Место и роль математической науки в подготовке студентов гуманитарных специальностей .....	47
<i>Борисова О.Н., Донской А.Д., Ерохина Н.И.</i> Математические дисциплины в образовательных стандартах .....	49
<i>Егошин И.В.</i> Формирование защитной компетенции при преподавании предмета «Профессиональная этика и служебный этикет» .....	50
<i>Забродина О.М.</i> Источники элементов профессионально ориентированного содержания при обучении информатике в вузе .....	52
<i>Клепацкая И.Н.</i> Внедрение метода компьютерного тестирования при оценке знаний по иностранному языку в условиях военного вуза .....	54

<i>Сулименко Н.Е.</i> Из опыта проведения ДПВ «Аспекты изучения лексической семантики».....	57
<i>Туркин А.К., Туркина Л.В.</i> Интерактивная образовательная деятельность в процессе графической подготовки.....	59
<i>Хайруллина Э.Р.</i> Приоритетные принципы творческой деятельности.....	63
<i>Ческая Т.Ю.</i> Повышение эффективности изучения физико-математических дисциплин в медицинских вузах средствами личностно-ориентированных технологий.....	65
<i>Шпет Е.Н.</i> Анализ образовательного процесса в европейских вузах для адаптации студентов к новой образовательной системе.....	72

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аверина М.А.</i> Опыт реализации межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования с учетом современных требований фгос.....	75
<i>Акаева Т.П.</i> Игровые технологии на уроках русского языка в младших классах как способ активизации познавательной деятельности обучающихся.....	78
<i>Громова Г.Н.</i> Подготовка и адаптация ребёнка к школе.....	81
<i>Иванов С.А.</i> Об актуальности формирования компетенций научного познания в процессе обучения физике.....	83
<i>Ковров В.В.</i> Актуализация воспитательного компонента в современной образовательной практике.....	85
<i>Невская О.В., Неврюева Е.Г., Бекенёва С.П.</i> Методы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках биологии.....	92
<i>Петрова Ю.В.</i> Использование технологий творческого обучения для формирования знаний и умений у обучающихся на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС.....	95

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Дьячкова Н.Л.</i> Развитие тембрового слуха у детей младшего дошкольного возраста посредством музыкально-дидактических игр.....	99
<i>Евдокимова А.Т.</i> Конспект НОД по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (раздел «Музыка») с использованием здоровьесберегающих технологий «Северный волшебник» в подготовительной к школе группе.....	103
<i>Зиновьева О.Н.</i> Путешествие в сказку «Репка».....	107
<i>Корона Ю.А.</i> Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых.....	109
<i>Коростелева Н.А., Бондаренко В.В., Постнова В.В.</i> Сущностные характеристики личностного развития и самооценки детей старшего дошкольного возраста.....	113
<i>Мингалиева Р.Р.</i> Конспект интегрированной непосредственно-образовательной деятельности на тему «Новый год».....	117

---

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

- Логинова Н.Н., Дядькова Л.Г.* Модель непрерывного образования педагогов дополнительного образования центра внешкольной работы «Академический»..... 119
- Тума И.А.* Связь иностранного языка с другими видами деятельности.. 127

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Молчанова А.А.* Проблематика изучения алалии в отечественной логопедии..... 130
- Польшина М.А., Сулова Н.М.* Профессиональная значимость учителя-логопеда как специалиста..... 132
- Щербинина Н.А., Васинская Н.В.* Дети с ЗПР. Самооценка детей младшего школьного возраста ..... 135

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

- Гальцева О.А., Ишков В.А.* Использование здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры..... 138
- Годинов А.Н., Щербакова Е.Е.* Карельская школа самбо в лицах..... 139
- Зайцева С.М.* Роль народных подвижных игр на уроках физической культуры..... 141
- Иваненко А.В., Стародубцева О.М., Соколов М.И.* Педагогическая модель физического воспитания студентов вузов с применением нормирования тренировочной нагрузки..... 143

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Корсакова И.А., Смелова И.Я.* Пути преодоления психологических проблем в работе актера детского музыкального театра..... 146

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

- Дылинова Н.Г., Каюмова И.С.* Проблема профессионального саморазвития педагогов ДОО ..... 149
- Реутов А.Я., Пономарева С.А.* Применение корпоративного образования для обучения персонала предприятия ..... 153
- Якова Д.А., Максимов П.В., Лукина Т.Н.* Положительные и отрицательные стороны в практической работе студента в борьбе с компьютерной безграмотностью населения «IT-старт»..... 154

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Афанасьева М.Е.</i> Влияние эмоций на память человека .....	156
<i>Гасанова Р.Р.</i> Методическая работа в психологическом консультировании ..	159
<i>Коломеец Л.А.</i> Стратегии осуществления выбора .....	162
<i>Кучина Т.И.</i> Представление о гендерной идентичности в юности и зрелости.....	166
<i>Рочева О.Е.</i> Психолого-акмеологические факторы формирования нравственного идеала будущих юристов.....	169
<i>Саввинова В.И., Николаева А.Д.</i> Мастерство и личность преподавателя иностранного языка.....	171

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Иванова Е.А., Яковлева А.Н.</i> Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам .....	174
<i>Новикова Г.А., Новикова Л.А.</i> К вопросу подготовки специалистов в области профилактики зависимостей у подростков.....	175
<i>Тришина И.Н.</i> Развитие эмоциональной сферы дошкольника посредством сказкотерапии .....	177
<i>Чанчикова А.А., Полетаева О.В.</i> Развитие самооценки в дошкольном возрасте. Коррекция завышенной и заниженной самооценки .....	179
<i>Щепина Е.С., Еремина Г.Ф., Фролова Н.В.</i> Уделите время ребенку ....	182

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Ахмедова Э.Х., Лосев В.Н.</i> Включение несовершеннолетних в социально значимую деятельность в условиях социальной реабилитации.....	184
<i>Лосева Ю.В., Лосев В.Н.</i> Формирование семейных ценностей у подростков как одно из направлений ранней профилактики детского и семейного неблагополучия .....	185
<i>Мазуренко А.А., Черепанова М.И.</i> Суицид как социальная проблема общества.....	188

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Астапенко Елена Владимировна*

канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»  
г. Тверь, Тверская область

### ЧТО ДУМАЮТ О СВОЕЙ ПРОФЕССИИ ЛУЧШИЕ АМЕРИКАНСКИЕ УЧИТЕЛЯ?

*Аннотация:* в статье дан анализ исследования, проведенного в 2013 году в США, в котором рассматриваются аспекты эффективного преподавания и характеристики лучших американских учителей. Особый интерес исследования связан с мнением самих учителей о своей деятельности, о стандартизированных тестах, о том, каким они видят успешного школьного учителя и что им не нравится в своей профессии. Кроме того, указаны главные факторы, способствующие успешному преподаванию.

*Ключевые слова:* американский учитель, тестирование, оценочные прилагательные, эффективность преподавания, барьеры эффективности.

#### *Вступление*

В мировой педагогической литературе имеются сотни научных работ о том, каким должен быть эффективный учитель, какими профессиональными и личностными характеристиками он должен обладать. Однако мнения самих учителей о личности педагога, секретах его успешной педагогической деятельности представляют не меньший интерес для практикующих школьных учителей, администраторов, законодателей и всех заинтересованных лиц. Взгляд изнутри не всегда совпадает с мнениями ученых, педагогов, родителей и учеников. В этой связи заслуживают пристального внимания исследования о деятельности опытных, эффективных, успешных, безупречных американских учителей. Первое исследование «Perspectives of Irrevocable Teachers» (Перспективы безупречных учителей), о котором пойдет речь в статье, было проведено в 2013 году с участием 117 лучших учителей из 36 американских штатов. Лучшие школьные учителя – победители различных конкурсов, обладатели различных учительских наград, в том числе самой престижной «Учитель года», ответили на целый ряд вопросов, касающихся их педагогической деятельности, взглядов на стандартизированное тестирование, их чувств, которые они испытывают в течение обычного учебного дня, что они закладывают в понятие эффективное обучение, и что они думают о своей профессии. При этом важно отметить, что все учителя, принявшие участие в опросе, работают в обычных школах, в школах, где учатся дети из бедных семей. Средний возраст учителей составил 36 лет, причем 70% – женщины и 30% – мужчины. В расовом отношении все учителя поделились на 66% – белые, 10% – черные, 14% – латиноамериканцы, 5% – азиатского происхождения и все остальные составили 5% [2, с. 4]. Второе исследование акцентируется на главных вещах, которые обязательно руководствуются опытные успешные учителя. Сравнение и анализ данных позволит нам, во-первых, выявить главные факторы, которые влияют на эффективность преподавания, во-вторых, использовать результаты исследований в школьной практике не только в США, а в любой средней школе, и, в-третьих, учитывать некоторые факторы при составлении образовательных программ.

*Что представляет собой хорошее преподавание*

Для того чтобы объективно оценить эффективное преподавание школьных учителей, исследователи старались учесть различные критерии. В результате опроса выяснилось, что многие учителя считают преподавание успешным, если их ученики при переходе в старшие классы показывают хорошие или отличные достижения. Подавляющее число учителей признали, что успех преподавания напрямую зависит от успеха учеников при сдаче стандартизированного тестирования, хотя к самому тестированию у них неоднозначное отношение. При этом выпускники школ, поступившие в вузы с высокими показателями интеллектуальных способностей, также служат критерием эффективного преподавания учителей. 96% опрошенных учителей при оценке успешности их педагогической деятельности ссылались на позитивные отзывы родителей и коллег о своей работе. Учителя чувствуют себя успешными, если они завоевывают доверие своих учеников, и, если учащиеся говорят, что им нравится находиться в классе с данным учителем, и они его любят. Преподавание можно считать успешным, если учитель пользуется авторитетом в классе. Л. Ферлаццо также подчеркивает важность быть авторитетным, но не авторитарным учителем. «Быть авторитарным учителем означает иметь в руках власть в одностороннем порядке, чтобы кого-то контролировать, требуя повиновение без объяснения, почему его приказы важны. Быть авторитетным учителем, с другой стороны, означает продемонстрировать контроль, но делать это, выражая свое отношение посредством слушания и объяснения» [1, с. 1]. Кроме того, на эффективность педагогической деятельности влияет убеждение учителя в том, что каждый ребенок в классе может расти и развиваться в интеллектуальном плане.

*Учителя и тестирование*

Стандартизированные тесты с момента их использования в американских средних школах не пользовались популярностью у общественности, неоднократно подвергались критике, однако они методично в течение многих десятилетий служат оценкой качества образования в школах и учитываются при поступлении молодых людей в колледжи и университеты. Практикующие учителя, участники исследования высказали свои точки зрения по поводу тестов. Интересным представляется факт, что мнение учителей о том, приносят ли стандартизированные тесты больше вреда или пользы, распределились равномерно. В своих комментариях учителя делились своей озабоченностью качеством тестов и их влиянием на школьную культуру и климат в классах. При этом многие учителя признают объективную полезность тестов как одного из видов оценивания знаний школьной программы, некоторые учителя считают их «ценными инструментами» [2, с. 9] проверки знаний и интеллектуальных способностей. Один из учителей высказал мнение о том, что «учащихся слишком часто тестируют, а школы находятся под давлением подготовки к тестам, которые в действительности имеют очень низкую планку» [2, с. 9]. Прозвучало высказывание о том, что тестирование, а точнее подготовка к нему, отбивает желание детей учиться. Еще один педагог указал, что тестирование «сузило понятия обучение и является причиной того, что учителя тратят больше времени на поверхностные суждения, поскольку умение мыслить труднее оценить» [2, с. 9]. Учителя надеются, что ситуация изменится, если будут введены новые тесты, согласующиеся с обязательными предметами школьной программы. Среди положительных откликов о стандартизированном тестировании можно привести цитату одного из учителей, который считает, что «тестирование дает нам много данных, которые помогают нам определить, что студенты знают хорошо, а что необходимо повторить заново» [2, с. 9].

*Барьеры эффективного преподавания*

Все учителя признают, что неэффективное преподавание – это реальная проблема, которая «негативно сказывается на репутации профессии учителя»

[2, с. 10]. Среди барьеров неэффективного преподавания учителя упоминали следующие: недостаточное время для планирования и сотрудничества с другими учителями (40% респондентов); они имеют в классах учеников, которые плохо учатся из-за пропусков занятий, снижая общий показатель успеваемости (40%); плохое поведение некоторых учеников на уроках (40%); плохое руководство школой (25%) имеют учеников, чья внешкольная жизнь отвлекает их от уроков; слишком много учеников в классе (21%); недостаточная оплата труда (16%) [2, с. 19]. Также были названы плохое управление классом; низкие ожидания; не обращение за помощью к коллегам; обвинение учеников в отказе взять на себя ответственность за свое обучение.

Преподавание может не приносить никаких результатов, если учитель уверен в том, что его власть является последней и единственной инстанцией. Только в условиях «разделения полномочий, учета интересов детей, коллегиальном обсуждении проблем» [1, с. 2] и способов выхода из них можно рассчитывать на эффективную деятельность, в которой голос каждого ребенка услышан и принимается в расчет.

#### *Факторы, повышающие качество преподавания*

Американские учителя признают, что хорошая профессиональная подготовка повлияла на качество их педагогической деятельности в дальнейшем. 79% опрошенных американских учителей высказали удовлетворение своими программами обучения, еще больше учителей оказались довольными программами магистратуры, которую они закончили в дополнение к бакалавриату или альтернативному способу обучения. Учителя отмечают, что профессиональное развитие невозможно без практики, особенно в период обучения. Важными факторами, повышающими качество преподавания, является наблюдение за работой других учителей, советы и отзывы учеников и коллег. Совершенствование в профессии невозможно без повышения своего мастерства. Третью опрошенных с энтузиазмом воспринимают курсы повышения квалификации или мастер-классы, другие не мыслят своего совершенствования без чтения полезных книг, статей, исследований в области психологии и методики преподавания.

Формальным фактором повышения эффективности педагогической деятельности послужило оценивание работы учителя экспертами со стороны. 83% учителей с удовлетворением отозвались об оценивании их работы внешними специалистами и методистами. Именно эти эксперты помогли объективно оценить методику, приемы и технологии работы учителей, выявить их сильные и слабые стороны, улучшить методы обучения. Большинство опрошенных учителей указали важность иметь возможность наблюдать за работой коллег (напрямую или посредством видео уроков) и быть наблюдаемыми со стороны.

#### *Имена прилагательные, описывающие ощущения учителей в типичный рабочий день*

Среди вопросов, на которые должны были ответить учителя, был вопрос, связанный с чувствами, которые испытывают учителя в обычный учебный день в школе. Учителям предлагалось назвать три имени прилагательных, которые бы полностью отражали общее настроение. Проведем анализ полученных данных. На первом месте оказались такие прилагательные, как «усталый» и «поглощенный в работу», на втором месте по упоминанию: «мотивированный», «счастливый», «взволнованный», «принимающий вызов», «полный энтузиазма». На третьем месте оказались следующие эпитеты: «энергичный», «истощенный», «сосредоточенный», «реализовавший свои возможности», «пылкий», «радостный». Далее по частотности упоминания стоят следующие прилагательные: «гордый», «самоуверенный», «воодушевленный», «озабоченный», «выполняющий срочные дела», «занятой», «вдохновленный», «принимающий решения», «находящийся в стрессе». Всего учителями названы 111 имен прилагательных, в той или иной степени отражающих их внутренние

ощущения от преподавания. В целом, учителя поглощены своей работой, и испытывают радость от выбранной профессии («радостный», «воодушевленный», «счастливый», «вдохновенный»). Но работа с детьми нелегка, забирает много сил и энергии, поэтому неудивительно, что многие учителя, отдающие всю свою энергию детям, испытывают усталость, как физическую, так и моральную, о чем свидетельствуют прилагательные «истощенный», «усталый», «находящийся в стрессе». Некоторые прилагательные, которые называли учителя, являются отражением проблем, которые испытывают педагоги в своей нелегкой деятельности. Назовем несколько характерных прилагательных: «нервный», «выгорающий», «мало оплачиваемый», «находящийся без поддержки», «испытывающий головокружение», «отчаявшийся», «разочарованный», «беспомощный» и др.

#### *Факторы, удерживающие учителей в своей профессии*

Безусловно, работа учителя – является одной из самых трудных, но востребованных во все времена. К сожалению, лишь немногие люди могут посвятить ей всю жизнь. Однако если учитель чувствует свое призвание и ощущает себя счастливым на своем рабочем месте, то лучшего педагога не найти. Несмотря на многочисленные трудности и проблемы, с которыми сталкивается школьный учитель практически каждый день, существуют факторы, которые удерживают учителей в профессии. Больше всего голосов набрали ответы, в которых учителя признают, что они способны помочь своим ученикам развиваться интеллектуально и академически (55%). Следующий фактор, заставляющим учителей оставаться в своей профессии, это работа с учениками, которые сталкиваются с экономическими и социальными проблемами (50%). Также желание продолжать работать учителем заключается в философии школы, которую они полностью разделяют, уважение коллег (45%). Кроме того, учителя обожают свой предмет и умеют заставить восхищаться им своим учеников (39%). Чуть меньше процентов набрали ответы о том, что учитель имеет независимость в выполнении того, что считает лучшим для класса и учеников (18%). 12% процентов учителей отметили такое преимущество своей профессии, как иметь длительный отпуск в летнее время, тем самым достаточно времени уделять семье и детям (12%). Некоторые учителя назвали возможность сделать карьеру (получить руководящую должность в сфере образования) (8%). Также назывались хорошая зарплата, неопределенность по поводу того, где было бы можно реализовать себя, кроме преподавания (4%). В целом очень удовлетворены своей работой 46% опрошенных американских учителей, удовлетворены 45%, неудовлетворены своей работой оказались 8% респондентов, и только 1% опрошенных школьных учителей признались, что очень не довольны своей профессией.

В заключение приведем цитаты некоторых учителей, которые могли бы стать педагогическим кредо для многих. «Ученики – превыше всего и они лучшее, что есть в преподавании. Именно они делают один день не похожим на другой, предоставляют бесчисленные возможности и бросают вызов мне на равных» [2, с. 15]. «Я всегда чувствую, что то, что я делаю, является самой важной карьерой на земле» [2, с. 15].

#### *Список литературы*

1. Felrazzo L. Eight things skilled teachers think, say and do [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct12/vol70/num02/Eight-Things-Skilled-Teachers-Think,-Say,-and-Do.aspx>
2. Perspectives of irrevocable teachers. What America's Best Teachers Think About Teaching [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://assets/documents/TNTP\\_Perspectives\\_2013.pdf](http://assets/documents/TNTP_Perspectives_2013.pdf)

*Бадашкев Михаил Валерьевич*  
канд. пед. наук, педагог-психолог  
МБОУ «Тарасинская СОШ»  
п. Бохан, Иркутская область

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

***Аннотация:** в статье представлен анализ динамики процесса развития личностно-профессионального самоопределения сельских школьников. Анализируются изменения личностно-профессионального самоопределения учащихся, а также статистические данные, полученные в ходе формирующего эксперимента.*

***Ключевые слова:** сельская школа, экспериментальный класс, профессиональный интерес, направленность личности, личностно-профессиональное самоопределение.*

Во время проведения мероприятий по развитию личностно-профессионального самоопределения сельских школьников мы организовали постоянный мониторинг изменений компонентов личностно-профессионального самоопределения учащихся с целью получения информации об эффективности организованной деятельности и своевременной ее корректировки. С этой целью нами были применены разнообразные диагностические методики и разработана собственная методика математической проверки эффективности процесса развития личностно-профессионального самоопределения сельских школьников. Качественный и количественный анализ результатов позволил осуществить объективную, надежную и достоверную оценку материалов исследования, выявить закономерности в изменениях изучаемых показателей.

Значительно увеличилось количество учащихся экспериментального класса (Кк), имеющих развитую личностную позицию, а число учащихся с недостаточным развитием личностной позиции уменьшилось с 52% до 9%, т.е. на 43%. Анализ диагностических данных свидетельствует об увеличении числа сельских школьников с высокой профессионально-педагогической направленностью: с 11% до 85%, т.е. на 74%. Данные расчетов показывают, что с вероятностью 0,92 наблюдается улучшение всех параметров готовности старшеклассников к личностно-профессиональному самоопределению, причем эти улучшения не являются случайными.

Анализ данных, полученных на завершающем этапе формирующего эксперимента, подтвердил, что в экспериментальной группе число учащихся с развитой личностно-профессиональной позицией увеличилось с 12% до 95%, т.е. на 83%.

Анализ показателей профессионально-педагогической направленности личности при  $n = 27$  до эксперимента в Кк-1 (контрольный класс) составил  $\bar{X} = 23,36$  балла при  $\delta = 3,68$  ( $m = 0,73$ ), после эксперимента этот показатель незначительно увеличился и составил  $\bar{X} = 23,76$  балла при  $\delta = 3,3$  ( $m = 0,66$ ). Этот показатель за период эксперимента увеличился на  $\bar{X} = 0,4$  балла. Данные можно считать недостоверными при  $t = 1,15$ ;  $p > 0,05$ .

В Кк-2 уровень направленности личности до эксперимента был равен  $\bar{X} = 23,24$  балла при  $\delta = 4,09$  ( $m = 0,81$ ), после эксперимента этот показатель незначительно увеличился и стал равным  $\bar{X} = 24,00$  балла при  $\delta = 4,35$

( $m = 0,87$ ). Прибавка за период эксперимента составил  $\bar{X} = 0,76$  балла. Этот показатель можно считать достоверным при  $t = 2,52$ ;  $p < 0,01$ .

В экспериментальном классе до эксперимента исследуемый параметр составили  $\bar{X} = 23,32$  балла, при  $\delta = 4,23$  ( $m = 0,84$ ). Этот показатель существенно увеличился по сравнению с Кк-1 и Кк-2 и к концу исследования составил  $\bar{X} = 25,04$  балла при  $\delta = 4,23$  и  $m = 0,84$ ,  $t$ -критерий Стьюдента составил 6,44 при  $p < 0,001$ , полученные данные в экспериментальной группе являются достоверными.

При анализе уровней профессионального интереса к педагогической деятельности в контрольном классе №1 при  $n = 27$  до эксперимента  $\bar{X} = 42,3$  балла при  $\delta = 14,3$  ( $m = 3,36$ ), после эксперимента этот показатель увеличился и составил  $\bar{X} = 46,6$  балла при  $\delta = 16,5$  ( $m = 3,41$ ). Прибавка за период эксперимента составила  $\bar{X} = 4,3$  балла. Этот показатель не превосходит 95%-ный уровень значимости при  $t = 2,16$ ;  $p < 0,05$ , т.е. данные достоверны при двусторонней принятой гипотезе.

В контрольном классе №2 исследуемый параметр «уровень профессионального интереса к педагогической деятельности» до эксперимента составил  $\bar{X} = 51,46$  балла при  $\delta = 22,35$  ( $m = 4,47$ ), после эксперимента этот показатель изменился и составил  $\delta = 48,12$  балла при  $\delta = 20,69$  ( $m = 5,1$ ).

В экспериментальном классе до эксперимента составил  $\bar{X} = 65,42$  балла, при  $\delta = 21,29$  ( $m = 4,25$ ). Этот показатель значительно увеличился по сравнению с Кк-1 и Кк-2 и концу исследования составил  $\bar{X} = 85,87$  балла, при  $\delta = 20,61$  и  $m = 4,12$ .  $t$ -критерий Стьюдента составил 7,44 при  $p < 0,001$ , прибавка за период эксперимента составила  $\bar{X} = 20,45$  балла, полученные данные можно считать высокодостоверными в экспериментальном классе.

В зависимости от характера полученных данных по этим критериям рассчитывались такие параметры, как  $\bar{X}$  – среднее арифметическое,  $\delta$  – среднее квадратическое отклонение,  $m$  – ошибка среднего арифметического,  $t$  – критерий достоверности различий сравниваемых величин,  $p$  – уровень значимости. Все параметры определялись согласно известным методам вариационной статистики. Большие массивы данных обрабатывались на компьютере в среде Windows 7 в приложении SPSS 19, и EXCEL.

Мы изучили уровни профессиональной направленности, лично-профессиональной позиции, профессионального интереса к педагогической деятельности у сельских школьников на этапе констатирующего эксперимента. Полученные данные свидетельствуют о том, что ведущим мотивом для учащихся 10–11-х классов является значимость профессии для общества 75% (10 кл.) и 85% (11 кл.); большинство школьников (43% (10 кл.) и 52% (11 кл.) привлекает возможность стать ценным для общества человеком. Большинство десятиклассников (62%) не проявляли устойчивого желания стать учителем, одиннадцатиклассники, напротив, утверждают, что через 10 лет они будут связаны с профессиональной педагогической деятельностью (65%). Согласно проведенным исследованиям, у 37% учащихся 10-х классов и 11-х классах – у 40% преобладает низкий уровень самооценки. Профессиональный интерес к педагогическим дисциплинам проявили достаточное количество учащихся 76% (10 кл.) и 68% (11 кл.).

Разработанное содержание процесса развития лично-профессионального самоопределения сельских школьников и выбранные технологии позво-

лили получить высокие результаты уровней личностно-профессионального самоопределения:

– профессионально-педагогическая направленность – ЭК1 – 93,96%, ЭК2 – 89,04%;

– профессиональный интерес – ЭК1 – 84,24%, ЭК2 – 85,2%;

– самооценка учащихся – ЭК1 – 89,64%, ЭК2 – 83,68%;

– активность учащихся – ЭК1 – 88,6%, ЭК2 – 84,64%.

Показатель личностно-профессионального самоопределения учащихся увеличился с 12% до 95%, т.е. на 83%, что является доказательством успешности реализации проведенных нами мероприятий.

*Проведенная нами экспериментальная работа выявила положительную динамику развития личностно-профессионального самоопределения учащихся к педагогической деятельности и доказала, что только комплексное педагогическое воздействие на развитие личностно-профессионального самоопределения учащихся к педагогической деятельности обеспечивает эффективное профессиональное развитие учащегося. В процессе проведения исследования на разных его этапах была ярко выражена личная потребность учащихся экспериментального класса не только в успешной профессиональной подготовке, но и в совершенствовании своих личностных качеств.*

#### **Список литературы**

1. Бадашкев М.В. Личностно-профессиональное самоопределение учащихся в образовательной среде современной сельской школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бадашкев Михаил Валерьевич. – Улан-Удэ. – 2014. – 179 с.

2. Базаров Ц.Р. Сельская школа Бурятии / Ц.Р. Базаров; М-во образования и науки Рос. Федерации, Бурят. гос. ун-т. – Улаан-Баатор: Эмби сан, 2012. – 114 с.

3. Голубчикова М.Г. Проблема самоактуализации сельских школьников в условиях дифференцированного обучения: Монография / М.Г. Голубчикова. – Иркутск: Изд-во Иркутский гос. пед. ун-та, 2005. – 160 с.

**Варганова Галина Владимировна**

д-р пед. наук, профессор

**Кутяшова Дарья Анатольевна**

аспирант

ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств»  
г. Санкт-Петербург

## **ЦИФРОВЫЕ КНИЖНЫЕ КЛУБЫ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Аннотация:** цифровые книжные клубы являются новым феноменом социальной жизни. Широкий спектр выполняемых функций и направлений деятельности предопределяет их постоянно возрастающую популярность у различных социально-демографических групп населения различных стран мира. Организация цифровых книжных клубов и изучение влияния на социализацию и профессионализацию личности должны стать предметом самостоятельных научных исследований в области педагогики и библиотековедения.

**Ключевые слова:** цифровые книжные клубы, социализация личности, профессионализация личности, педагогика, библиотековедение, научное исследование.

В последние десятилетия в зарубежных странах на базе книгоиздательских и газетно-журнальных издательств, а также книгораспространительских орга-

низаций начали создаваться цифровые книжные клубы. Первоначальные причины их создания носили вполне прагматический характер: а) повышение экономических показателей деятельности издательства, в частности увеличение тиражей на основе проведения маркетинговых исследований и выявления таргетинговой группы потенциальных покупателей по каждой позиции издательского портфеля; б) информирование потенциальных читателей о выпускаемой продукции, привлечение к ней внимания, мотивирование и стимулирование к приобретению, в том числе и на основе динамичной системы скидок.

Несколько позже цифровые книжные клубы становятся неотъемлемой частью деятельности уже не только издательских учреждений, но и библиотек, которые, создавая их, также руководствуются двуединой задачей: активизация интереса к чтению населения территории/школы/университета, которую обслуживает данная библиотека, и выполнение отчетных показателей, в частности обращаемости фондов, объемов документовыдачи, книгочитаемости и др. В условиях сокращения финансирования деятельности библиотеки анализ работы цифровых книжных клубов позволяет скорректировать показатели планирования по комплектованию фондов на традиционных и электронных материальных носителях, заранее предотвратив возможности появления пассивно используемых документов. В дальнейшем все большее распространение получает практика создания цифровых книжных клубов уже не только юридическими, но и физическими лицами: журналистами, писателями, поэтами, литературными критиками, библиофилами и любителями чтения [3–7].

Цифровой книжный клуб как совокупность людей, проживающих в разных странах и объединенная по признаку наличия устойчивого интереса к чтению и книге независимо от ее материальной основы, и взаимодействующая друг с другом в виртуальном и реальном форматах, становится феноменом социальной жизни. Это предопределяет появление интереса к нему со стороны специалистов в области педагогики, библиотековедения, психологии, социологии, менеджмента и других научных дисциплин.

В ходе проведенного исследования мы установили, что по критерию содержания представленных документов цифровые книжные клубы могут быть условно подразделены на два типа: универсальные и специальные.

Универсальные книжные клубы обеспечивают доступ к классической и современной литературе всех родов/ жанров/направлений/течений, предназначенной для различных возрастных категорий читателей. Специальные книжные клубы создаются на основе таких критериев, как автор, страна, язык, тип литературы по содержанию (научная, научно-популярная, учебная, справочная, производственная и др.), род художественной литературы (драма, лирика, лироэпика, эпос), ее жанр (рассказ, повесть, роман, поэма, очерк и др.), литературные направления (классицизм, романтизм, символизм и др.) литературные течения и др.

В состав участников цифровых клубов входят представители различных стран и континентов с различными социально- демографическими характеристиками, степенью регулярности обращения к клубу, активности участия в его работе и др.

Мониторинг сайтов клубов позволил выявить четыре группы основных пользователей-участников, независимо то того, резидентами каких стран они являются. Это, во-первых, читатели, ведущие информационный поиск традиционных книг, ориентированных на приобретение их с теми скидками, которые клуб предоставляет. Во-вторых, это участники, которые осуществляют поиск традиционной книги с целью ее приобретения и стремятся к обсуждению ее содержания на базе форума/блога цифрового книжного клуба. К третьей группе относятся те, кто покупает в клубе со скидками и читает только электронные книги, а затем делится своими мыслями о прочитанном на форуме

клуба. К четвертой группе следует отнести людей, которые относят себя к любителям чтения, стремятся реализовать себя в литературном творчестве и получить советы профессионалов по написанию собственной книги.

Несмотря на существенные различия вышеназванных групп читателей, у них есть общее: любовь к книге, мотивация и навыки чтения, потребность в получении информации о вновь выходящих документах из множественных источников. Ориентация электронных книжных клубов и на традиционную, и на электронную книгу укрепляет межкультурные связи и межпоколенческое взаимодействие, усиливает осознание собственной принадлежности к социальной группе, члены которой воспринимают книгу безотносительно ее материальной основы как безусловную гуманистическую ценность.

Диффузность состава, постоянное изменение количества участников из разных стран, не отменяет главного – их восприятия клубов как элемента, значимого для собственной социализации или профессионализации. Это акцентирует необходимость проведения международных научных исследований по различным аспектам организации и деятельности цифровых клубов теме, в том числе и компаративистского характера.

Цифровые книжные клубы реализуют множество функций, к которым в качестве основных, с нашей точки зрения, следует отнести информационную, коммуникативную, образовательную, просветительскую и досуговую.

Столь широкая функциональность предопределяет множественность основных направлений деятельности цифровых книжных клубов по продвижению литературы, которое осуществляется в виртуальном и реальном форматах и находит поддержку и одобрение участников из самых разных стран и регионов:

- информирование о вновь вышедших книгах (традиционных/электронных) и обеспечение доступа к ним на сайте клуба;
- информирование об электронных книгах из беклистов, т.е. вышедших в прошлые годы и отсутствующих в издательстве в традиционном формате с обеспечение доступа к ним;
- реализация программы скидок на приобретение книг от издательств и магазинов;
- подготовка списков рекомендуемой литературы по темам, интересующим участников;
- подготовка аннотаций, рефератов и литературно-критических обзоров, посвященных отдельным авторам /книгам с отсылками к другим электронным источникам, в частности базам данных, генерируемым национальными и региональными центрами общественной, научной, научно-технической информации и др.;
- организация обсуждения книг (научных, художественных и др.) на форумах/блогах;
- проведение конкурсов и викторин на лучшее знание биографии ученого/изобретателя/ писателя, его вклада в науку и культуру и др.;
- организация встреч читателей- лауреатов проведенных конкурсов с учеными/ писателями («Праздничный ужин с ученым/ писателем», «Диалог с ученым/писателем» и др.);
- поощрение литературных и научных опытов читателей по написанию рецензий, эссе, скетчей, стихов, рассказов с последующей их оценкой представителями научных/ писательских организаций и членами клуба, и многое другое.

Таким образом, спектр направлений деятельности цифровых книжных клубов достаточно широк, а при работе с читателями электронная коммуникация не противопоставляется традиционной, которая чаще всего ориентирована на развитие творческой составляющей личности членов клуба.

Вхождение в состав клуба, активность обращения к нему отражает готовность пользователей к таким видам социальной практики как информационная, коммуникативная и информационно-коммуникативная.

При этом большая часть членов клубов проявляет готовность к информационно-коммуникативной практике. Они ориентированы на поиск информации о необходимой им литературе в сети, знакомство с рецензиями на нужные источники в электронных научных, литературных и литературно-критических периодических и продолжающихся изданиях, получение сведений об участии автора в научных и литературных конкурсах, а также на взаимодействие в сетевом и реальном режимах (обсуждение прочитанного с другими членами клуба, встречи с учеными / писателями/поэтами и др.).

Информационно-коммуникативная практика, реализуемая участниками клубов, способствует осознанию ими собственной идентичности в рамках социальной целостности, помогает в реальном и сетевом мире более точно выстраивать коммуникативную стратегию и тактику. Взаимодействуя в рамках цифровых клубов, пользователи приобретают, отрабатывают и закрепляют социальные навыки познания мира, повышают профессиональную компетентность, развивают инициативность и готовность к развитию и использованию личностного креативного потенциала.

Таким образом, нахождение цифровых книжных клубов на пересечении виртуального и реального мира позволяет участникам из разных стран мира благополучно реализовывать основные виды социальных практик, что является, с нашей точки зрения, одной из основных причин их возрастающей популярности. Это, в свою очередь, налагает на специалистов в области педагогики и библиотекведения ответственности за проведение дополнительных исследований международного характера в рамках полипарадигмальной методологии, в том числе и с использованием экспликативных методов [1; 2], связанных с различными аспектами бытования и деятельности цифровых книжных клубов, как структур, способствующих социализации и профессионализации различных групп населения.

#### *Список литературы*

1. Варганова Г.В. Интернационализация научной работы в библиотечно-информационной сфере. – Библиотекведение. – 2012. – №2. – С. 58–61.
2. Варганова Г.В. Экспликативные методы в библиотекведческих исследованиях. – Библиосфера, – 2008. – №4. – С. 7–9.
3. An Internet community for book lovers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.online-bookclub.org](http://www.online-bookclub.org)
4. Digital knowledge centre-digital book club [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.digitalstrategyconsulting.com/bookclub/](http://www.digitalstrategyconsulting.com/bookclub/)
5. I love libraries. Supporting one of our nation's most important resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ilovelibraries.org/booklovers/bookclub](http://www.ilovelibraries.org/booklovers/bookclub)
6. Open a world as possible [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.scholastic.ca](http://www.scholastic.ca)
7. Smith S. Book club review: improbable libraries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.bdonline.co.uk](http://www.bdonline.co.uk)

*Нефедова Валентина Ивановна*

учитель математики

*Галченко Оксана Владимировна*

учитель математики

*Зубкова Валентина Васильевна*

учитель математики

МАОУ «СОШ №40»

г. Старый Оскол, Белгородская область

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РОССИИ В XX–XXI ВЕКАХ. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИНСТИТУТА КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА

*Аннотация:* исторический анализ опыта работы классных наставников в отечественной педагогике позволяет выявить действенные, гуманистические приоритеты в работе классного руководителя и служит необходимым материалом для разработки обновленного содержания деятельности.

**Ключевые слова:** взаимодействие, семья, школа, принципы взаимного доверия, принципы взаимного уважения, поддержка, помощь, терпение, терпимость, отношение друг к другу.

Уже в XIX веке серьезно задумывались над тем, кто может стать воспитателем, какими качествами он должен обладать. В инструкциях, положениях о надзирателях, наставниках, классных дамах, содержится требование быть внимательными, чуткими, добрыми. В стране работало 60 типов различных начальных учебных заведений, имевших различные уставы, программы, уровень преподавания и образовательный ценз учителей. Но все более прочно входит в практику организации образовательных учреждений введение должности классного наставника и классных дам. Прогрессивные педагоги конца XIX века настоятельно рекомендуют наставникам анализировать прожитый день, совершенствовать себя в вопросах воспитания путем самостоятельного изучения психологической и педагогической литературы.

С установлением в России советской власти перед новым правительством встала задача изменить систему воспитания в стране и, следовательно, создать новый тип воспитателя, способного развивать у молодежи политическое самосознание, основанное на коммунистической идеологии. До революции 1917 года воспитание детей носило классовый характер, в соответствии с которым существовали следующие типы учебных заведений: церковно-приходские школы для крестьян; реальные училища для детей мещан и купцов; гимназии – для дворян.

С 1917 года ведущей идеей воспитания учащихся стала идея коммунистического воспитания, в основе которой была программа всеобщей грамотности и трехступенчатая программа непрерывного образования: детский сад, общеобразовательная школа, профессиональные училища, техникумы, вузы. По мнению И.М. Демкова, жизнь после смены государственного строя в стране потребовала согласования и объединения воспитательной деятельности учителей, устранения обезлички в организации воспитания учащихся, особенно во внеурочное время. Именно поэтому во многих школах уже в 20-е годы стали появляться руководители воспитательной работы

В годы школьной разрухи (1921–1922 гг.) функциями воспитателей (групповодов) были сбор сведений об учащихся и их родителях, взимание платы за обучение, регистрация посещаемости, т.е. педагоги не занимались вопросами,

связанными с формированием личности ребенка. Самоустранение от задач воспитания или ее прямой диктат по отношению к детскому коллективу, ученическому самоуправлению привело к официальной ликвидации института классного руководства. Везде утверждается требование самоорганизации классов. Но это не дало результатов. Уже в середине 20-х годов ученические организации начинают распадаться. Активное вмешательство в учебный процесс детей приводит к кризису.

Анализируя причины, исследователи (С.А. Черник, М.М. Пистрак) объясняют его переоценкой сил и возможностей детей, недостатками опыта, недооценкой личности учителя и его места в системе ученического самоуправления в школе. Кроме того, учебные перегрузки учителей (до 60 часов в неделю) не оставляли места для серьезной работы с ученическим коллективом.

Кризис самоуправления в школах вызвал потребность прикрепления педагогов к ученическим коллективам для оказания педагогической помощи. В стране началось движение по созданию групповодов в школах. В середине 20-х годов появляются групповоды-методисты, обязанностями которых являлась организация работы учителей по предметам, воспитательной работы на уроках. Но на практике групповоды-методисты не могли устраниваться от реальной работы по воспитанию школьников. «Трудности управления учебно-воспитательным процессом подсказали в те годы еще один путь его разрешения – создание концентральных комиссий для 5–7-х и 8–9-х классов (групп), своеобразные малые педсоветы. Наряду с учебно-методическими вопросами в их ведении входило также обсуждение и планирование воспитательной работы в группах» (Бобков Ф.А., автореф. дис., с. 15). Эта форма была необходима для разрешения проблем, связанных с развитием личности школьника, коллективным поиском причин и способов коррекции поведения, но – слишком громоздкой и неповоротливой для решения мелких вопросов, нарушений, с которыми вполне мог справиться один человек. Отметим, что Н.К. Крупская предлагала использовать учителей в качестве консультантов. Групповодство поддерживал А.В. Луначарский, М.В. Кружнина, М.М. Пистрак, В.Н. Шульгин и др. В работах М.М. Пистрака указывается, что накопленный опыт групповодства ставит необходимым создание института групповода. Обязанностями групповодов являлись: организация коллектива, группы и оказание педагогической помощи органам его самоуправления; организация учебно-воспитательного процесса в группе (проводить дополнительные занятия, следить за дозировкой домашних заданий, сообщать об изменениях в расписании уроков); изучение учащихся, их социальной среды и домашних условий (часто проводилось формально, путем опроса, сведений); работа с родителями. Приоритетным направлением групповода оставалось деятельность по управлению ученическим организациями.

В «Примерной инструкции классным руководителям школ I и II степени», утвержденной Ленинградским ГубОНО в 1927 году (имеющей большое сходство с инструкцией классным наставникам 1871), рассматриваются функциональные обязанности классного руководителя. Содержание инструкции нацелено на приоритетное использование индивидуального подхода к развитию личности ребенка классным руководителем. В 1934 году – выходят Устав и Положение о единой трудовой школе. Они окончательно закрепляют должность классного руководителя. Главным в работе педагога-экспериментатора считался индивидуальный подход к развитию ребенка, оказание помощи ему в этом процессе.

30-е годы – «школа учебы», в основном ее авторитарный вариант: не опора на личный опыт, не открытие знаний, а потребление готовых образцов. Несмотря на то, что целью воспитания декларировалось всестороннее развитие личности, на самом деле готовились послушные исполнители, «винтики» системы, «кадры социализма». Все эти тенденции сохранялись на протяжении

всего существования советской школы, хотя в 50–60 гг., после разоблачения культа личности Сталина, появились интересные и продуктивные педагогические теории (развивающего обучения, проблемного обучения, коллективных творческих дел).

Практика работы советского классного руководителя была полностью подчинена идеологическим установкам тоталитарного государства. Эта работа в соответствии с рекомендациями «Примерного содержания воспитания школьников» предусматривала, прежде всего, формирование коммунистического мировоззрения и нравственности. Процесс воспитания обезличивался.

В 1947 году было утверждено новое «Положение о классном руководителе», где отмечалось, что классные руководители назначаются директором школы. А также было обозначено, что классный руководитель изучает учащихся класса, их наклонности, запросы, интересы.

Современный классный руководитель совместно с педагогом-психологом, социальным педагогом изучает индивидуальные особенности обучающихся, анализирует развитие коллектива класса, определяет творческие, интеллектуальные, познавательные возможности детей.

Классные руководители в настоящее время играют ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей и участвуют в ее реализации. При этом семья должна рассматриваться как главный заказчик и союзник в воспитании детей, а объединение усилий родителей и педагога создаст благоприятные условия для развития ребенка. В основе взаимодействия семьи и классного руководителя должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

#### *Список литературы*

1. Бецкой И.И. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов... // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – С. 12.
3. Гаврилова Е. Славянские термины «возраст» и «век» на фоне семантического развития этих названий в индоевропейских языках // Этимологич: 1969.
4. Гаркуша Н.С. Классное руководство: генезис, развитие, перспективы // Теория, методика и организация педагогической работы: монография / Ж.Э. Байрачная, Н.С. Гаркуша, Е.В. Демидова [и др.]; под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Прометей, 2010. – 246 с.
5. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
6. Дербов Л.А. Новиков Н.И. и общественно-литературное движение его времени: (XVIII век. Сб. 11). – Л., 1976.
7. История отечественного образования: учебное пособие. – С. 33.
8. Днепров Э.Д. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР // С древнейших времен до конца XVII века. – М.: Педагогика, 1989.
9. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. – М.: Граф-пресс, 2001. – С. 15–16.

**Орлова Ирина Вячеславовна**

канд. ист. наук, доцент

ГБОУ ВПО «Иркутский государственный  
медицинский университет» Минздрава России  
г. Иркутск, Иркутская область

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА**

***Аннотация:** в данной статье анализируется процесс привлечения иностранных граждан на обучение в СССР и Россию. Рассматривается влияние исторических периодов советской и постсоветской истории на мотивы привлечения иностранных студентов в Россию. Хронологическая последовательность анализа определена основными вехами истории страны и охватывает период с 1920-х годов по настоящее время.*

***Ключевые слова:** иностранные учащиеся, система российского образования, университет, подготовка кадров, иностранные государства.*

История обучения иностранных граждан в России уходит в 20-е гг. XX века. Тогда молодая Советская республика, находящаяся в сложной экономической и политической ситуации, начинает принимать на обучение иностранцев. При этом количество высших учебных заведений в конце 1920-х гг. было невелико; их хозяйственная база, разрушенная Гражданской войной, слабо восстанавливалась; соблюдался классовый подход для обеспечения социальных гарантий рабоче-крестьянской прослойке; начинали внедрять рабфаки [5, с. 88].

Советская республика, попав в политическую изоляцию, стремилась наладить отношения с соседями. Первым таким государством стала Монголия, в 1921 г. советское правительство помогло одержать победу народно-демократическим силам и восстановить независимость Монголии. В 1925 г. МНРП приняла Программу, в которой были определены цель и содержание культурных преобразований в стране: в первую очередь подготовка учителей, работников здравоохранения, сельского хозяйства, государственного аппарата. Помимо Москвы и Ленинграда подготовку специалистов для Монголии планировалось развернуть и в Восточной Сибири. По соглашению с Иркутским университетом были созданы подготовительные курсы для монгольских учащихся, в задачу которых входила помощь в овладении русским языком и восполнении пробелов по общим дисциплинам. В «Положении о курсах» срок обучения ограничивался одним годом с примечанием об определении срока по каждому случаю отдельно, но фактически курсы были двухгодичными [4, с. 14].

Первую группу учащихся Министерство Просвещения Монголии командировало в Иркутск в сентябре 1925 г. в количестве семи человек. В 1926 г. в Иркутск приехала на учебу вторая группа. Университет обеспечивал курсы преподавателями, оборудованием, классными комнатами. Были приобретены (с большим трудом) карманные русско-монгольские словари, каждому учащемуся выдавался орфографический словарь. Невероятными усилиями к 1929 г. библиотека подготовительных курсов собрала более 400 книг на монгольском и русском языках. С 1930-х гг. началась подготовка и медицинских работников. 18 монгольских учащихся обучались на подготовительном отделении медицинского техникума Иркутска. Так, в Восточной Сибири (Иркутск, Верхнеудинск) развернулась мощная программа по подготовке кадров для другого государства. В эту программу вузы Восточной Сибири вошли раньше, чем в целом по СССР.

В 1950–1960-е гг., стало развиваться антиколониальное движение, в результате которого получили независимость десятки стран Африки, Азии и Латинской Америки. Таким образом, помощь СССР в подготовке специалистов для развивающихся стран стала принципиально важной и полномасштабной. Именно в этот период в МГУ им. М.В. Ломоносова был создан первый подготовительный факультет, где вновь прибывшие иностранные студенты могли изучать русский язык, прежде чем поступить на первый курс. В дальнейшем такие факультеты были основаны при каждом из вузов, принимающем на обучение иностранных граждан.

В начале 1950-х гг. в Иркутск наряду со студентами из МНР (Монголия – перманентный партнер для иркутских вузов) на обучение приехали и иностранные студенты из Китая, Северной Кореи, Вьетнама.

А с начала 1960-х гг. в СССР прибыло большое количество студентов из стран Арабского Востока, Африки и Латинской Америки, что связано с открытием в 1960 г. в Москве университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы. В 1960-е гг. география обучения иностранцев в СССР была значительно расширена – вузы других городов также включились в эту работу, создав специальные подразделения по примеру столичных и ленинградских высших учебных заведений, уже имеющих опыт работы с иностранными студентами. На волне этих политических преобразований в 1960 г. Иркутский государственный медицинский институт начал прием иностранных студентов, сначала это были граждане Монголии, в 1966 г. состоялся их первый выпуск, дипломы врачей получили 11 выпускников. Координировал работу в те годы Общественный совет по работе с иностранными учащимися [8, с. 43].

Следствием ввода Советский войск в Афганистан стал наплыв студентов из этой страны. И хотя в далекой Сибири афганские студенты были редким явлением, все же в 1987 г. на учебу в Иркутский медицинский институт приехали первые афганские студенты: 8 девушек и 1 юноша. Еще через несколько лет в ИГМИ приехали первые арабские студенты из Сирии, Иордании, Ливана, Йемена, Палестины. Период 1950-х – конец 1980-х гг. – уникальный период по своему размаху и по результативности. Начиная с 1950-х гг. прошлого века с каждым последующим десятилетием количество иностранных студентов в СССР неуклонно росло.

Распад СССР в 1991 г. определил новый этап в истории страны, не оставив без серьезных потрясений и сферу высшего образования и подготовку высококвалифицированных кадров для иностранных государств. И, тем не менее, нельзя не сказать о том, что в начале 1990-х гг. в обучении иностранцев в России наступил глубочайший спад, который стал преодолеваться в 2000-х гг.

В 2002 г. в Концепции государственной политики Российской Федерации подготовка национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях в целях формирования благоприятного образа России на международной арене была названа важной составной частью внешнеэкономической деятельности России [7].

Мониторинг Центра социологических исследований 2003 г., показал, что из 894 опрошенных иностранных студентов (47 вузов из 21 города) около 2/3 иностранных граждан, обучавшихся в российских вузах в период с 1996 по 2003 гг. составляли граждане Азии, Африки, Латинской Америки, остальные были выходцами из стран-республик бывшего СССР [1, с. 85]. Период с 2005 по 2014 гг. доля иностранных студентов начала увеличиваться в сторону граждан, прибывших из стран СНГ. В связи с таким распределением иностранных студентов, мы можем говорить о значительном изменении в составе обучающихся в российских вузах по сравнению с 1990 г. по странам и национальностям, а, следовательно, и о мотивации привлечения этой категории иностранцев [3, с. 24]. Что касается Сибири и Дальнего Востока, то большинство ино-

странных учащихся – это представители дальнего зарубежья: Монголии, Китая. Не редкость для этих вузов и студенты из Индии. В вузах города Иркутска постоянное большинство от общего числа иностранных студентов составляют граждане Монголии, в вузах гг. Благовещенска, Хабаровска и Владивостока – граждане из Китая.

Тенденция по увеличению числа иностранных студентов для российских вузов общая. Не составляет исключение и Иркутский государственный медицинский университет. В 2013–2014 академическом году в ИГМУ обучалось 270 иностранных учащихся из 15 стран по всем формам обучения. Большинство из них представители дальнего зарубежья: Монголия, Китай, Афганистан, Сирия, Иордания, Индия, Израиль; а также стран СНГ: Узбекистан, Таджикистан, Туркмения, Киргизия, Азербайджан, Армения, Украина. Доля иностранных студентов в ИГМУ по сравнению с 2012–2013 гг. увеличилась в 2 раза и составляет 4%. К 2020 г. этот показатель должен быть увеличен до 10% [2, с. 15]. На сегодняшний день, в ИГМУ обучение прошли граждане более чем из 30 стран мира. Приняв первых студентов из Монголии в 1960 г., т.е. за 55-летний период дипломы ИГМУ получили около 700 иностранных выпускников [6, с. 28].

Таким образом, в меняющейся палитре государств-партнеров изменились и жизнедеятельные условия российских вузов. Необходимым стал рыночный подход к образовательной услуге. Российские вузы, оказавшиеся в условиях частичного самофинансирования, ранее не осуществляющие прием иностранцев, открыли для них свои двери.

#### *Список литературы*

1. Арефьев А.Л. Иностранные студенты в российских вузах / А.Л. Арефьев // Мониторинг общественного мнения. – №3 (71). – 2004, июль–сентябрь. – С. 85.
2. Крупская Т.С. Доля иностранных студентов – целевой показатель деятельности университета / Т.С. Крупская // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2014. – Вып. 3. – С. 15.
3. Крупская Т.С. Роль системы образования в гармонизации межнациональных отношений / Т.С. Крупская, К.А. Аитов, И.Н. Кукушкина // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2015. – Вып. 4. – С. 24.
4. Лиштованный Е.И. Монгольские студенты в Иркутске / Е.И. Лиштованный // Россия и Монголия. – №3. – 2011. – С. 18.
5. Орлова И.В. Социальные проблемы нэпа: пути их решения в Иркутской и Енисейской губерниях. – Иркутск, 2009. – С. 88.
6. Орлова И.В. Социокультурная адаптация иностранных учащихся в Иркутском государственном медицинском университете / И.В. Орлова, Т.С. Крупская // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2015. – Вып. 4. – С. 28.
7. Основные положения Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ed.gov.ru/files/materials/8193/pol.doc](http://www.ed.gov.ru/files/materials/8193/pol.doc)
8. Шевченко Е.В. Особенности подготовки иностранных граждан для обучения в медицинском вузе / Е.В. Шевченко, В.Г. Нечаева, А.В. Неупокоева, А.Ю. Духанин // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2014. – Вып. 3. – С. 43.

## КРИТЕРИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКА

*Аннотация:* в статье раскрывается проблема критериев социальной адаптации индивида. Представлена классификация критериев социальной адаптированности подростка.

*Ключевые слова:* социальная адаптация, критерии социальной адаптированности.

В современной нестабильной экономической и социальной ситуации проблемы социальной адаптации индивида стоят особенно остро. Определить уровень социальной адаптированности возможно с помощью критериев. Под критериями социальной адаптированности будем понимать признаки, на основании которых можно судить о состоянии социальной адаптации адаптирующегося субъекта.

Традиционно считается, что процесс социальной адаптации прошел успешно, если индивид усвоил нормы и правила, принятые в социуме. Однако необходимо отметить, что ситуация в обществе нестабильна и современному человеку приходится постоянно адаптироваться к новым жизненным условиям, учитывая это, определить критерии успешности социальной адаптации довольно трудно.

Вопрос о критериях социальной адаптации является дискуссионным. Выделяют две большие группы критериев социальной адаптированности: субъективные и объективные (или внутренние или внешние).

Шпак Л.Л. к субъективным критериям социальной адаптированности относит: удовлетворенность индивида своим положением в обществе, соблюдение норм и правил, принятых в данном обществе. К объективным критериям автор причисляет стабильность субъекта адаптации в группе, рост творческой активности в окружающем обществе [6].

Жмыриков А.Н., выделяет следующие критерии социальной адаптированности индивида:

– выходные параметры деятельности личности, которые заключаются в отношении индивида к ведущей деятельности, создании моделей поведения и т. д.;

– степень интеграции личности с макро- и микросредой. Данный критерий характеризует, насколько индивидом усвоены ценности, правила и нормы, принятые в том или ином сообществе;

– степень реализации внутриличностного потенциала;

– эмоциональное самочувствие индивида [2].

Гриценко В.В. критерии социальной адаптированности разделяет в зависимости от группового или индивидуального аспекта. На групповом уровне критериями социальной адаптации является удовлетворенность отношениями в группе, положительные взаимоотношения в коллективе, позитивная социальная идентичность. На личностном уровне В.В. Гриценко выделяет удовлетворенность индивида местом в обществе, оценкой своей жизненной ситуации, реализацией потребностей в самоактуализации, эмоциональной стабильностью [1].

Нестеренко Н.А. выделяет три критерия социальной адаптированности: интеграция со средой, реализация личностного потенциала, эмоциональное самочувствие.

Овчаренко Л.Ю. отмечает, что социальная адаптация является процессом, который приводит к адаптации, или дезадаптации индивида, которая вызывает стресс поэтому одним из ведущих критериев социальной адаптации подростка является внутренняя удовлетворенность своим положением в обществе. Не менее важным критерием является и внешняя адекватность поведения подростка нормам и правилам, принятым в окружающем сообществе [3].

Однако на практике часто возникают ситуации, в которых нельзя говорить о полной адаптации индивида, но нет и дезадаптации. А.А. Реан выдвигает теорию в которой внутренний критерий связан с эмоциональной стабильностью, комфортностью и удовлетворенностью личности. Внешний критерий, показывая, насколько поведение индивида соответствует нормам и требованиям окружающей его среды. А.А. Реан отмечает, что дезадаптация по одному из критериев, может сочетаться с одновременной адаптированностью по другому критерию [4] Поэтому успешной социальной адаптированностью считается результат процесса социальной адаптации, в котором удовлетворяются внутренний и внешний критерии, т.е. место индивида в коллективе должно гармонично сочетаться с удовлетворенностью собственным положением.

Таким образом внутренние критерии социальной адаптированности в основном связаны с личным комфортом, удовлетворенностью своим положением в обществе и отсутствие стресса. Внешние же критерии показывает на сколько поведение личности соответствует требованиям и правилам окружающей среды.

Выделим критерии социальной адаптации подростка – объективные и субъективные. К объективным критериям социальной адаптированности относится авторитет подростка в коллективе, успеваемость в классе, успешность налаживания контактов со сверстниками и др. К субъективным критериям относится чувство удовлетворенности подростка своим местом в сообществе, продуктивность его деятельности.

Опираясь на критерии социальной адаптированности возможно выделение следующих условий, которые позволяют сделать социальную адаптацию подростка успешной:

- подростку предоставлена возможность реализовывать свой потенциал в групповой деятельности;
- деятельность подростка адекватно оценена членами группы;
- подросток удовлетворен своим окружением и средой, в которой он находится;
- подросток успешно овладевает ведущей деятельностью;
- тесное взаимодействие с различными социальными институтами (семья, школа, внешкольные учреждения).

Отметим, что реализация выявленных условия социальной адаптированности приводит к изменениях в следующих уровнях личностной сферы:

- когнитивный уровень – подросток становится более эрудированным после попадания в новую социальную среду;
- эмоциональный уровень – подросток удовлетворен всеми сторонами своей жизни;
- ценностный уровень – происходят изменения в системе отношений;
- поведенческий уровень – изменения в общении подростка, социальной активности.

#### *Список литературы*

1. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде: Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2005. – Вып. 2. – С. 4–22.
2. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. – Л., 1989.
3. Овчаренко Л.Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростка в современной среде // Системная психология и социология. – М.: МГПУ, 2009.

4. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. – СПб., 2004.  
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб., 2006.  
6. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук. – Кемерово, 1992. – 398 с.

**Саввинова Валерия Ивановна**

студентка

**Николаева Алла Дмитриевна**

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»  
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

## ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОРГАНИЗАТОР МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

***Аннотация:** в данной статье приведены рекомендации поведения преподавателя иностранных языков на уроках иностранного языка. Акцентируется высокая значимость умения преподавателя создавать ситуации речевого общения в учебном процессе.*

***Ключевые слова:** межкультурное общение, языковая подготовка, вербальные средства общения, невербальные средства общения.*

Языковое образование – это залог овладения культурой страны изучаемого языка. Изучение иностранного языка позволяет учащимся:

1) ознакомиться с иной социальной культурой, другими видами государственного устройства, жизнью и бытом сверстников;

2) понимать, а не оценивать сходство и различие других культур, особенности менталитета, стиля жизни и системы моральных ценностей других народов.

Уроки иностранного языка – это всегда уроки общения. Учащиеся осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи. Учитель и ученик должны стать равноправными речевыми партнерами. Иноязычное общение будет доставлять радость учащимся, если они чувствуют, что играют важную самостоятельную роль на уроке.

Высокие требования предъявляются к учителю иностранного языка как организатору межкультурного общения. Учитель иностранного языка должен уметь пользоваться им как средством общения, должен уметь создавать ситуации речевого общения в учебном процессе.

Особые требования предъявляются к уровню его языковой подготовки. Уровень языковой подготовки должен позволять учителю моделировать обучающую иноязычную речевую среду, вести уроки на изучаемом языке. Речь учителя должна быть аутентичной, нормативной, выразительной и служить образцом для учащихся.

Кроме того, учитель должен уметь адаптировать свой иноязычно-речевой опыт к уровню речевых возможностей и общего развития учащихся. Он должен владеть определенным набором выражений классного обихода, которые помогут ему правильно строить процесс взаимодействия с детьми на уроке.

Для естественной коммуникации на иностранном языке очень важно установить и правильный темп речи. Существующее мнение, что учащиеся лучше понимают замедленный темп речи, глубоко ошибочно. Такой темп речи нарушает ритмико-интонационный рисунок фразы и тем самым затрудняет воспри-

ятие и осмысление иноязычного материала. Темп речи должен соответствовать темпераменту учителя и быть нормальным. Нормальным считается такой темп речи, который не кажется странным для носителя языка. При нормальном темпе речи удается достичь не только понимания без перевода, но и сэкономить определенное количество времени. Нормальный темп речи способствует лучшей концентрации внимания учеников, хорошей дисциплине. Он побуждает учеников напряженно следить за учителем, за его речевыми и неречевыми действиями.

Чтобы создать атмосферу подлинного общения на уроке, учитель должен сам уметь общаться: говорить естественно, а не механически (заученно), обращать внимание на реакцию собеседника. Учитель не должен читать свои реплики по плану урока. Ему нужно уметь учитывать интересы собеседника, быть искренним: формализм, безразличие убивает дух общения.

Во время общения учитель должен умело использовать и невербальные средства общения (жесты, мимику), делающие его речь более эмоциональной и экспрессивной. Он должен уметь правильно передвигаться по классу, стоять у доски, сидеть за рабочим столом. Это связано с тем, что от позы собеседника во многом зависит речевая настроенность партнера.

Однако общение – это процесс, который определяется двусторонним характером.

Учитель должен одновременно управлять процессом усвоения учащимися изучаемого языка как средством межкультурной коммуникации. В то же время для него важно управлять и процессом общения на уроке на этом языке. А для этого ему необходимо уметь передавать свои знания, навыки и умения школьникам, организовывать учебный процесс. Лишь при этих условиях и при условии хорошего владения вышеназванными знаниями и умениями, составляющими профессиональную компетенцию учителя иностранного языка, учитель средней школы сможет реализовать современную образовательную и языковую политику в области обучения иностранным языкам

#### ***Список литературы***

1. Бердичевский А.А. Концепция подготовки учителя иностранного языка // ИЯШ. – 2010. – №4. – 145 с.
2. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2011. – №1. – 68 с.
3. Воронина Г.И., Иванова В.Н. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // ИЯШ. – 2011. – №6. – 74 с.
4. Выготский Л.С. О психологических системах // Психология как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского – М.: Инст-т практ. психологии. – 2012. – 358 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Психология как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского – М.: Инст-т практ. Психологии, Воронеж: НПО «Модэк». – 2010. – 495 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.
7. Взаимосвязанной обучение языку и культуре как основа формирования способности к межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://billet-1.narod.ru/2.html>

*Самойлова Елена Владимировна*

канд. социол. наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный  
университет им. Н.П. Огарева»  
г. Саранск, Республика Мордовия

## СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация:* в данной статье рассматриваются функции и роль педагога в системе образования. Представлены основные подходы российских и зарубежных исследователей к определению понятия «учительство».

*Ключевые слова:* образование, учительство, социально-профессиональная группа.

В современном мире образование играет решающую роль в повышении интеллектуального потенциала страны. Как отмечает Г.А. Чередниченко, «образование – один из факторов воспроизводства социальной структуры общества» [12, с. 16]. Оно является важным социальным механизмом, функционирование которого служит необходимым условием воспроизводства общества как единой, целостной системы.

В свою очередь, Б.С. Гершунский выделяет четыре содержательные трактовки понятия «образование»: как ценность, система, процесс и результат [1, с. 74–75]. На наш взгляд, в процессе образовательной деятельности происходит передача от старшего поколения к младшему научных знаний, моральных ценностей и норм поведения, опыта и навыков, присущих различным профессиям. Именно образование формирует у молодежи ценностные ориентации и жизненные идеалы, приобщает ее к жизни общества, социализирует и интегрирует в социальную систему.

Заметное влияние на процесс социальных преобразований оказывает система среднего образования, школа. «Оставаясь воспитывающим и образовательным институтом, – писал П.А. Сорокин, – школа является частью социального механизма, который апробирует способности индивидов, просеивает их и определяет их будущие социальные позиции...» [7, с. 409].

Ведущая роль в системе школьного образования принадлежит учительству. В современных условиях, как подчеркивает Л.В. Стародубцева, основная социальная функция педагогов состоит в обучении и воспитании подрастающего поколения на профессиональной основе как сложный, квалифицированный и социально ответственный труд [9, с. 3].

На наш взгляд, особое значение приобретает воспитательная функция педагогов, которая заключается в целенаправленной социализации молодого поколения. Она ориентирована на формирование социально-ответственной и духовно-нравственной личности, способной противостоять нравственному нигилизму, негативизму к ценностям прошлого, которые ведут к аморализму и бездуховности общества.

По утверждению Ф.Г. Зиятдиновой, «учительство является щитом, защищающим детей и подростков от негативного влияния окружающей среды, помогающим разобраться в происходящих событиях и ориентироваться при определении жизненных ценностей» [2, с. 10].

Таким образом, профессиональные функции учителя – обучение и воспитание – являются социокультурными. Они способствуют гармонизации социума путем передачи социального и культурного опыта новым поколениям. Особенность профессии учителя заключается в том, что его профессиональная деятельность несет большую социальную нагрузку, по своей сути является социальной. Более того, выбор профессии учителя сопровождается выбором вполне определенного места в социальной иерархии общества. В связи с этим

представляется необходимым остановиться на понятии учительства как социально-профессиональной группы, охарактеризовать его место в структуре общества.

Исследуя профессиональную структуру общества, П.А. Сорокин выделяет межпрофессиональную и внутрипрофессиональную стратификации. По его мнению, «определенные классы профессий всегда составляли верхние социальные страты, в то время как другие профессиональные группы почти всегда находились у основания конуса» [7, с. 353].

Вызывает интерес подход к профессиональной деятельности учителя американских ученых Р. Праттз и Дж. Рури. Согласно их концепции, все, что традиционно называется «профессией», может быть отнесено к двум группам: «ремесленные, цеховые» и «экспертные» профессии.

Исследователи сделали вывод о принадлежности профессии учителя к группе «ремесленных» профессий. Традиционно к ним относятся электрик, каменщик, плотник. Эти профессии не основаны на высоко формализованных или тщательно систематизированных знаниях. Компетентность здесь определяется профессиональным опытом, отражающим различные качества знаний. В отличие от них «экспертные» профессии (врач, юрист, преподаватель университета) основаны на очень специфических, абстрактных знаниях и являются автономными. Представители «цеховых, ремесленных» профессий не нуждаются в концептуальных знаниях в той степени, в какой это необходимо в профессии «экспертной». Большая часть их знаний воплощается в деятельности, приобретается опытом. Но это совсем не означает, что такие знания менее существенны – просто они другие по природе [4, с. 245–246].

Таким образом, учеными подчеркивается важность практического способа овладения профессией учителя и наличия определенного опыта для успешной реализации основных функций сообщества педагогов.

Социология профессий в течение длительного времени рассматривала учительскую профессию в качестве одной из зависимых и наиболее бюрократических видов деятельности, как «полупрофессию» – в отличие от юриспруденции или медицины [13, с. 197]. Признание полноценности педагогической профессии прямо связано с распространением систем общего государственного образования, направленных на поддержание дисциплины и интеграцию населения в социально-экономическую жизнь общества.

В отечественной научной литературе существуют различные подходы к определению понятия «учительства». Один из исследователей социальной структуры советского общества Ф.Р. Филиппов учительской интеллигенцией называл «социально-профессиональный отряд специалистов, большинство из которых составляют женщины с высшим образованием» [11, с. 151]. В данном случае оба названных обстоятельства (пол и образование) наряду со спецификой характера педагогического труда обуславливают социальный облик и основные черты образа жизни педагогической интеллигенции.

В коллективной монографии «Социальное развитие советской интеллигенции» учительство предстает как «один из социально-профессиональных отрядов советской интеллигенции» [8, с. 251]. Специфика его положения определяется участием учителей как служащих социалистического общенародного государства, обязанных обеспечить его интересы в формировании общеобразовательных предпосылок коммунистического строительства.

Современный исследователь В.В. Тумалев рассматривает учительство как «социально-профессиональную страту, имея в виду, что профессия – это основной признак принадлежности к ней», как «специфическую часть общества, профессионально реализующую наиболее значимые социальные и культурно-личностные, общественные цели в процессе развития людских ресурсов и производительных сил» [10, с. 17].

В соответствии с трактовкой понятия социально-профессиональной группы Г.С. Солодовой, «принадлежащие к ней люди, имея достаточно однородный уровень и тип образования, занимаются сходной по своему характеру

деятельностью, имеют сопоставимые уровень доходов и объем власти, находятся в своей массе на одной ступени социально-иерархической лестницы, ведут похожий образ жизни и выполняют особую социальную функцию в общественном разделении труда» [6, с. 11].

И.Р. Казакова, в свою очередь, отмечает, что «учительство – одна из самых крупных, устойчивых во времени профессиональных общностей, занимающих умственным трудом» [3, с. 20].

Можно согласиться с определением учительства Ф.Г. Зиятдиновой, которое является, на наш взгляд, наиболее емким, поскольку выражает сущность профессии учителя и ее роль в обществе: «Учительство – особая социально-значимая группа интеллигенции, осуществляющая духовно-практическую деятельность по формированию человеческой личности» [2, с. 71].

Особое место в образовательном социуме региона занимает сельское учительство – социально-профессиональная и территориальная общность, объединяющая учителей разных уровней образования (начального и неполного среднего), с разной специализацией базового образования, различными сроками трудовой деятельности в сельской местности [5, с. 51].

Таким образом, для профессиональной деятельности учителя характерно преобладание умственного труда и наличие специальной подготовки. Специфический характер педагогической деятельности позволяет рассматривать учительство как отдельную социально-профессиональную группу, играющую важную роль в целенаправленной социализации младшего поколения.

### *Список литературы*

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
2. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М.: РГГУ, 1999. – 281 с.
3. Казакова И.Р. Социокультурный тип современного учительства: Автореф. дис. ... канд. социол. наук / И.Р. Казакова. – Н. Новгород, 2004. – 23 с.
4. Прохорова Е.А. К вопросу о статусе профессии учителя / Е.А. Прохорова // Социально-экономические и психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – Кемерово, 1995. – С. 245–246.
5. Силласте Г.Г. Сельское учительство: образ жизни и адаптационный ресурс / Г.Г. Силласте // СОЦИС. – 2002. – №9. – С. 50–59.
6. Солодова Г.С. Воспроизводство социально-профессиональной группы: На примере учителя: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Г.С. Солодова. – Новосибирск, 1995. – 24 с.
7. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет / П.А. Сорокин. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
8. Социальное развитие советской интеллигенции / под ред. Р.Г. Яновского. – М.: Наука, 1986. – 335 с.
9. Стародубцева Л.В. Динамика социального статуса педагога: На примере РМ: Автореф. дис. ... канд. социол. наук / Л.В. Стародубцева. – Саранск, 2003. – 23 с.
10. Тумалев В.В. Учительство в ситуации социально-политических перемен / В.В. Тумалев. – СПб.: С. – Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1995. – Ч. 1. – 42 с.
11. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества / Ф.Р. Филиппов. – М.: Педагогика, 1990. – 157 с.
12. Чердниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентиры и жизненные пути / Г.А. Чердниченко. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. – 504 с.
13. Eklof V. Teachers in Post-Soviet Russia: State, Community and Profession / V. Eklof, S. Seregny // Educational reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects / ed. by Ben Eklof, et al. – London; New York, 2005. – P. 197–221.

*Суханов Петр Владимирович*

д-р пед. наук, доцент,  
начальник учебной части учебного военного центра  
ФГБОУ ВПО «МАТИ – Российский государственный  
технологический университет им. К.Э. Циолковского»  
г. Москва

## **ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Аннотация:** в статье рассмотрены проблемные вопросы модернизации системы образования в контексте самообразовательной деятельности студентов. Изложены основные условия развития самообразовательной деятельности студентов, а также озвучены ее структурные компоненты.*

***Ключевые слова:** самообразование, Болонский процесс, самообразовательная деятельность, компоненты самообразовательной деятельности.*

С принятием нового «Закона об образовании в Российской Федерации» закончился юридический этап вхождения системы образования России в правовое поле Болонского процесса. Федеральным законом, наряду с принципами «свободы выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создания условий для самореализации каждого человека...», провозглашается необходимость «...адаптации системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Эти же принципы «вариативности содержания образовательных программ, возможности формирования индивидуальных образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей учащихся» заложены в основу Федеральных государственных образовательных стандартов, определяющих 60% учебного времени обучающихся как самообразовательную деятельность.

Такие изменения в системе высшего профессионального образования нацелены на решение противоречия между существующей номенклатурой предоставляемых образовательных услуг и потребностью общества в мобильных, конкурентоспособных специалистах новой формации, что делает востребованным такие профессионально важные качества личности, как самостоятельность и способность к непрерывному самообразованию.

В качестве одного из приоритетных направлений решения такого противоречия видится в особом построении взаимодействия преподавателя и обучающегося, при котором происходит включение всех участников образовательного процесса в познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта и нового профессионально значимого научного знания с целью самосовершенствования. Особое значение при этом приобретает необходимость активной саморегуляции личности в целях коррекции образовательной программы. Преподаватель в этом случае выступает в роли корректирующего звена, осуществляющего необходимую коррекцию деятельности обучающегося. Студент при этом, оставаясь объектом образовательного процесса, возлагает на себя часть функций преподавателя (субъекта) и вносит в эту деятельность необходимые изменения и дополнения. Иными словами, мы говорим о формировании субъектной позиции студента в образовательном процессе.

Отметим, что задача превращения студента из объекта образовательного процесса в субъект сама по себе не нова. Этому вопросу посвящено множество исследований. Однако, перенося их результаты в реалии Болонского процесса,

становится очевидным тот факт, что не все они реализуемы в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов. Основной причиной этому является отсутствие четкого понимания принципов, закономерностей и этапов формирования субъектной позиции студента. Ввиду того, что целью статьи не является раскрытие данных вопросов, озвучим лишь концептуальную позицию автора, заключающуюся в том, что поэтапное формирование субъектной позиции студента возможно лишь в том случае, если в качестве основного приоритета в организации образовательного процесса вуза рассматривается создание необходимых условий, способствующих формированию каждым студентом в процессе его обучения собственных способов усвоения приобретаемых знаний, умений и навыков (компетенций), которые в дальнейшем способны обеспечить индивидуальный стиль самообразования и саморазвития личности на протяжении всей жизни, а это возможно лишь при поэтапном развитии самообразовательной деятельности студентов.

Многие исследователи полагают, что сам процесс развития самообразовательной деятельности в стенах вуза сам по себе неизбежен, иначе говоря, не требует столь пристального внимания. Мы не согласны с такой позицией, и это подтверждается данными из ВЦИОМа. В результате проведенного опроса выпускников высших учебных заведений через 1 год после окончания вуза, большинство из них (порядка 67 %) испытывают трудности в самообразовательной деятельности, осознавая отсутствие соответствующих умений и навыков.

Эти же данные подтверждают и тот факт, что отмечается тенденция к зависимости успешности карьерного роста от способностей личности к самообразованию. В таких условиях возрастают требования и к выпускникам вузов. Учитывая это, высшая школа должна готовить выпускников, обладающих определенными умениями и навыками самообразования, готовых к непрерывному самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни, а развитие самообразовательной деятельности в рамках образовательного процесса должно рассматриваться в качестве специальной профессиональной цели, одного из приоритетов не только педагога, но и всего вуза в целом, с позиции целостной системы педагогического воздействия, основанной на вовлечении студента в профессионально и социально ориентированные ситуации, требующие от него действий, содержание которых приобретает в деятельности студента личностный смысл. Приоритетом при этом выступает необходимость комплексного и целенаправленного воздействия на каждый из структурных компонентов самообразовательной деятельности. По мнению автора, к таковым следует отнести:

- мотивационный, обеспечивающий учет потребностей, ценностей, интересов и мотивов личности, побуждающих к самообразовательной и профессиональной деятельности. Компонент является ключевым, так как выступает побуждающим источником развивающего действия, регулирующим активность личности, а также формирование четкой жизненной и социальной позиции;

- информационный – основан на знаниях о формах и способах организации самообразования, технологиях развития самообразовательной деятельности, позволяет производить адекватное планирование собственной деятельности, прогнозирование и интерпретацию конечных её результатов, коррекцию собственной деятельности;

- организационно-нормативный, представляет собой нормативно-правовую базу образовательного процесса, а также совокупность индивидуальных программ, форм, методов и средств развития самообразовательной деятельности;

- деятельностный, представляет совокупность умений самообразовательной деятельности, обеспечивающих успешность её развития. По группам к та-

ковым отнесены: умения получения и переработки информации (умения работать с источниками информации, вычленять главное, систематизировать и обобщать информацию); умения самоорганизации (умения самоуправления, самоубеждения); умения самоконтроля собственной деятельности (умения адекватной самооценки, самоанализа);

– контролирующий представляет собой самоанализ, самоконтроль, самооценку и интерпретацию результата, позволяющие выработать адекватное корректирующее воздействие с учетом полученных результатов.

Целями самообразовательной деятельности в этом случае являются: с одной стороны – это повышение общего уровня эрудированности студентов, пополнение их багажа специальных знаний и умений, подготовка к профессиональной деятельности и преодолению трудностей адаптации; а с другой стороны – необходимо студента вооружить знаниями и умениями самообразовательной деятельности, которые помогут ему при необходимости самостоятельно восполнять «пробелы знаний» на протяжении всей жизни.

В общем виде, успешное развитие самообразовательной деятельности студентов является попыткой решения внутреннего конфликта личности, разногласия между потребностями и возможностями по удовлетворению этих потребностей, при этом одним из средств развития самообразовательной деятельности является оптимальная организация и самоорганизация образовательной и самообразовательной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Миняева Н.М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук / Н.М. Миняева. – Оренбург, 2011. – 42 с.
2. Суханов П.В. Концептуальные основы развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования // Наука и школа. – 2013. – №1.
3. Новиков М.Г. Психология развития личности: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / М.Г. Новиков. – Тверь, 2011. – 24 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 №163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/?gclid=CNL5xpaN7McCFQsMcwodaqgMiQ>
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/?gclid=CNL5xpaN7McCFQsMcwodaqgMiQ>

*Танастишин Андрей Анатольевич*

соискатель  
ФГКВБОУ ВПО «Санкт-Петербургский военный  
институт внутренних войск МВД России»  
г. Санкт-Петербург

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ И ПРИОРИТЕТЫ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ**

*Аннотация:* в данной статье на основе анализа источников автор показал ценности и приоритеты эпохи Просвещения как историко-культурной основы появления педагогических воззрений Екатерины II.

*Ключевые слова:* ценности, приоритеты, развития, эпоха Просвещения.

Проанализировав источники, мы выделили основные социально-педагогические ценности, выработанные философией Просвещения и установили приоритеты, являвшиеся перспективными линиями развития гуманитарной мысли эпохи.

В истории Европейской цивилизации достаточно четко прослеживается смена культурно-исторических эпох, каждая из которых определяла лицо своего времени. В ряду этих эпох Просвещение занимает особое место. Одно из современных наиболее авторитетных научных изданий так определяет эпоху Просвещения: это период в истории Европы, хронологически заключенный между революциями в Англии (1640–1660 гг.) и Франции (1789–1794 гг.) и озаменованный становлением, расцветом и кризисом того комплекса идей, общественных настроений, форм исторического поведения и культурных предпочтений, которые вошли в память человечества под именем просветительских [2; 19].

Именно Просвещение совершило ту революцию в умах, которая окончательно превратила локальный мир средневековой Европы в динамично развивающуюся цивилизацию [7]. Впервые в истории человечества вместо извечных ценностей традиционного общества прочно возобладали идеи неуклонного прогресса, поступательного развития, что, в конечном счете, предопределило мировое экономическое и политическое лидерство европейской цивилизации в XIX–XX вв.

Основной ценностью эпохи был признан общественный прогресс. Это означало, что глубокие социально-экономические сдвиги в обществе, происходившие вследствие интенсификации развития товарно-денежных отношений в недрах феодально-абсолютистского строя давали возможности для самореализации представителям различных сословий и, в первую очередь, нарождающемуся «третьему сословию». Именно этот молодой класс являлся движущей силой в прогрессивных преобразованиях общества, именно в его интересах происходили принципиальные сдвиги в культуре: открывались новые школы, создавалась регулярная система образования, расширялись социальные рамки искусства.

Просвещение как тип общественного сознания строилось на материалистическом сенсуализме в теории познания, на признании великой силы человеческого разума, что отразилось в идеологии, мировоззрении, философских, этических, эстетических и социальных представлениях. Идеи Просвещения отражали сущность XVIII в. как отдельной эпохи и воспринимались представителями всех направлений тогдашней общественно-политической мысли [3]. Эта сущность заключалась в том, что именно в XVIII в. происходит переворот в мировоззрении людей – разум становится мерилем общественного прогресса. Таким образом, вера во всеислие и всемогущество разума, культ знания как инструменты в прогрессивных преобразованиях явились еще одной важнейшей ценностью эпохи. Эту идею блестяще выразил великий немецкий философ И. Кант: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннлетия. Несовершеннלותь есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [1; 4].

В общественном сознании постепенно начинает расти понимание того, что добиться успеха в жизни можно не только используя преимущества своего социального статуса, но и опираясь на собственный разум, пополняя свои знания, развивая и совершенствуя таланты.

Просвещение в историко-культурном смысле было наследием гуманизма. В центре внимания просветителей находился человек во всем своеобразии его проявлений. В XVIII в. человек стал главной ценностью общества. Даже само происхождение государства начинает трактоваться просветителями как общественный договор свободных людей (Ж.-Ж. Руссо). Религия начинает пониматься как искусственный механизм, созданный самими людьми для их соци-

ально-психологической защиты (Вольтер). В самих названиях трудов просветителей явственно обнаруживается антропоцентризм и антропологический подход (Гельвеций «Человек», Локк «Опыт о человеческом разумении» и др.).

На основе новых ценностей, выдвинутых в эпоху Просвещения, были определены основные приоритеты в области социального реформирования. Одним из важнейших инструментов в этом процессе, по мнению просветителей, должно было стать воспитание.

Приоритетным направлением деятельности общества, государства просветители считали «исправление нравов», искоренение предрассудков, достижение всеобщего благоденствия при помощи воспитания и образования, разумных законов и политики государства. Французские просветители рассматривали разумное законодательство как основу общественной жизни, истинной добродетели, нравственности. Так, теория воспитания К.А. Гельвеция исходила из того, что ум человека – результат воспитания. При этом под воспитанием понималась вся совокупность воздействий социальной среды на личность [5; 6].

Подобные идеи высказывал в России М.В. Ломоносов, связывавший вопросы совершенствования человека с воспитанием, образованием и окружающей средой. Другие русские просветители были также убеждены, что существующие в обществе беззаконие, несправедливость связаны, прежде всего, с низкими нравами, которые, в свою очередь, зависят от уровня образования и культуры. Они считали, что путем воспитания можно переделать любого человека, независимо от его сословной принадлежности.

Из приоритетной просветительской идеи об исправлении нравов органично проистекало представление о возможности создания нового человека, в котором воплотились бы все просветительские идеалы. Эта идея считалась реально достижимой вследствие веры просветителей во всеислие воспитания и образования, являясь приоритетной с самого начала развития просветительской мысли.

Видный просветитель-энциклопедист Д. Дидро также высоко оценивал роль воспитания, однако, не считал его всемогущим. По его мнению, воспитанием можно достигнуть многого, развивая то, что дала ребенку природа. Особенно важными являются положения Д. Дидро о значении природных различий людей в их развитии [8–12]. Он полагал, что «прекрасные задатки» свойственны представителям всех сословий и был убежден, что «гении, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов».

Делу распространения просвещения и научных знаний в стране огромное значение придавал М.В. Ломоносов. Он считал своей первейшей обязанностью заботу о том, чтобы «в России ученые мужи размножились и науки распространялись и процветали» [13]. По мнению М.В. Ломоносова, с помощью просвещения можно сформировать высокообразованных, высоконравственных, трудолюбивых граждан, «истинных сынов Отечества», которые своей активной деятельностью будут содействовать развитию государства, бороться со злом.

Таким образом, магистральными направлениями развития идей, как европейских, так и русских просветителей были поиски решения насущных проблем общества через совершенствование воспитания и обучения. Выражением данного содержания эпохи Просвещения в ведущих странах Европы было творчество сравнительно узкого круга философов, литераторов, других представителей интеллектуальной элиты XVIII в.

Идея и практика «просвещенного абсолютизма» были универсальной особенностью эпохи, когда наступление «золотого века» и осуществление общественных идеалов прямо соотносились с конкретной фигурой того или иного монарха. Суть политики «просвещенного абсолютизма» состояла в том, чтобы в рамках государственных форм абсолютной монархии «сверху» проводить

реформы в ряде областей, в том числе, в культурной и идеологической, направленные на модернизацию, устранение наиболее одиозных, устаревших, тормозящих движение вперед проявлений феодального строя, господства традиции [14].

Таким образом, феномен распространения просвещения в обществе «просвещенными монархами» является своеобразным приоритетом эпохи.

Образ мудрого монарха с неограниченной властью, способного осуществить преобразование общества на началах разума, был создан Просвещением, но «материализовался» он вполне реально, в реальной политике монархов, которые стремились преобразовать старое общество, укрепляя свою неограниченную власть с помощью этой идеологии.

Политика «просвещенного абсолютизма» позволяла проводить реформы, способствовавшие модернизации, но не преступавшие, в целом, рамок феодального строя. Большинство «просвещенных монархов» оказалось правителями отсталых стран Европы, поэтому, будучи образованными людьми, они использовали Просвещение как рычаг для развития страны, а тем самым – и для укрепления собственной власти.

Крупнейшим в Европе «просвещенным монархом» был король Пруссии Фридрих II Великий (1740–1786). Этот философ и литератор оставил после себя 30 томов сочинений, знал ряд европейских языков, дружил с Вольтером. Фридрих остался в историческом сознании немцев мыслителем, заботившимся о просвещении народа: при нем было введено всеобщее начальное образование (хорошо известно о его вкладе в подъем экономического положения и военной мощи Пруссии).

В Австрийской империи понятие «просвещенный абсолютизм» связано с именем Иосифа II (1765–1790). Одной из наиболее важных его реформ стала секуляризация церкви, а также школьная реформа.

Король Швеции Густав III (1771–1792) был своего рода «идеалом» просвещенного монарха. Получивший прекрасное образование, он был воспитан на французской культуре, являлся поклонником Вольтера и физиократов. Много путешествовал, встречался с философами д'Аламбером, Гельвецием, Мармонтелем, Руссо и др. В практической деятельности король опирался на выходцев из разночинцев. Во время правления Густава III открывается Шведская академия, развивается театральное искусство, возникают различные научные общества [15–17].

В малых государствах Европы было немало своих «просвещенных монархов». Не осталась в стороне от общеевропейского движения и Россия. Понятие «просвещенный абсолютизм» здесь связано с личностью императрицы Екатерины II и ее деятельностью в этом качестве.

Итак, как видно из вышеизложенного, идейная проблематика просвещения была сосредоточена преимущественно в сфере гуманитарных наук, философской мысли. Главным смыслом совершенствования человеческого общества были признаны прогресс, развитие, которые считались осуществимыми только посредством целенаправленного формирования разумной, свободной и ответственной личности. Педагогика Просвещения исходила из признания приоритета человеческой природы и потребностей человека, из чего проистекали «естественные права», существующие объективно, независимо от страны, эпохи, формы правления, экономической системы, религии.

Таким образом, основными ценностями эпохи Просвещения в области воспитания и образования были: вера во всеислие разума; общественный прогресс; культ знания; человек во всем его своеобразии; этические нормы и нравственные категории.

Основными приоритетами времени были: стремление искоренить предрассудки, «испорченные нравы» и создать нового человека на основе веры во все-

силе воспитания и образования (вплоть до фаустовского «постижения сверхзнания») [18]. Инструментом для реализации данных приоритетных задач являлся «просвещенный абсолютизм», как уникальное явление эпохи.

**Список литературы**

1. Стародубцев М.П. Реформы системы образования России середины XVIII века. Наука и бизнес: пути развития. – 2012. – №10 (16). – С. 28–33.
2. Стародубцев М.П. Педагогические идеи Екатерины II и Российских просветителей / М.П. Стародубцев // Вестник орловского государственного университета. Серия: новые гуманитарные исследования. – 2012. – №7 (27). – С. 177–183.
3. Стародубцев М.П. Становление государственной системы общего образования в России в последней трети XVII века / М.П. Стародубцев, В.Я. Слепов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №2. – С. 10–24.
4. Стародубцев М.П. Значение педагогических идей Екатерины II для образования современной России / М.П. Стародубцев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – Т. 4. – №56. – С. 222–228.
5. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №150. – С. 249–261.
6. Стародубцев М.П. Актуальные ценности идеала человека в понимании российского дворянства XVIII века: трансформация суждений / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №152. – С. 202–212.
7. Стародубцев М.П. Идеи просвещения как источник формирования отечественных взглядов на систему образования / М.П. Стародубцев // Научное мнение. – 2015. – №1–2. – С. 32–36.
8. Стародубцев М.П. Проекты развития российского образования второй половины XVIII века / М.П. Стародубцев // Междисциплинарные исследования в сфере интеграции образования и науки: Сборник научных трудов научно педагогического состава Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. – СПб., 2014. – С. 125–129.
9. Стародубцев М.П. Взгляды Екатерины II на воспитание «новой породы» дворянства как основа образовательной политики / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – №164. – С. 180–189.
10. Стародубцев М.П. Влияние образовательной политики России XVIII в. на формирование среднего класса государства / М.П. Стародубцев // Мир образования – образование в мире. – 2014. – №1. – С. 51–60.
11. Стародубцев М.П. Воспитание как функция формирования и становления российской традиции / М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №4 (110). – С. 158–164.
12. Стародубцев М.П. Основные направления социально-педагогических взглядов Екатерины II / М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №1 (107). – С. 172–177.
13. Стародубцев М.П. Социальная направленность педагогических реформ Екатерины Великой / М.П. Стародубцев // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – С. 162–166.
14. Стародубцев, М.П. Культ разума, знания и воспитания – важнейшая ценность эпохи просвещения / М.П. Стародубцев // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2013. – №9 (137). – С. 291–296.
15. Стародубцев М.П. Образовательная политика российского государства, проводимая Петром I и Екатериной II / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – №155. – С. 127–136.
16. Стародубцев М.П. Педагогические размышления и проекты организации образования во времена правления Екатерины II / М.П. Стародубцев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – Т. 57. – №1. – С. 182.
17. Стародубцев М.П. Создание и развитие светской школы в России XVIII века органичная часть историко-культурного процесса / М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – №12 (106). – С. 151–155.

18. Стародубцев М.П. Истоки формирования просветительских и педагогических взглядов Екатерины II / М.П. Стародубцев // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – №2 (12). – С. 100–106.

19. Стародубцев М.П. Распространение гуманистических взглядов западноевропейской цивилизации в России XVIII века / М.П. Стародубцев // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2012. – №8. – С. 22–27.

*Танева Наталья Юрьевна*

учитель начальных классов

ГБОУ «Вешняковская лингвистическая гимназия №1389»

г. Москва

*Барило Оксана Ривкатовна*

канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет»

п. Персиановский, Ростовская область

## БИЛИНГВИЗМ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* билингвизм – это владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию. В статье речь идет о билингвизме школьников, причинах, влияющих на успешное освоение языковых конструкций в свете модернизации системы образования.

*Ключевые слова:* билингвизм, коммуникация, русский язык, языковые конструкции.

Ребёнок говорящий на двух языках – мечта многих родителей. Они уверены, что таким «вундеркиндам» открыт путь к карьере дипломата или директора крупной корпорации. Но, что же происходит на самом деле, так ли легко даётся освоение в раннем возрасте более одного языка, на сколько в действительности это «полезно» для растущего и неокрепшего речевого и артикуляционного аппарата, фонематического слуха? Некоторые психологи и логопеды считают, что двуязычие может очень сильно помешать ребёнку в обучении.

В наших школах всё больше и больше появляется детей из нерусских семей. Нельзя отрицать существование серьёзных проблем при их поступлении в школу, а также в процессе дальнейшего обучения.

С точки зрения психологии, билингвизм – это владение двумя языками и умение с помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков) [1].

В науке считается, что двуязычие положительно сказывается на развитие памяти, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логическом мышлении. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся, успевают посещать дополнительные кружки и секции, успешно усваивают абстрактные предметы и другие иностранные языки.

Почему же столько трудностей возникает у нас педагогов и логопедов, когда ребёнок поступил в школу.

Решающим фактором успешного обучения таких детей является уровень владения русским языком. Основным же критерием, влияющим на процесс усвоения информации на чужом языке и процесс «принятия» этого языка, и его овладения является возраст ребёнка.

Специалисты считают, что пороговый уровень усвоения и принятия второго языка, как родного, является возраст 8–10 лет. Именно в этом возрасте ребёнок более предвзято и критично начинает относиться к восприятию чужой

культуры, что влияет достаточно сильно на естественное овладение фонематическими конструкциями.

В течение многих лет исследователи пытаются понять, одинаково ли осваивается язык в качестве первого (в раннем возрасте) и в качестве второго (в более позднем). Единого мнения по этому вопросу нет. Можно лишь с уверенностью сказать, что освоение языков всегда связано с рядом определённых трудностей. С.Н. Цейтлин [7] в экспериментальном исследовании установила, что у детей – монолингвов и у детей – билингвов существуют разные типы ошибок при усвоении русского языка. Но одно можно утверждать с уверенностью, освоение языков связано с рядом определённых трудностей.

Выше сказанное подтверждает мысль о том, что все дети в ходе своего онтогенетического развития допускают речевые ошибки. В данном случае важно отличать ошибки, носящие физиологический характер, и ошибки, имеющие патологическую основу.

В книге «Язык и ребёнок» С.Н. Цейтлин писала: «Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством речи, обеспечивающим восприятие и порождение речи. Язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления... Чтобы начать говорить на определённом языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности» [8]. Маленькие дети усваивают язык методом «проб и ошибок». Обладая языковым чутьём, ребёнок очень рано осознаёт и впитывает в себя информацию «говорения окружающих». А также стремится подражать ей. Важно учитывать, что все дети имеют разные способности, в том числе, и лингвистические. Поэтому даже воспитываясь родителями разных национальностей, ребёнок может испытывать трудности в освоении одного из языков. Это связано с индивидуальными особенностями физиологии и психологии самого ребёнка, с типом памяти, восприятия информации [2; 4; 5].

Большинство билингвов проходят ряд этапов, включающих смешение двух фонетических систем и лексики, когда ребёнок выбирает единицы того или другого языка в зависимости от уровня овладения ими, избегание произнесения сложных конструкций [6]. У одних детей эти особенности речи исчезают к школьному возрасту, у других детей остаются. Нейропсихологи и логопеды выделяют несколько причин, которые влияют на успешное освоение языковыми конструкциями:

- два языка относятся к разным сферам употребления, поэтому словарный запас каждого из них ограничен;
- на одном из языков ребёнок не умеет читать и писать;
- языки различно эмоционально окрашены для школьника, что отражается на их выразительности – произношение имеет усреднённый характер;
- ребёнок неправильно ставит ударения – школьник на практике применяет смешение языков в общении, если знает, что собеседник в любом случае поймёт его.

Особое внимание следует уделить выявлению детей, страдающих такими клиническими формами расстройства речи, как алалия, дизартрия и др. Это на прямую мешает усвоить ребёнку как родной, тем более и второй язык. В данном и в предыдущих случаях без помощи логопеда педагогу тем более не обойтись! Здесь уже необходимы длительные индивидуальные логопедические занятия!

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением. Увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия.

Хорошо, если в семье хотя бы один из родителей является носителем русского языка. К сожалению, билингвами родители делают детей при поступлении в школу. Или же в школу родители приводят детей с очень маленьким активным словарным запасом. Да и пассивный оставляет желать лучшего. И далее педагоги начальной школы начинают сталкиваться с массой трудностей, так как ребёнок не может овладеть школьной программой наравне со всеми, в следствие низкого уровня своих речевых возможностей. На данном этапе оформление в школу происходит с учётом возрастного принципа, в то время как ребёнок должен быть готов к школьному обучению и психически, и психологически. Одним из важнейших показателей готовности – является речь, которая должна быть развита по всем показателям. А именно: звуковое оформление, лексико – грамматическое конструирование, связное изложение высказывания.

Ребёнок становится двуязычным вследствие особых условий жизни семьи. По мнению выдающегося психолога Л.С.Выготского, «в развитии речи ребёнка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребёнок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно» [3].

Я бы сказала бесконтрольно со стороны близких. На русском языке с большинством детей – билингвов говорит только учитель. Родители и близкие не являются «грамотным» носителями русского языка. Даже по телефону (на перемене, после уроков) – ребёнок общается на родном языке. И домашнее задание, и замечания, и комментарии к ним (в школе!) родитель преподносит в основном на своём языке. Какие бы усилия мы не прикладывали, ситуация будет оставаться на уровне: «Наталья Юрьевна, где? Он вышел». Из-за речевых проблем (путают окончания, предлоги, личные местоимения), даже при удовлетворительном словарном запасе, не могут описать предмет, назвать его признаки. Не могут подобрать синонимы, антонимы, продолжить предложение, ответить на вопросы к прочитанному тексту, отгадать загадки, понять половицу. А всё почему? Значение слова или слов – полная загадка...

Обучение таких детей возможно, но их необходимо, с моей точки зрения, выделять в отдельную группу. Повторюсь, не в класс, а в группу! В классе они будут общаться со своими сверстниками и воспринимать всю просодику русского языка. А им необходимы дополнительные ежедневные групповые часы по изучению русского языка, как иностранного. Для их обучения необходим специальный адаптированный учебник, с методикой от простейшего к сложному, множеством тренировочных упражнений.

Дети, которые обучаются в школе на неродном языке, испытывают большие трудности в получении знаний вместе с их одноязычными сверстниками, но это не интеллектуальные, а лингвистические трудности. Поэтому таким детям необходимо оказывать дополнительную посильную помощь в усвоении второго языка, что способствует формированию сбалансированного билингвизма и их успехам в учёбе.

#### *Список литературы*

1. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М.: Владос, 2009. – 287 с.
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения [Текст]: сб. ст. – Л., 1935. – С. 53–72.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия [Текст]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 96 с.

5. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.
6. Логопедия [Текст]: Учебник для студ. дефектологических фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2004. – 704 с.
7. Цейтлин С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго [Текст] / С.Н. Цейтлин // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №9.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

**Торопов Павел Борисович**

канд. пед. наук, доцент  
ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный  
университет им. И. Канта»  
г. Калининград, Калининградская область

## СОЦИАЛЬНОЕ СОДЕЙСТВИЕ: ОТ КОЛЛЕКТИВИЗМА К СОЦИЕТИЗМУ

***Аннотация:** в статье рассмотрены некоторые нормативно-правовые основания для формирования социального содействия на основе нового для российской педагогики понятия – «социетизм». Представлены результаты исследования мнений педагогов о социетизме как основе социального содействия – новой ценности образования.*

***Ключевые слова:** социальное содействие, нормативно-правовая база, коллективизм, социетизм, ценности системы образования.*

Понятие «коллективизм» как непреходящая ценности и основа прогресса, так широко и активно внедряемое весь период существования советской государственности, с конца 90-х годов в России не пользуется популярностью, как в педагогической науке, так и в практике образования. Это объясняется активным внедрением в тот период ценностей индивидуализма, как результат копирования западной демократии и попытки построения в стране демократического государства проамериканского типа, с резким отрицанием «старых» ценностей.

Однако с начала 2000-х копирование западных ценностей приостановилось, и начался активный поиск собственных концепций. В связи с этим появились разновидности демократии: «управляемая», «восточная» и «суверенная», активно начал вестись поиск «скрепов», увеличивается влияние православной церкви, как организации имеющей стройную структуру базовых ценностей и исторические корни в России [1].

Вновь в СМИ и научных исследованиях заговорили о русском менталитете, единстве славянских наций, объединении перед внешней угрозой.

Это нашло подтверждение и в государственных документах. Так в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года указано, что одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования у граждан «готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде» [2].

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Направляет учащихся на «Владение умениями совместной деятельности: согласование и координация деятельности с другими ее участниками; объективное оценивание своего вклада в решение общих задач коллектива» [6].

Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года (Проект) «направлена на усиление единения российского общества, переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм,

ответственная жизненная позиция», а в сфере духовно-нравственного развития требует «развития в детской среде ..., принципов коллективизма и солидарности, духа милосердия и сострадания, привычки заботиться о детях и взрослых, испытывающих жизненные трудности» [3].

Таким образом, в науке и практике появилось противоречие: с одной стороны, государство подчеркивает необходимость совместных (коллективных) действий для решения крупных социальных проблем, с другой, не может предложить новых основополагающих ценностей в качестве основы для объединения людей, кроме раскритикованных не более 20 лет назад.

Действительно, коллективизм – нравственный принцип, утверждающий приоритет интересов и целей коллектива над устремлением индивида. Именно главенство групповых целей и подчинение целей личности целям группы и является негативной стороной коллективизма, который был свойственен некоторым этапам развития нашей страны. Особенно значимы при этом методы, с помощью которых добивается единство мнения в группе.

Чтобы избежать политизации и негативных исторических аналогий, мы предлагаем к использованию менее известный термин – социетизм (Swift Holbrook Z., 1896).

Социетизм это философская концепция, утверждающая возможность личной причастности к коллективным действиям при соблюдении баланса между потребностями различных лиц с полномочиями правительства, бизнеса и СМИ, на благо всего общества. В отличие от индивидуализма, социетизм представляет коллективные интересы отдельных личностей, объединенных для выполнения важной для всех задачи.

Социетизм утверждает, что путем объединения индивидуальных усилий многих, совместной деятельности (синергии) может не потерять свою индивидуальность, свой «голос» над влиянием групп, но использовать индивидуальный потенциал для совместной деятельности и достижения целей, значимых для всей группы [8].

В принципе социетизма выражается неразрывная связь каждой индивидуальности с миром, формирование ее из отношений, которые складываются у нее с ним [7].

Таким образом, социетизм позволяет связать индивидуальные и групповые ценности. Он рассмотрит индивидуальность как необходимость, основу для эффективных групповых действий. При этом социетизм не ограничивает личностные требованиями группы, но использует индивидуальный потенциал, совмещая его с другими, для решения проблем, которые не могут быть решены в одиночку, или потребуют значительных затрат времени и сил.

Это достаточно логично, т.к. свойства, черты и качества, присущие конкретным людям, в полной мере находят свое выражение лишь в рамках групповой деятельности сообществ высокого социально-психологического уровня развития.

Изучая явление социального содействия (prosocial cooperation), как инициативную, совместную, осознаваемую как ценность, систематическую, результативную активность, направленную на общественные интересы – совершенствование общественных отношений и условий развития цивилизации [4; 5] в качестве одного из его базовых элементов мы рассмотрели именно социетизм.

Опрос участников образовательного процесса (педагогов вуза и учителей школы) показал, что подавляющее большинство (более 93%) из почти 200 респондентов, после объяснения содержания понятия «социетизм» и его связи с социальным содействием, высказались за их активное внедрение в науку и практику учреждений образования. При этом педагоги подчеркнули актуальность понятий и своевременность формирования системы ценностей у детей на всех уровнях образования. Однако почти половина опрошенных указали на трудности, связанные с высоким уровнем индивидуализма обучаемых и

направленностью школы на индивидуализацию знаний. Было отмечено отсутствие современных эффективных методов формирования компетентности в социальном содействии, при этом почти 90% педагогов школы выразили готовность к ведению такой работы.

Таким образом, можно констатировать, что социетизм, как основа социального содействия, не только просматривается в нормативно-правовой базе образовательного процесса, но и имеет поддержку педагогов общеобразовательной и высшей профессиональной школы, т.е. социальное содействие может быть рассмотрено как новая ценность в образовании.

#### *Список литературы*

1. Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года. Указ Президента РФ «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». 19 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.garant.ru/hotlaw/stav\\_real/510131/](http://www.garant.ru/hotlaw/stav_real/510131/)
2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. №2227-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsvyaz.ru/common/upload/2227-pril.pdf>
3. Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года. Проект. В редакции от 13 января 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
4. Торопов П.Б. Исследование установки на социальное содействие: методы и методики [Текст] // Социальное содействие: Опыт без границ №1, 2013. – Изд-во ОГУСО «Центр социальной помощи семье и детям». – Калининград. – 2014. – С. 66–76.
5. Торопов П.Б. Методы оценки результативности формирования компетенции в социальном содействии [Текст] // П.Б. Торопов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2014. – №3.
6. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. №1089 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/edusupp/metodobesp/component/9067>
7. Юлина Н.С. Проблема метафизики в американской философии XX века: Критический очерк эмпирико-позитивистских течений. – М.: Наука, 1978 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5fan.info/rnajgemeryfsyfs.html>
8. Swift Holbrook Z. Individualism and Societism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.societism.org/societism/about-societism/historical-roots/individualism-and-societism>

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Белоконова Елена Владимировна**

канд. пед. наук, старший преподаватель  
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный  
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко»  
г. Воронеж, Воронежская область

**Иванова Елена Серафимовна**

преподаватель  
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный  
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко»  
г. Воронеж, Воронежская область

**Бешенец Дмитрий Александрович**

доцент  
Центральный филиал  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
университет правосудия»  
г. Воронеж, Воронежская область

### РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается необходимость гуманизации и гуманитаризации воспитательного процесса в медицинских вузах. Делается вывод о том, что высокий уровень духовно-нравственной культуры у студентов-медиков не возникает сам собой, а являются целенаправленным процессом совершенствования как преподавания, так и воспитания.*

***Ключевые слова:** гуманизация, гуманитаризация, духовно-нравственная культура, совершенствование преподавания.*

Оптимизация воспитательного процесса в медицинских вузах возможна с помощью гуманизации и гуманитаризации учебного процесса. Гуманизация – это усиление человечности, человеколюбия в воспитании и обучении, увеличение нравственности и духовности.

Под гуманизацией понимается формирование у обучающихся (в нашем случае – у студентов-медиков) наряду со специальными профессиональными умениями, знаниями и навыками широкой мировоззренческой культуры и богатого духовного мира на основе восприятия общечеловеческих и нравственных ценностей. Гуманитаризация – это целенаправленный процесс совершенствования (в организационном и содержательном плане) преподавания и освоения в учебных заведениях гуманитарных дисциплин.

В рамках дисциплины гуманитарного цикла, с целью формирования духовно-нравственных качеств (милосердия, сострадания, эмпатии и т.д.), гуманистических идеалов, чувства социальной ответственности и значимости, необходимых для студентов-медиков, в Воронежском государственном медицинском университете им. Н.Н. Бурденко на кафедре иностранных языков было создано волонтерское движение «Милосердие», которое взяло под свою опеку областной дом-интернат для престарелых и инвалидов.

Такое направление было выбрано не случайно, именно студенчество является «идеальной почвой» для формирования гуманистических ценностей через волонтерское движение. Студенчество – период обучения в вузе, во время которого личность обучающегося проходит все этапы социализации через освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных

норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Социализация молодежи невозможна без активного включения каждой отдельной личности и всего студенческого сообщества в различные виды духовно-нравственной и творчески-созидательной деятельности. Студентам важна социальная значимость, позитивное подкрепление в реализации своей деятельности со стороны окружающих и волонтерство предоставляет им такую возможность, способствуя личностному росту и формированию духовно-нравственных качеств.

Личность формируется только через отношения с другими людьми, а если речь идет о нуждающихся в помощи людях, то формирование духовно-нравственных качеств происходит еще быстрее. Волонтерство – это направленность души на безвозмездную помощь ближнему и творчески-созидательную деятельность во благо Человека и Общества. Проведение благотворительных акций и непосредственное участие в жизни людей, которые нуждаются в помощи, учат милосердию, способности сопереживать и чувствовать чужую боль, воспитывают креативность, терпимость, эмпатию (ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека), доброжелательность, позитивность, оптимизм. Участвуя в волонтерской деятельности, студенты приобретают ряд практических навыков, необходимых ему и в повседневной жизни: умение принимать решения, умение вести за собой, умение расположить к себе собеседника, умение слышать и слушать, опыт работы с группой, знание основ психологии, организаторские способности.

Волонтерство способствует раскрытию тех личностных качеств, которые зачастую остаются нераскрытыми в повседневной жизни, оно способствует формированию гуманистического мировоззрения студентов и получению опыта работы по избранной специальности, особенно если речь идет о будущих врачах, для которых милосердие является основным нравственным принципом.

Добровольческая работа дает возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений, позволяя человеку выразить свое внутреннее «Я» и утвердиться в жизненных ценностях. Добровольческая работа позволяет молодому человеку получить реальное представление о предполагаемой будущей профессии или выбрать направление профессиональной подготовки, а также лучше ориентироваться в различных видах профессиональной деятельности.

На базе Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко был проведен опрос среди студентов, посвященный изучению мотивов, по которым молодые люди занимаются волонтерской деятельностью. По результатам этого исследования были выделены следующие группы мотивов:

- желание быть социально полезными;
- реализовать собственную инициативу;
- почувствовать и оценить себя как личность;
- приобретение навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности;
- желание творить добрые дела.

Студенты-волонтеры Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко сотрудничают с областным домом интернатом для престарелых и инвалидов и осуществляют следующие направления деятельности:

- участвуют в подготовке культурно-массовых мероприятий;
- организуют досуг стариков;
- организуют досуг инвалидов (среди которых много молодых);

- создают библиотеку на базе дома интерната;
- организуют сбор гуманитарной помощи.

Добровольцы, выбравшие для себя это направление деятельности, отдают свое свободное время, оказывают помощь и поддержку пожилым людям, а с инвалидами, среди которых много молодых людей проводят дружеские беседы, снабжают современной музыкой и литературой. Персонал домов-интернатов для пожилых людей при всем своем желании не имеет физической возможности уделять в достаточной мере внимания каждому проживающему в таком учреждении. Волонтеры своим участием помогают пожилым людям достойно встретить старость, оказывают поддержку, потому что старики, как и дети, нуждаются в постоянной заботе, сочувствии и внимании.

Изучив теоретические аспекты волонтерской деятельности, можно сделать следующий вывод, что волонтерская деятельность обладает огромным воспитательным потенциалом, и как одна из форм проявления милосердия будет существовать до тех пор, пока сохраняется потребность людей в помощи нуждающимся.

### **Список литературы**

1. Айнштейн В.О проблеме воспитания в вузе / В.О. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1998. – №3. – С. 75–82.
2. Бондырева С.К. Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 336 с.
3. Гуманизм как стратегия развития современного российского общества: проблемы, перспективы: тр. Всерос. науч. конф. (Воронеж, 20 окт. 2010 г.) / Воронеж. гос. техн. ун-т; отв. ред. Л.Я. Курочкина; ред. Б.В. Васильев [и др.]. – Воронеж: ВГТУ, 2010. – 259 с.
4. Гуманитарная среда вуза как фактор духовного становления личности будущего специалиста: сборник статей. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1996. – 105 с.
5. Иванова Л.К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов: Дис. ... канд. пед. наук / Л.К. Иванова. – Тамбов, 2002. – 202 с.

**Борисова Ольга Николаевна**  
канд. физ.-мат. наук, доцент  
**Яцкевич Александр Борисович**  
старший преподаватель  
**Муджири Галина Ивановна**  
старший преподаватель

ГБОУ ВО МО «Технологический университет»  
г. Королев, Московская область

## **МЕСТО И РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Аннотация:** в данной статье рассматривается место и роль математической науки в подготовке студентов-гуманитариев. Авторами выявлены существующие противоречия в структуре обучения, а также ключевые аспекты в обучении математике гуманитариев.

**Ключевые слова:** математические методы, гуманитарные науки, противоречия, роль математики.

Современное высшее образование принципиально невозможно без необходимой математической подготовки на достаточно высоком научном и методическом уровне [1; 3; 4; 7]. Если для студента-гуманитария математика не являлась профессионально значимым предметом в конце XX века, то сегодня ситуация изменилась коренным образом.

Анализ проблемы обучения математике студентов гуманитарных специальностей, проведенный авторами, выявил следующие противоречия:

- возрастающая роль математизации гуманитарной сферы научного знания и сложившееся в гуманитарной среде математическое невежество;
- математика, как метаязык современной науки, и предметная разобщенность, изолированность обучения математике в вузе;
- высокие потенциальные возможности курса математики для расширения профессионального кругозора и низкая мотивация студентов к изучению математических дисциплин.

Важными представляются следующие два ключевых аспекта в обучении математике гуманитариев.

Первый аспект – это формирование общей культуры человека, его мышления. В процессе математической деятельности очень естественным образом осваиваются такие приемы мышления, как систематизация и классификация, анализ и синтез, конкретизация и обобщение, индукция и дедукция, абстрагирование и алгоритмическое мышление [5; 6; 8].

Сегодня теоретики и практики наших вузов пытаются слепо перенимать опыт гуманитарного образования в странах Запада, забывая особенности и традиции отечественного образования. Слепое копирование часто не бывает успешным. Западная общественность неоднократно признавала отсутствие у США первенства в качестве образования. В частности, в 60-х годах XX века, после запуска в 1957 г. первого советского спутника, а также в 80–90-х годах, когда стало ясно, что нашло отражение в докладе администрации Р. Рейгана «Нация в опасности» [9], что привело к существенному увеличению доли изучаемых математических и естественнонаучных предметов.

Вторым аспектом является возможность математики дать описания необходимых на практике различных явлений реального мира. Математика выполняет функцию метаязыка, на котором строится описание исследований любой науки. Сегодня важнейшим направлением по использованию математики для гуманитарных исследований является моделирование самых разных процессов, что обусловлено широким распространением компьютерной техники, сделавшим цифровые методы расчета общедоступными [2; 8].

#### *Список литературы*

1. Демина Д.С. О возможности вовлечения студентов в исследовательскую деятельность в рамках изучения курса эконометрики [Текст] / Д.С. Демина, Ю.И. Пастухова // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов. – 2015. – С. 83–86.
2. Донской А.Д. Дистанционные образовательные методики в дополнительном образовании с использованием современных электронных образовательных ресурсов [Текст] / А.Д. Донской, С. Е. Сабо, Е.Д. Штрафина // Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании: Сборник трудов. – 2013. – С. 95–100.
3. Ерохина Н.И. Концепции современного естествознания: Учебное пособие [Текст] / Н.И. Ерохина. – Ярославль: КИУЭС. – 2009.
4. Пастухова Ю.И. Об одной задаче принятия решений в рекламном бизнесе [Текст] / Ю.И. Пастухова, А.А. Дмитриева // Обозрение прикладной и промышленной математики. – 2007. – Т. 14. – №6. – С. 1130–1131.
5. Переяславская Л.Б. Исследование корреляций между результатами ЭГЭ по математике абитуриентов и их успеваемостью в вузе [Текст] / Л.Б. Переяславская, В.И. Переяславский // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2014. – Т. 8. – №4. – С. 49–56.
6. Переяславская Л.Б. ЭГЭ по русскому, как способ определения математических способностей [Текст] / Л.Б. Переяславская, В.И. Переяславский // Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании: Сборник трудов. – Королев. – С. 285–291.
7. Самаров К.Л. Финансовая математика: Учебное пособие [Текст] / К.Л. Самаров. – М.: Альфа-М. – 2005. – 77 с.

8. Стрелалюк Ю.В. Реализация метода измерения компетенций при тестировании студентов [Текст] / Ю.В. Стрелалюк, К.Л. Самаров, Н.А. Васильев // Исследования в области теоретических основ информатики и системного анализа. Сборник трудов под. ред. В.М. Артюшенко. – Королев: ФТА. 2014. – С. 76–93.

9. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education April 1983 – April 26. – 1983.

**Борисова Ольга Николаевна**  
канд. физ.-мат. наук, доцент  
**Донской Александр Дмитриевич**  
доцент

**Ерохина Наталья Ивановна**  
канд. хим. наук, доцент

ГБОУ ВО МО «Технологический университет»  
г. Королев, Московская область

### МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

*Аннотация:* с позиций компетентностной модели Болонской системы представлены результаты критического анализа Федеральных государственных образовательных стандартов и их математической составляющей. Приведены противоречивые тенденции.

*Ключевые слова:* компетенции, Болонский процесс, образовательные стандарты, противоречия, математика.

В качестве основной парадигмой образовательных процессов современной России принята Болонская система, где результаты обучения формулируются на языке компетенций. Одними из ключевых компетенций современного специалиста, признанных Евросоюзом, является математическая, естественнонаучная и технологическая [2; 7; 8]. Анализ ряда последних версий Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) показал, что на сегодня существует ряд явных противоречий, снижающих потенциал образовательных процессов.

Так, специальность «Государственное муниципальное управление» (бакалавриат) включает такие компетенции, как: (ОК-4) – «... владение основными методами количественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования» [1; 3; 4; 6]; (ПК-4) – «... принимать решения в условиях неопределенности и рисков». При этом выпускник должен знать: «... основы алгебры и геометрии, математического анализа, теории вероятностей»

Предмет «Теория вероятностей и математическая статистика» во ФГОСе даже не упоминается, но есть «Статистика», которая не учит «методам количественного анализа и моделирования» т.к. не является математической дисциплиной, хоть и входит, как ни странно, в базовый математический и естественнонаучный блок.

В специальности «Тамуженное дело» (специалист) аналогичная ситуация.

В специальности «Психология» (бакалавр) выпускник должен знать: «... основные математические и статистические методы обработки данных, полученных при решении основных профессиональных задач».

Здесь есть «Теория вероятностей и математическая статистика», «Математические методы в психологии», но нет предметов, обеспечивающих базовую математическую подготовку, минимально необходимую для усвоения студентами упомянутых дисциплин.

На волне Болонского процесса традиционное противостояние естественно-математического и гуманитарного начал в отечественном образовании все более от-

четливо склонилась в пользу «лириков». Но эта тенденция, на наш взгляд, крайне опасна т.к. наряду с широким кругозором, который дает гуманитарное образование, в современном, полном неожиданностей и кризисов, мире без должной математической подготовки у выпускников вузов потенциал выживания может опуститься ниже критического уровня. Естественно-математическое образование способствует формированию у студента-гуманитария логического мышления, понимания относительности систем отсчета [5]. В процессе математической подготовки, студенты нарабатывают умение формализовать социально-значимые задачи, и находить их решения на основе адекватных математических моделей. Естественно-математическое и гуманитарное образование – это две стороны одной медали, которые не могут быть полноценными друг без друга.

#### **Список литературы**

1. Артюшенко В.М. Конструирование двумерных коррелированных моделей аддитивных и мультипликативных негауссовых помех [Текст] / В.М. Артюшенко, К.Л. Самаров // Электротехнические и информационные комплексы и системы. – 2013. – Т. 9. – №4. – С. 83–93.
2. Ерохина Н.И. Концепции современного естествознания: Учебное пособие [Текст] / Н.И. Ерохина. – Ярославль: КИУЭС. – 2009.
3. Баранчикова О.И. Факторный анализ миграционных процессов в Российской Федерации [Текст] / О.И. Баранчикова, Ю.И. Пастухова // «Ресурсам области – эффективное использование»: Сборник трудов XV Ежегодная научная конференция студентов Финансово-технологической академии. – Королев: ФТА, 2015. – С. 195–201.
4. Демина Д.С. Анализ остатков средств федерального бюджета на едином счете Федерального казначейства [Текст] / Д.С. Демина, Ю.И. Пастухова // «Ресурсам области – эффективное использование»: Сборник трудов XV Ежегодная научная конференция студентов Финансово-технологической академии. – Королев: ФТА, 2015. – С. 223–227.
5. Переяславская Л.Б. «Золотой теленок» Ильфа и Петрова, как задачник по линейной алгебре [Текст] / Л.Б. Переяславская, В.И. Переяславский // «Инновационные технологии в современном образовании»: Сборник трудов II Международной научно-практической интернет-конференции. 20 декабря 2013 г. – Королев. – С. 255–258.
6. Переяславский В.И. Рынок услуг, маркетинг и паевые инвестиционные фонды [Текст] / В.И. Переяславский // Маркетинг услуг. – 2014. – №4. – С. 322–327.
7. Самаров К.Л. Задачи с решениями по высшей математике и математическим методам в экономике: Учебное пособие [Текст] / К.Л. Самаров, А.С. Шапкин. – М.: Дишков и Ко. – 2007. – 548 с.
8. Сидоренкова И.В. Методы теории игр в исследовании рисков, связанных с лизинговой деятельностью [Текст] / И.В. Сидоренкова // Экономика и предпринимательство. – 2012. – №6 (29). – С. 413–416.

**Егошин Игорь Викторович**

канд. пед. наук, начальник кафедры, подполковник полиции  
ФГКОУ ВПО «Уральский юридический институт МВД России»  
г. Екатеринбург, Свердловская область

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗАЩИТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА**

### **«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И СЛУЖЕБНЫЙ ЭТИКЕТ»**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос формирования защитной компетенции у обучающихся образовательных организаций МВД России при преподавании учебной дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет».

**Ключевые слова:** полиция, защитная компетенция, защита граждан, профессиональная этика, служебный этикет.

В последнее время одной из актуальных проблем современного российского общества является проблема взаимоотношения законопослушных граждан

дан и сотрудников правоохранительных органов. Сотрудники полиции в глазах граждан прежде всего представители закона, которые в любой момент должны быть способны защитить их жизнь и здоровье, права и свободы [1], прийти на помощь в трудной жизненной ситуации.

В тоже время, несмотря на разработку и реализацию новых форм и направлений сотрудничества, многие продолжают видеть в полицейских лишь представителей карающего органа, который предназначен для принуждения, а не для оказания социальной помощи населению. В ходе опроса, проведенного специалистами Аналитического центра им. Ю. Левады, 12% опрошенных ответили, что общение с сотрудниками полиции вызывает у них страх и опасение, 14% респондентов указали, что при общении с полицейскими испытывают антипатию, полностью доверяют полицейским лишь 15% опрошенных [2, с. 99].

Вернуть доверие граждан к сотрудникам полиции является одна из приоритетных задач, стоящих перед Министерством внутренних дел Российской Федерации. В связи с этим важнейшим направлением становится подготовка компетентных и профессиональных сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России. Именно в них существует возможность сформировать у будущих практических работников МВД России защитную компетенцию, основной смысл которой заключается в организации профилактики и предупреждения правонарушений и преступлений, а не в ужесточении санкций за совершенные деяния. Данная компетенция предусматривает наличие у выпускника образовательной организации МВД России необходимого и достаточного уровня социально-педагогической подготовленности и личностных качеств, позволяющих ему эффективно выполнять свои обязанности в гражданском обществе по профессиональной профилактике девиантного поведения, правонарушений и преступлений против личных свобод граждан, их жизни, достоинства, здоровья и имущества [3, с.28]. Стоит отметить, что привлекательность защитной компетенции заключается в том, что она имеет достаточно практическую направленность. Ее формирование позволяет выпускнику освоить различные формы поведения, приобрести необходимые знания и умения, позволяющие ему успешно выполнять те обязанности, которые прописаны в Федеральном законе от 7 февраля 2011 г. №3-ФЗ «О полиции» [1].

Одной из учебных дисциплин, в рамках которой может осуществляться формирование защитной компетенции, выступает дисциплина «Профессиональная этика и служебный этикет» [4, с. 114–118]. Проведенный нами анализ рабочих программ данной учебной дисциплины свидетельствует, что в содержании курса имеется дидактическое обеспечение процесса, уровневое содержание компонентов и критерии формирования защитной компетенции у будущих практических полицейских. Например, при рассмотрении темы №4 предусмотрено изучение обучающимися материала по таким направлениям как ответственность при исполнении служебного долга, справедливости как категории морального и правового сознания. При изучении темы №15 предусмотрено изучение таких вопросов как этикетные нормы поведения сотрудников ОВД с гражданами; правила этикета как выражение уважения чести и достоинства человека, общественных правил приличия. Кроме этого, основная задача изучения данной дисциплины направлена на формирование практических навыков, позволяющих осуществлять моральный анализ служебных ситуаций, способность критического восприятия нравственных коллизий, возникающих в общении с гражданами, умений организовывать свою повседневную служебную деятельность в соответствии с нормами служебного этикета на основании высоких моральных требований [5].

Дополнительной и наиболее эффективной возможностью формирования защитной компетенции могут быть практические занятия по преодолению

сложных, наиболее встречающихся ситуаций в процессе выполнения обязанностей при выполнении оперативно-служебных задач. Для более активного и умелого использования полученных умений в практической деятельности, формирования эмпирических знаний, необходимых для выполнения своих должностных обязанностей не менее 30% практических занятий по данной учебной дисциплине проводятся в активных и интерактивных формах. Проведение занятий в таком формате позволяет наилучшим образом удовлетворять образовательные потребности обучающихся, связанные с выполнением ими защитной компетенции в отношении граждан [6].

Таким образом, учебная дисциплина «Профессиональная этика и служебный этикет» позволяет выработать у обучающихся комплексные умения и способности, позволяющие использовать их в практической деятельности при выполнении защитной функции в отношении граждан, попавших в сложные жизненные ситуации.

#### **Список литературы**

1. Собрание законодательства РФ. – 2011. – №7. – Ст. 900.
2. Общественное мнение – 2015. – М.: Левада-Центр, 2014. – 234 с.
3. Егошин И.В. Формирование защитной компетенции у курсантов образовательного учреждения МВД России с помощью комплекса проблемно-тренинговых занятий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Егошин. – Казань, 2013. – 221 с.
4. Егошин И.В., Зарубина Е.В. Предмет профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Достижения вузовской науки: Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦПФНС, 2015. – 174 с.
5. Профессиональная этика и служебный этикет: Рабочая программа учебной дисциплины по специальности 030301.65 Психология служебной деятельности. – Екатеринбург: Уральский юридический институт, 2014. – 32 с.
6. Егошин И.В. Использование метода case-study для подготовки курсантов образовательных учреждений системы МВД России к выполнению защитной функции по отношению к гражданам России / И.В. Егошин // Право и образование. – 2012. – №6. – С. 20–29.

**Забродина Ольга Михайловна**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный  
архитектурно-строительный университет»  
г. Волгоград, Волгоградская область

## **ИСТОЧНИКИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются возможные источники профессионально ориентированного содержания информатики как учебной дисциплины в вузе. Статья будет полезна для преподавателей информационных технологий в высших учебных заведениях.*

***Ключевые слова:** обучение информатике, профессионально ориентированное содержание, вуз.*

Информационные технологии прочно вошли во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и профессиональную. Этот факт нашел свое отражение в Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования, в большинстве из которых определены компетенции, которые так или иначе связаны с применением информационных технологий в про-

фессиональной деятельности. Например, «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями: ... владением эффективными правилами, методами и средствами сбора, обмена, хранения и обработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОПК–4); ...способностью осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК–6)» [2].

В описании приведенных в качестве примера компетенций дана достаточно общая характеристика возможностей применения информационных технологий в профессиональной деятельности, однако перед преподавателем высшей школы стоит задача сформировать у студентов данные компетенции с учетом особенностей их применения в будущей профессии.

Часть программных продуктов, изучаемых в вузах в рамках тех или иных направлений подготовки, носят явно профессионально ориентированный характер, например, САПР AutoCAD, справочно-правовая система Гарант, программы компании 1С и другие. Возможная профессиональная ориентированность прикладного программного обеспечения общего назначения (текстового процессора Word, электронных таблиц Excel и других) хоть и очевидна, но часто не демонстрируется при преподавании информатики в вузе.

Одним из источников учебного материала при формировании учебно-методического комплекса дисциплины являются учебники и учебные пособия, издаваемые в центральной печати. Однако в большинстве из них теоретический материал и практические задания даются в общем, универсальном виде. Например, в учебнике [1] студентам предлагается задание «Создание многослойного рисунка в векторном редакторе Word и растровом редакторе Paint», в результате выполнения которого получаются объекты, представленные на рисунке 1.

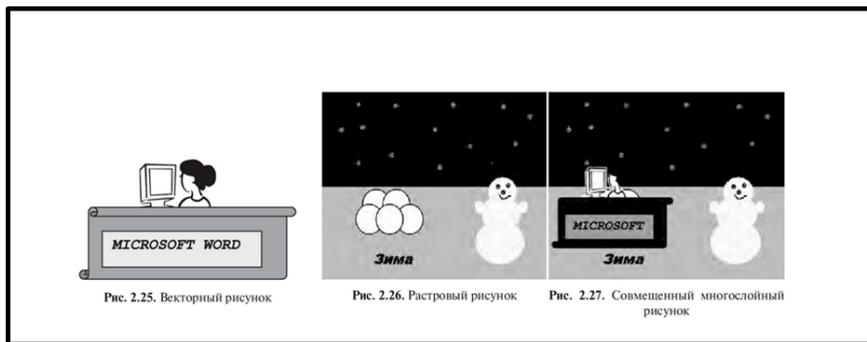


Рис. 1. Скриншоты задания из учебника

Отмечая высокое качество задания с технологической точки зрения – при его выполнении, студенты усвоят многие приемы работы с иллюстрациями в Word и в Paint, а также высокое качество и интересное содержание учебника в целом, нельзя не заметить, что данное задание не имеет профессиональной направленности, оно может быть предложено студентам, обучающимся по различным направлениям подготовки, а также школьникам.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача – найти источники элементов профессионально ориентированного содержания, на основе которых он мог бы разработать учебные материалы с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности своих студентов. Рассмотрим некоторые из таких источников.

Из методических указаний и учебных пособий выпускающей кафедры для того направления подготовки, со студентами которого работает преподаватель информа-

тики, могут быть взяты примеры текстов, диаграмм, рисунков, схем, расчетов, на основе которых можно разработать учебные материалы по информатике. Эти материалы могут быть дополнены контентом из Интернета, еще одного неисчерпаемого источника информации для разработки элементов профессионально ориентированного содержания информатики. Помимо возможности ознакомления студентов с сайтами государственных и коммерческих организаций, работающих в области профессиональных интересов студентов, сайтов журналов и газет, публикующих материалы соответствующей тематики, форумов профессионального общения (в рамках изучения коммуникационных технологий), в Интернете можно найти примеры реально существующих докладов, расчетов, статистических данных и прочей профессионально ориентированной информации, которые могут быть положены в основу заданий по информатике. Важным источником, на основе которого разрабатываются учебные задания по информатике, учитывающие будущую профессию обучающихся, также являются курсовые работы и выпускные квалификационные работы, при выполнении которых суммируются результаты общетеоретического, практического и научно-технического обучения за весь период подготовки студентов.

Тогда учебное задание, пример которого был приведен нами выше, превратится в задание, при выполнении которого не только отрабатываются важные приемы работы с иллюстрациями, но и показываются возможности их применения в реальных профессиях, создаются такие изображения, как схема рассевивания загрязняющих веществ (направление подготовки «Техносферная безопасность»), схема крепления шифера на обрешетке (направление подготовки «Строительство») и др.

Поиск профессионально ориентированных элементов содержания, которые можно было бы включить в курс информатики, требует от преподавателя довольно много усилий, однако данная деятельность, несомненно, будет способствовать более высокому качеству подготовки студентов в вузе.

#### **Список литературы**

1. Базовые и прикладные информационные технологии: Учебник / В.А. Гвоздева. – М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 384 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» (уровень бакалавриата) от 12 марта 2015 г. №201.

**Клепацкая Ирина Николаевна**

канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой  
ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт  
внутренних войск МВД РФ»  
г. Пермь, Пермский край

## **ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА**

***Аннотация:** в данной статье представлены пути совершенствования оценки знаний курсантов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» при помощи современных компьютерных технологий. Подчеркивается, что внедрение метода компьютерного тестирования становится важным компонентом современного военного образования.*

***Ключевые слова:** военное образование, иностранный язык, курсанты, образовательный процесс, компьютерное тестирование.*

Российское военное образование претерпевает целый ряд изменений под влиянием компетентностного подхода к обучению. Как естественное продолжение данного процесса происходит активное внедрение в учебную деятель-

ность новых креативных методик и компьютерных технологий. На этом фоне повышение качества образования приобретает с каждым днем все большую актуальность и неразрывно связано с объективизацией оценки достигнутых результатов. Серьезную задачу в решении данной актуальной проблемы выполняют система контроля, а также формы и методы его организации, выбранные высшим учебным заведением. В настоящее время для оценки результативности и действенности обучения иностранному языку в ПВИ ВВ МВД России начинается активно применяться компьютерное тестирование. Внедрение тестовых компьютерных технологий позволяет при обучении иностранным языкам придавать образовательному процессу характер избирательности и направляет речемыслительную деятельность курсантов на контролируемые в данный момент объекты усвоения. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам в военном вузе вызывает необходимость разработки такой системы тестов, которая имеет ярко выраженную коммуникативную направленность, то есть коммуникативная компетенция предстает в качестве прямого объекта педагогического контроля. На практике можно использовать самые разные виды тестовых технологий, отдавая предпочтение тестам успешности и диагностики. Тестовые компьютерные технологии при обучении иностранному языку в большой степени оптимизируют педагогический контроль.

Прежде всего, актуален входной контроль, который проводится в самом начале изучения дисциплины в военном вузе и должен помочь преподавателям с дифференциацией курсантов в связи с распределением их по учебным подгруппам внутри учебной группы (взвода). При этом следует максимально учитывать уровень довузовской подготовки курсантов по иностранному языку и психолого-педагогические данные каждого обучающегося. Кроме того, при умелом составлении тестовых заданий курсанты-первокурсники смогут преодолеть некоторое отчуждение, вызванное наличием незнакомого материала – военной лексики, терминологии. Данный тест призван показать, что всякое незнакомое тесно связано с ранее усвоенным по данной дисциплине материалом. В связи с этим во входном тестировании нужно избегать вопросов с открытым ответом, а отдать предпочтение закрытым вопросам. Открытые вопросы являются трудными для курсантов первого курса. При ответе на них требуется вписать слово, словосочетание или даже предложение, включающее большой объем новой лексики и военной терминологии. Более того, набор курсантами иноязычного текста на клавиатуре чреват элементарными опечатками. Закрытые вопросы предполагают выбор одного верного ответа или исключение одного неверного из имеющихся вариантов. Это простейший вид теста и его способность вызвать интеллектуальный «ступор» минимальна, поэтому на первом этапе обучения иностранному языку в военном вузе он является предпочтительным. Следует помнить, что все вопросы теста должны быть тщательно проработаны, то есть четко сформулированы и иметь однозначный ответ.

Использование тестовых компьютерных технологий для контроля знаний по дисциплине «иностранный язык» позволяет преподавателю наполнить существующие лингводидактические тесты специальной лексикой и терминологией по изучаемым в военном институте темам. Положительным качеством компьютерного тестирования является также невозможность пользоваться шпаргалками и подсказками в процессе выполнения тестовых заданий. По сравнению с экзаменатором-человеком компьютер отличается абсолютной терпимостью к респонденту и полностью исключает субъективно-эмоциональный фактор оценки результатов контроля.

Однако внедрение тестовых компьютерных технологий в систему контроля качества обучения иностранному языку обнаруживает наличие нескольких проблем. Во-первых, необходимо создать банк контрольно-измерительных

материалов по дисциплине «иностранный язык» достаточно высокого качества по всем направлениям подготовки курсантов военного института. Банк данных должен постоянно совершенствоваться и пополняться. Во-вторых, внедрение тестовых технологий не должно привести к вытеснению традиционных форм и методов обучения из системы контроля. Ничто не заменит живую беседу преподавателя с обучаемым на английском или немецком языке. Вот почему компьютерное тестирование должно рационально совмещаться с традиционными методами контроля.

Основной акцент следует сделать на том, чтобы компьютерное тестирование по иностранному языку стало созидательным с точки зрения профессионального становления и развития курсантов. В интересах повышения качества контроля и оценки уровня профессиональной подготовленности тестируемых на определенных этапах их обучения необходимо в ходе тестирования в полной мере реализовывать потенциал всех функций образования.

При разработке лингводидактического теста в центре внимания преподавателя должен стоять вопрос об обеспечении эффективности данного теста. Это есть показатель совокупности нескольких взаимосвязанных характеристик, каждая из которых конкретным образом влияет на общее качество тестирования. Достижению максимальной эффективности разрабатываемого теста способствует учет общего уровня практического владения иностранным языком курсанта при выполнении различных коммуникативных задач. Выявление и общее описание данного уровня на этом этапе позволит преподавателю отобрать трудные, но посильные задания для включения в тест.

Несомненно, что компьютерное тестирование в настоящее время обретает новые функции, роль и значение. В результате тестирования можно получить системообразующий, развивающий результат, который может помочь преподавателю сформулировать целевые установки по отбору и структурированию содержания обучения, а также средств образования и самообучения по дисциплине «иностранный язык»; конструировать разнообразные учебные элементы, различные мотивационные ситуации, дидактические материалы; проектировать процедуры контроля для каждого отдельного вида освоения учебного материала.

В целом компьютерное тестирование «обеспечивает повышение информационных возможностей процесса контроля, позволяет оперативно собрать дополнительные данные о динамике прохождения теста отдельными обучаемыми и осуществить дифференциацию пропущенных и невыполненных заданий теста» [1, с. 131]. Кроме того, объективная тестовая оценка образовательной деятельности курсанта, с одной стороны, служит отличным стимулом для формирования познавательных интересов и положительных качеств личности будущего офицера: честности, трудолюбия, самостоятельности, ответственности за выполнение своих обязанностей. С другой стороны, позволяет преподавателю применять полученные в результате тестирования данные для управления учебным процессом в конкретной группе обучающихся и его усовершенствования, в частности организуя целенаправленное повторение материала и осуществление дифференцированного подхода к обучающимся курсантам.

Вместе с тем новые тестовые технологии в вузе не должны быть исключительно компьютерными, они должны быть интегрированным, сочетающими различные формы и методы контроля оценки знаний, в том числе и по дисциплине «иностранный язык».

#### *Список литературы*

1. Акмадина А.Р. Особенности компьютерного тестирования в образовательном процессе // Национальный исследовательский университет в системе непрерывного образования (к 95-летию Пермского университета): материалы Междунар. научно-метод. конф. (Пермь, Перм. ун-т, 12–13 октября 2011 г.) / Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2011. – С. 130–132.

*Сулименко Надежда Евгеньевна*

д-р филол. наук, профессор  
ФГБОУ ВПО «Российский государственный  
педагогический университет им. А.И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург

## ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ДПВ «АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ»

*Аннотация:* в данной статье автор рассматривает недостаточно изученные в лингвистике и методике проблемные вопросы лексикологии, в частности лексической семантики. Представлен возможный тематический план и опыт организации и проведения указанной дисциплины.

*Ключевые слова:* познавательные модели, лингвокультурный феномен, когнитивный аспект, эстетический подход, лингвострановедческий подход, стратегический подход, лексическое структурирование текста, лингвистическая теория, методика анализа, дискурс лэжи, дискурсивные практики.

Тема ДПВ связана с углублённым изучением проблем одного из разделов курса «Современный русский язык» – раздела лексикологии. Эта тема предполагает рассмотреть следующие актуальные для современной лингвистики и литературоведения вопросы, создающие целостное представление о филологическом наполнении термина «словесность», ныне мало используемого и нуждающегося в актуализации при антропоцентрическом подходе к научному знанию: *основные познавательные модели по данным изучения лексической семантики*. Здесь рассматриваются вопросы о слове и гуманитарной сущности знания, о лингвокультурологическом аспекте анализа лексической семантики, о лингвокогнитивных её аспектах. При широком понимании культуры как совокупности материальных и духовных артефактов, характеризующих достижения человеческого разума, науки, искусства, воспитания, образования, содержательная сторона языка и его единиц также оказывается достоянием культуры и светит ее отраженным светом. Основа такой связи – укоренённость языка в первичных видах деятельности, включая предметную, обуславливающую «человеческий слой» в вещи: «Попадая в сферу человеческой деятельности, предметы приобретают новое «сверхприродное» качество: способность заключать в себе человеческий смысл, нести на себе отпечаток человеческого духа, служить человеку его собственным отражением. Таким образом, они выступают как предметы культуры благодаря духовной творческой активности человека» [3]. Связь когнитивистики и лингвокультурологии, когнитивного и лингвокультурологического анализа, объясняется тем, что в сознании осуществляется взаимодействие языка как хранителя национального опыта, знаний этноса и его культуры. Отечественные культурологи утверждают особую значимость картины мира того или иного этноса и его субкультур в осмыслении мира. Проблема универсального решается современными культурологами в аспекте проблемы глобализации и мультикультуризма. Так, говоря об ограниченности возможностей одной культуры, М. Эпштейн замечает: «Универсальное – это свойство предмета, оставаясь актуально одним, быть потенциально многим... без попытки совмещения с другой добродетелью, своей парой, любая добродетель переходит в порок... расточительность – это щедрость без бережливости, скупость – это бережливость без необходимости» [8]. Подобная лингвоспецифичность связана с идиоматичностью как признаком слова, несводимостью его значения к сумме составляющих слово частей, с наличием неявных смыслов и особенностями его взаимодействия со средой. Автору вто-

рит А. Уланов: «Соответственно индивидуально ставит себя вне универсального тот, в ком нет «согласия на мирное разногласие» [7, с. 214–215]. Рассматривая естественный язык как важнейшую составляющую культуры, Р.М. Фрумкина отмечает изменившиеся акценты в изучении семантики языка: «Интерпретация семантических явлений направляется не на абстрактно понимаемый смысл, а на культурный феномен, который существует в человеке и для человека» [5, с. 4].

Роль слова в объективации внеязыковых явлений и фиксации определённого этапа знания об этих явлениях связана с глубинным подобием объективного мира и отражённого в сознании, он «структурирован по тем же самым законам» [2, с. 12]. Это единство мира как единство языкового и неязыкового миров осмысливается в терминах семантики возможных миров, виртуальной реальности: «Неязыковая сфера, рассматриваемая в отношении к языковой, представляется как виртуально-языковая сфера» [1, с. 24]. При интегральном подходе к языку между единицами разных уровней языковой системы усматривается изосемия, отсутствие непроходимых границ, наличие переходных зон. Так, с грамматической цельюоформленностью слова связано указание на оформление лексического содержания средствами определенной части речи и на отнесение слова к определенному лексико-грамматическому классу со свойственным ему грамматическим значением как типом языковой семантики. По словам А.И. Смирницкого «грамматическая классификация слов, выражающаяся в их определении как частей речи, с лексикологической точки зрения, является особой семантической их классификацией – классификацией по наиболее общему и абстрактному элементу в составе их значения» [6, с. 153]. Стык когнитивистики и синергетики как познавательных моделей устройства универсума и человека как его части обнаруживается в лексической структуре текстов разной жанрово-стилевой направленности.

Эстетическая познавательная модель показана на материале её разработки по итогам изучения лексической семантики в кандидатских диссертациях, преимущественно в текстовом аспекте. Лингвострановедческая познавательная модель в её отношении к лексической семантике актуальна для сопоставления лингвокультурологии и лингвострановедения как учебных дисциплин, связанных с изучением родного и чужого языков.

Следовательно, семантическая основа «лексикона» разных типов дискурса связана со своими познавательными моделями (мифологической, обыденной (наивная философия, по Апресяну), механистической, синергетической, эстетической, лингвокультурологической; социолингвистической, лингвострановедческой), со своими стилями мышления и актуальными смыслами. ДПВ включает в круг своих проблем также *семантические основы текстового слова*. Следующий круг проблем, проясняющий истоки формирования лексической семантики, – *лингвистическая теория и проблемы становления лексической семантики в онтогенезе*. Здесь выявляются направления антропоцентрического анализа лексики, лексические проявления речемыслительной и коммуникативной деятельности в онтогенезе на разных этапах формирования языковой способности. Наконец, значительное место в ДПВ занимает *методика анализа лексической семантики в свете инновационных концепций*. Важными с точки зрения современных тенденций общественного развития, а не только языкового, являются темы: *дискурс лжи и смежные дискурсивные практики: лексический аспект*; в плане стратегий и тактик управления пониманием актуальна в междисциплинарном отношении и тема *«стратегический подход к лексическому структурированию текста»*.

### Список литературы

1. Атаян Э.Р. Категориально-методологический анализ соотношения языка и внеязыковой действительности. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Ереван, 1982.
2. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 1990.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
4. Руделёв В.Г. Слово в словаре // Слово II. – Тамбов, 1997.
5. Фрумкина Р.М. Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии // Известия РАН: СЛЯ. – 1999. – Т. 58. – №1.
6. Смирницкий А.И. Значение слова // Вопросы языкознания. – 1955. – №2.
7. Уланов А. Все, что будет // Знамя. – 2005. – №9.
8. Эпштейн М. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. – Новое литературное обозрение, 2004.

**Туркин Александр Константинович**  
преподаватель

**Туркина Лариса Валентиновна**  
канд. пед. наук, доцент

Филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
университет путей сообщения» в г. Нижнем Тагиле  
г. Нижний Тагил, Свердловская область

## ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

***Аннотация:** в данной статье авторы рассматривают актуальную проблему внедрения методов активного обучения в процесс профессиональной подготовки при изучении графических дисциплин, в частности использования интерактивных творческих графических заданий по разработке задач витагенно-ориентированного содержания. В основе вышеназванных задач, разработанных в процессе интерактивной деятельности обучаемых совместно с преподавателем, лежит жизненный опыт обучаемых и учебный материал графических дисциплин, примененный в практической ситуации. В результате появляется витагенно-ориентированная задача как средство обучения, которое можно использовать в учебном процессе, а также повышается качество графической подготовки обучаемого, применяющего знание дисциплины на практике.*

***Ключевые слова:** интерактивная деятельность, творческие витагенно-ориентированные задачи, графические дисциплины, жизненный опыт.*

Революционные изменения, происходящие в образовании, связанные с введением новых образовательных стандартов, требуют внедрения инновационных подходов к обучению классическим дисциплинам, формирующим составляющие важнейших компетенции у профессионалов технического профиля.

Учебный процесс профессионального образования, организованный в соответствии с Федеральными государственными стандартами, требует внедрения инновационных методов обучения, способствующих повышению самостоятельности обучаемых в учебной деятельности, переходу к активным методам обучения. В структуру традиционных форм учебных занятий, таких как лекции, практики и лабораторные работы необходимо вводить новаторские педагогические средства, способствующие активизации учебной дея-

тельности обучаемых. Мы видим возможности повышения активности обучаемых в учебном процессе путем творческих интерактивных заданий по разработке витагенно-ориентированных графических задач.

Понятия «интерактивность», «интерактивный диалог», «интерактивная задача» встречаются чаще в контексте, связанном с описанием информационных систем. Interactive – взаимодействующий, воздействующий друг на друга, согласованный [1, с. 843]. Интерактивными сегодня называют специальные средства и устройства, которые обеспечивают диалог человека и компьютера [3]. В педагогике используется термин «интерактивное обучение» – обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности, через диалог, полилог учащихся между собой и преподавателем [2]. Преподаватель не является единственным носителем или источником знаний, не обладает суверенитетом на выдачу учебной информации, усвоение той или иной темы происходит во взаимодействии педагога и обучаемого, организованного в несколько этапов.

1. Теоретическое занятие (лекция), где выдается основной учебный материал по той или иной теме.

2. Практика по решению задач классического содержания по данному предмету.

3. Выдача интерактивного задания по разработке задачи витагенно-ориентированного содержания. Перед обучаемыми ставится цель: разработать задачу, в решении которой используются способы и методы графических дисциплин, объектом решения которой является реальный предмет материального мира, некая сущность, источником которой является жизненный опыт обучаемых, их витагенная информация.

4. Решение интерактивного задания предполагает совместную деятельность обучающего и обучаемого по подбору условий задачи и материальных предметов – аналогов абстрактным объектам графических задач, например точка, прямая в дисциплине «Начертательная геометрия» или абстрактная конструкция – деталь в дисциплине «Инженерная графика». Результат данного этапа – графическая задача витагенно-ориентированного содержания.

5. Решение разработанной графической задачи витагенно-ориентированного содержания методами графических дисциплин.

Например, дисциплина Начертательная геометрия. При изучении темы «Проекция прямой», перед студентами ставится задача: подобрать аналог прямой горизонтально-проецирующего положения, что означает, что необходимо задать аналоги плоскостей проекций, задать положение прямой, относительно выбранных плоскостей проекций и решить эту задачу графическим путем, построив ортогональный чертеж заданной прямой.

Вариантом решения такой задачи может быть: столб, вертикальный элемент фасада дома, дерево, часть оконного переплета, дверной косяк и другие объекты. Студент должен определить положение:

1) горизонтальной плоскости проекций тротуар, нулевая уровень фасада – уровень пола первого этажа, пол комнаты, в которой находится дверь или окно;

2) фронтальной плоскости проекций фасад дома, стена комнаты;

3) профильной плоскости проекции торец дома, боковая стена комнаты;

4) положение горизонтально-проецирующей прямой, относительно выбранных плоскостей проекций – расстояние до фронтальной проекции, расстояние до профильной проекции, длину прямой.

В результате студент выполняет следующее построение (рис. 1).

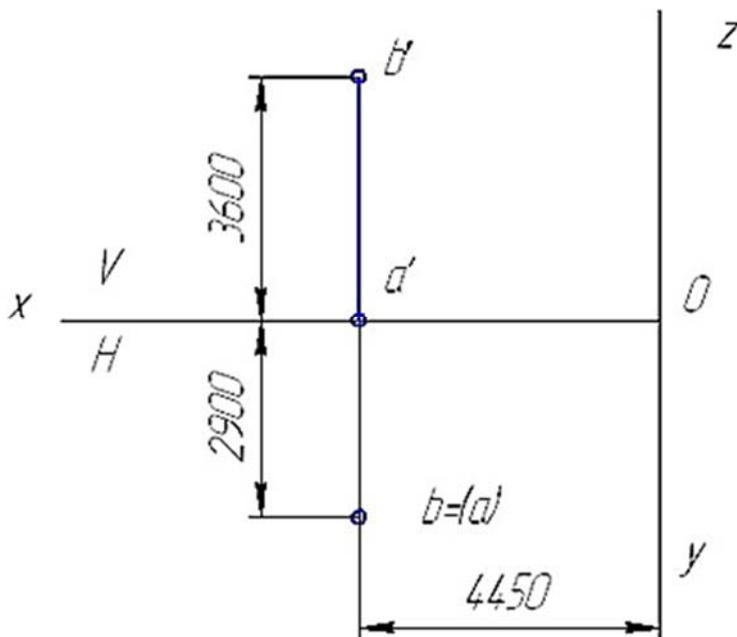


Рис. 1. Чертеж столба

На рисунке изображены проекции вертикального столба, высотой 3,6 м, нижний конец которого находится на уровне горизонтальной плоскости проекции (земле), отстоящем на расстоянии 2,9 м от фронтальной плоскости проекций (стены), 4,45 м от профильной плоскости проекций (торец дома).

Составив и решив задачу студент:

- усваивает понятие горизонтально-проецирующей прямой, применив его в практической ситуации, которую подсказал ему его жизненный опыт;
- преобразует образ горизонтально-проецирующей прямой (или ее реального прообраза – столба) в двухмерное ее изображение, демонстрируя усвоенные методы проекций;
- реализует навык построения и оформления чертежа.

Рассмотрим другой пример. Дисциплина «Инженерная графика». При изучении темы «Сопряжения» перед студентом ставится задача подобрать аналог контура, состоящего из сопряжений прямых и окружностей и выполнить его чертеж, соблюдая правила построения сопряжений. Контуром, который можно составить из окружностей и прямых линий, в природе может быть лист растения. Подбор конструкции контура листа растений – творческий процесс. Результат которого, с сохранением вспомогательных построений, демонстрирующих правила построения сопряжений приведен на рисунке 2.

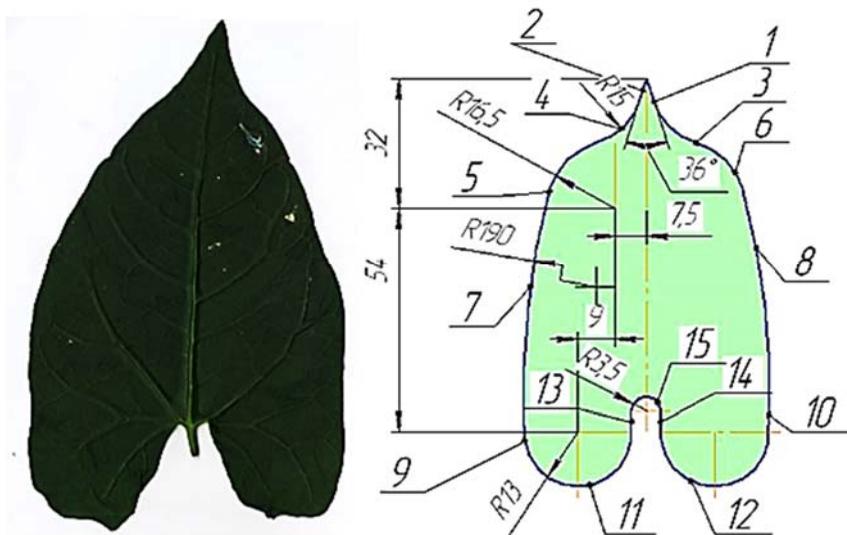


Рис. 2. Лист-контур

На рисунке 2 изображен сканированный лист растения и разработанный студентом контур, его изображающий и имеющий следующее строение:

Две прямые (позиция 1 и 2) образуют угол  $36^\circ$ . Угол расположен симметрично, относительно оси симметрии всего контура. Линии 1 и 2 являются касательными двум симметрично расположенным дугам окружностей (позиция 3 и 4) радиусом 15 мм. Эти две дуги сопрягаются с двумя дугами окружностей (позиция 5 и 6) радиусом 16,5 мм, расположенные на 32 мм ниже вершины угла и на 7,5 мм левее и правее его оси симметрии. Окружности 3 и 4 построены как сопряжения сторон угла и дуг окружностей 5 и 6.

На расстоянии 52 мм вниз от центра дуг окружностей 5 и 6 построены две окружности (позиция 11 и 12) радиусом 13 мм. Их центр удален от оси симметрии контура на 16,5 мм. По касательной к ним вверх проведена вертикальная линия (позиция 9 и 10). Эти линии 9 и 10 сопрягаются с дугами 5 и 6 дугами (позиция 7 и 8) радиусом 190 мм.

Окружности 11 и 12 являются касательными вертикальным линиям (позиция 13 и 14), которые в свою очередь сопрягаются между собой дугой (позиция 15) радиусом 3,5 мм.

Составив и решив задачу студент:

- усваивает понятие сопряжение и правила их построения, применив его в практической ситуации;
- разрабатывает контур предмета – листа растения, подбирает размеры, строение, элементы, использует необходимые виды сопряжений;
- реализует навык построения и оформления чертежа.

Как показывает практика, процесс выполнения интерактивных творческих заданий возможен при совместной деятельности преподавателя и обучаемого, коллективной переработке информации, взятой за основу задачи, коллегиальном учебном действии всех субъектов учебного процесса.

Введение в учебный процесс интерактивных творческих заданий по разработке витагенно-ориентированных задач по графическим дисциплинам позволило:

– получить «банк» задач по графическим дисциплинам, условия которых содержат профессионально-ориентированные объекты и объекты жизненного опыта обучаемых, которые можно использовать в учебном [4];

– создать дополнительную мотивацию графической подготовки, придав ей личностно-ориентированный характер;

– активизировать процесс обучения графическим дисциплинам, подключив механизм интерактивности, взаимодействия преподавателя и обучаемого в получении графических знаний, умений и навыков и овладении компетенциями, связанными с будущей профессиональной графической деятельностью обучаемых;

– достигнуть нового качества графической подготовки, путем формирования готовности использования в практической деятельности знаний, умения и навыков, полученных при изучении графических дисциплин.

### Список литературы

1. Апресян Ю.Д., Гальперин И.Р., Гинзбург Р.С. Большой англо-русский словарь: В 2 т. – М.: Рус. язык, 1987. – 846 с.
2. Коротчаева Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: Учеб. пособие. – Екатеринбург: УГПУ, 2004. – 224 с.
3. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения // РАН; Ин-т лингв. исслед. – СПб.: Питер, 1998. – 471 с.
4. Туркина Л.В. Сборник задач по начертательной геометрии витагенно-ориентированного содержания. – Нижний Тагил; Екатеринбург: УрГУПС, 2007. – 58 с.

*Хайруллина Эльмира Робертовна*

д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный  
исследовательский университет»  
г. Казань, Республика Татарстан

## ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация:* в данной статье описаны принципы формирования творческой деятельности, такие как инновационные, прогностические, конкурентоспособности, бинарности. Автор полагает, что от степени профессиональной педагогической культуры и научного потенциала преподавателя зависит интенсификация процесса развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала и степени конкурентоспособности обучающегося.

*Ключевые слова:* принцип, творческая деятельность, обучение, системность.

При разработке инновационной педагогической концепции эксклюзивная роль всегда отводится педагогическим принципам [5, с. 56]. При этом особенно важно, был и принцип системности остается базовым, несмотря на то, чтобы в педагогическом процессе ни проектировалось, ни совершенствовалось.

Принцип системности, как считает академик В.И. Андреев [4, с. 96] при разработке педагогической концепции применяется как:

- целевой;
- структурный;
- функциональный;
- кластерный.

В повышении эффективности творческой деятельности обучающихся не малую роль играет инновационность и прогностичность. Поэтому инновационность и прогностичность также следует рассматривать как базовые и приоритетные педагогические принципы, на которые должен ориентироваться и преподаватель, и обучающиеся в процессе творческой деятельности. Не лишне заметить, что на роль и значение принципов инновационности, прочности, на их обоснование и применение в условиях модернизации российской высшего образования обращал внимание В.И. Андреев, который отметил [1] «... чтобы противостоять глобальным вызовам XXI века и преодолеть кризисные явления в российской системе образования необходимо опираться на следующие парадигмальные принципы:

- принцип ориентации вузовского преподавателя и студента на непрерывное профессионально-творческое саморазвитие;
- принцип конкурентоспособности, который должен распространяться и на деятельность ученых педагогов высшей школы, и на личностное развитие (саморазвитие) обучающихся;
- принцип инновационности, требующий непрерывное обновление и целей, и содержания, и форм, и методов обучения и воспитания обучающихся;
- принцип прогностичности, т.е. обновление содержания и процесс высшего образования должно вестись с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом».

Большинство этих принципов носят характер бинарности [2]:

- проблемность – эвристичность;
- акмеологичность – конкурентоспособность;
- дивергенция – конвергенция;
- развитие – саморазвитие.

По существу, от степени профессиональной педагогической культуры и научного потенциала преподавателя зависит, в какой степени будет интенсифицироваться процесс развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала и степени конкурентоспособности обучающегося. Иными словами, если вузовский преподаватель не занимается научной деятельностью, то он вряд ли сможет приобщить к научной, творческой деятельности и своих обучающихся. По крайней мере творческая деятельность обучающихся у такого преподавателя вряд ли будет отличаться инновационностью, прогностичностью, конкурентоспособностью.

#### **Список литературы**

1. Королева Л.Ю. Формирование готовности студента-дизайнера к производственно-технологической деятельности / Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – №6–2. – С. 48–50.
2. Королева Л.Ю. Подготовка студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности в рамках компетентностного подхода / Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – №19. – С. 391–394.
3. Королева Л.Ю. Формирующая оценка образовательных результатов студентов направления «Дизайн» / Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – №20. – С. 373–376.
4. Хайруллина Э.Р. Принципы педагогической концепции проектно-творческой деятельности студентов // Высшее образование сегодня. – 2007. – №9. – С. 66–68.
5. Хайруллина Э.Р. Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров технологов: Дис. ... д-ра пед. наук – Казань: КГУ, 2007. – 405 с.

*Ческая Тамила Юрьевна*

преподаватель  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный  
университет им. В.И. Вернадского»  
г. Симферополь, Республика Крым

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ СРЕДСТВАМИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация:* одной из задач, которые стоят перед педагогом высшей школы в связи с интенсификацией учебного процесса, является оптимизация процесса передачи знаний. Немаловажный аспект, который следует учитывать при этом – особенности восприятия человеком информации. Автор на основе анализа основных типов восприятия учебного материала студентами предлагает пути повышения качества знаний в процессе изучения физико-математических дисциплин в медицинских вузах.

*Ключевые слова:* восприятие, визуализация, медицинское образование, сетевые технологии, личностно-ориентированное обучение.

Интенсификация обучения является одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Современные темпы поступления научной информации, передаваемой студентам за время обучения, приводят к необходимости поиска новых педагогических приемов, позволяющих при неизменной продолжительности обучения и без снижения требований к качеству знаний передавать большой объем учебной информации. Одна из задач, которая стоит перед педагогом при этом – оптимизация процесса передачи знаний.

*В связи с недостаточным количеством времени, отводимым на изучение физико-математических дисциплин в рамках процесса медицинского вуза, перед преподавателями стоит сложная задача повышения эффективности занятий, более широкого применения современных форм учебной работы. Сочетание различных методов обучения в процессе занятий является одним из способов решения этой задачи. Немаловажный аспект, который следует учитывать, отдавая предпочтение какому-либо методу обучения – особенности восприятия человеком информации.*

Целью данной статьи является анализ особенностей восприятия учебного материала студентами, а также возможность повышения качества знаний посредством использования этих особенностей в учебном процессе медицинских ВУЗов при изучении физико-математических дисциплин.

Для активного владения знаниями необходимо понимание учебного материала, творческое его восприятие.

Существует большое разнообразие приёмов, способов активизации восприятия обучаемых. Использование того или иного приёма, стимулирующего активное восприятие, будет результативным в том случае, если студент работает над приобретением знаний без всякого принуждения, с большим интересом и охотой. Особая роль при этом отводится организации различных видов самостоятельной работы, подготавливающей обучаемых к более осмысленному сознательному усвоению нового, т.к. по-настоящему овладеть знаниями студент может лишь в результате активной самостоятельной деятельности.

Возникает объективная проблема: как подать учебный материал в такой форме, чтобы скорость восприятия и глубина познаний были оптимальны.

В современных подходах к обучению все шире используются наработки НЛП (нейролингвистического программирования) – не только в психологии общения, но и в частных дидактиках. Это отмечено в исследованиях М. Гриндера, Л. Лойда, Саушевой В. А., Шашурина П.И.

С точки зрения НЛП-подхода, у человека существует несколько репрезентативных систем. Каждая система – это совокупность элементов, позволяющих репрезентировать в психике необходимую информацию. По характеру представления информации репрезентативные системы делятся на следующие основные группы:

- визуальную – в виде образов (доминирует зрение);
- аудиальную – в виде звуков и слов (доминирует слух);
- кинестетическую – доминируют двигательные ощущения.

Педагогу полезно знать основные характеристики учащихся «визуалов», «аудиалов» и «кинестетиков» [1, с. 151].

У «визуалов» преобладает зрительный канал восприятия информации, у них лучше развита зрительная память, и учебный материал они успешнее усваивают с помощью визуальных средств – книг, информации, представленной в виде схем, таблиц, иллюстраций. «Визуалу» при выполнении учебного задания необходимы ясные и конкретные инструкции.

«Аудиалы» воспринимают информацию через слуховой канал восприятия информации. Они легко усваивают материал путём прослушивания лекции, участия в дискуссии, обсуждениях. Такие учащиеся обладают хорошей грамотной речью, легко и правильно выполняют задания «по аналогии», на выявление соответствий.

У «кинестетиков» преобладает кинестетический тип восприятия информации и действительности, то есть им легче обучаться в непосредственном контакте с предметом обучения (игры, моделирование, практические эксперименты, работа на компьютере). Они лучше усваивают материал, если им дают возможность проявить самостоятельность.

Согласно данным исследований Л.Е. Эрастовой [2] значительная часть студенческой аудитории относится к «визуалам» (рис.1).

### Особенности восприятия учебного материала студентами

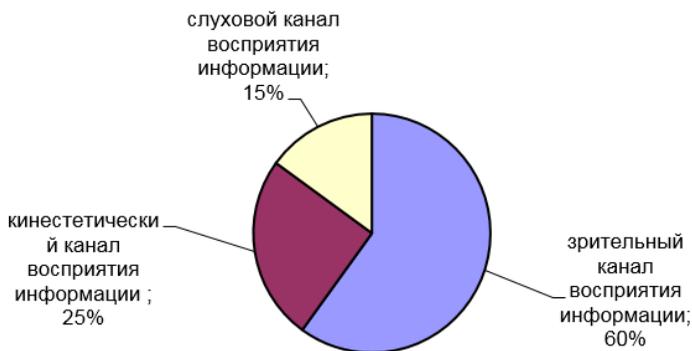


Рис. 1. Диаграмма соотношения типов восприятия учебного материала студентами

Проанализировав диаграмму на рис. 1, можно сделать вывод, что особо актуальной становится задача представления учебного материала в виде схем, графиков, таблиц, рисунков и т.д., поскольку у 60% студентов преобладает зрительный канал восприятия информации. Технология визуализации направлена на более полное и активное использование природных возможностей студентов за счет интеллектуальной доступности и наглядности подачи учебного материала.

Средства визуального отображения информации выполняют следующие функции:

- служат основным доводом в словесном доказательстве;
- способствуют более полной и точной передаче мысли;
- иллюстрируют различного рода зависимости и соотношения, которые трудно представимы в словесном описании.

Преподавание физико-математических дисциплин невозможно без использования наглядной информации.

Наиболее характерными являются чертежи, схемы, графики, таблицы и формулы, диаграммы.

Примером визуального представления информации при изучении медицинской информатики может служить схема, изображенная на рис. 2. Она представляет собой продукт абстрагирования с целью показа лишь самого существенного, принципиального в объекте, который изображает.



Рис. 2. Схема процесса передачи информации

При изучении статистики в медицинском вузе студенты знакомятся с понятием стохастической зависимости между случайными величинами, в частности с понятием корреляционной зависимости [3, с. 236]. В качестве примера на рис. 3 изображен график изменения концентрации белка при внутреннем  $\beta$ -облучении кроликов. В данном случае явно прослеживается параболическая зависимость, что подтверждается соответствующим уравнением регрессии и графиком зависимости между концентрацией белка и дозой  $\beta$ -облучения.

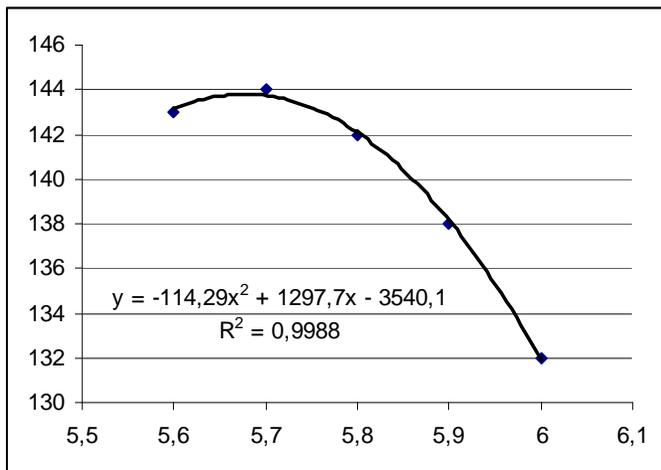


Рис. 3. Зависимость концентрации белка от дозы облучения

Преподавание медицинской и биологической физики невозможно представить без чертежей, используемых при рассмотрении большинства тем учебного плана. Чертеж является графическим построением, содержащим условное изображение предмета, полученное методами проецирования в преимущественно декартовой системе координат. На рис. 4 приведен пример, способствующий более глубокому пониманию темы «Оптика».

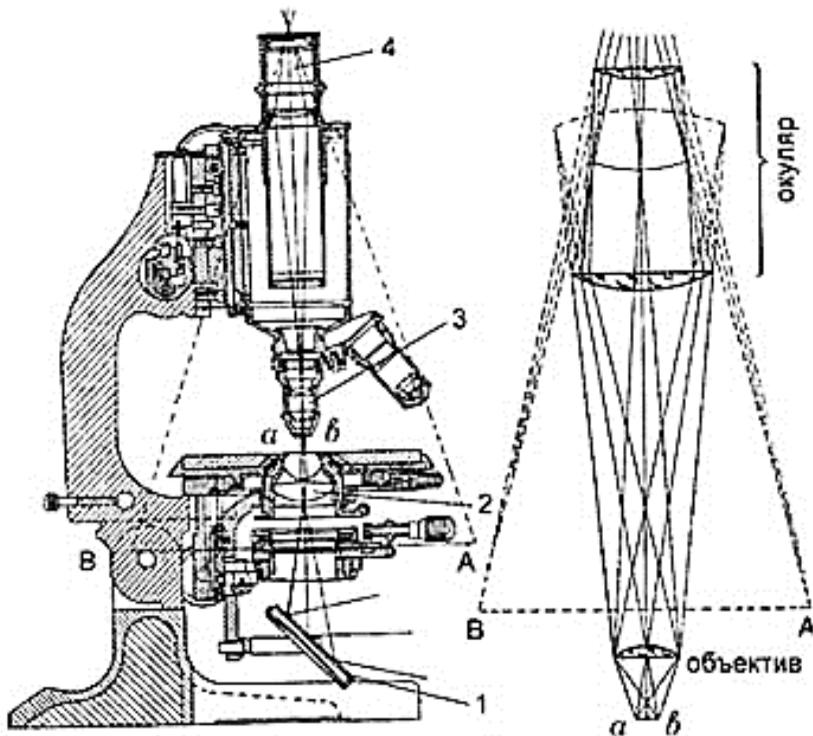


Рис. 4. Чертеж микроскопа и ход лучей в нем

Учитывая вышесказанное можно сделать вывод, что применение наглядной визуализированной информации при изложении сложного материала облегчает учащимся его восприятие.

Исследования показывают, что многие студенты (как правило, это хорошо успевающие студенты) владеют, кроме ведущей, еще одной или несколькими дополнительными репрезентативными системами восприятия и хранения информации, а слабоуспевающие зачастую не используют дополнительных систем. Поэтому, если способ передачи знаний отличается от соответствующей этому студенту системы, то ему необходимо дополнительное время для «перевода» получаемой информации в привычную форму [1, с. 152].

Для осуществления дифференцированного подхода в процессе учебной деятельности необходимо принимать во внимание особенности восприятия информации студентами, преобладающий у них способ обработки получаемой информации, а также предпочитаемый подход к интеллектуальной работе.

Учитывая интенсификацию учебного процесса, в настоящее время особое внимание уделяется современным тестовым технологиям. Говоря о тестировании, следует отметить, что на сегодняшний день тесты выполняют не только контролирующую функцию, но также и обучающую.

Сочетание текстовой информации, визуального образа, устного объяснения преподавателя подводит студента к объемности восприятия, которое многократно усиливается при использовании инновационных компьютерных технологий.

При изучении физико-математических дисциплин у студентов медицинских ВУЗов возникает ряд проблем, связанных с изначально гуманитарной направленностью образования.

Современные тестовые технологии позволяют учесть особенности восприятия студентов и преподнести один и тот же учебный материал в формах, удобных для понимания как «визуалам», так и «аудиалам» и «кинестетикам».

Приведем пример, взяв одну из тем дисциплины «Медицинская информатика»: «Формализация и алгоритмизация медицинских задач. Теория алгоритмов. Построение блок-схем и алгоритмов».

Для студентов-медиков очень важно уметь четко следовать поставленному алгоритму, а также правильно и грамотно составлять алгоритм лечения самому. Однако, эта тема достаточно сложна для понимания в связи с использованием в ней элементов алгебры логики.

Студенты Медицинской академии имени С.И. Георгиевского Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского для самостоятельной подготовки к занятию получают учебный материал не только в виде теории, но и в виде тестовых заданий, доступных для восприятия различными группами студентов.

Рассмотрим один из вопросов, представленный в классическом виде тестового задания с множественным выбором (рис. 5).

**Укажите существующие типы алгоритмов:**

- a. Линейный
- b. Обратный
- c. Циклический
- d. Нелинейный
- e. Разветвляющийся
- f. Прямой

Рис. 5. Пример тестового задания с множественным выбором

Этот же вопрос можно представить в виде комплекса тестов для студентов с различными репрезентативными системами обработки информации.

Данный на рис. 6 тип задания апеллирует к студентам с визуальным восприятием.

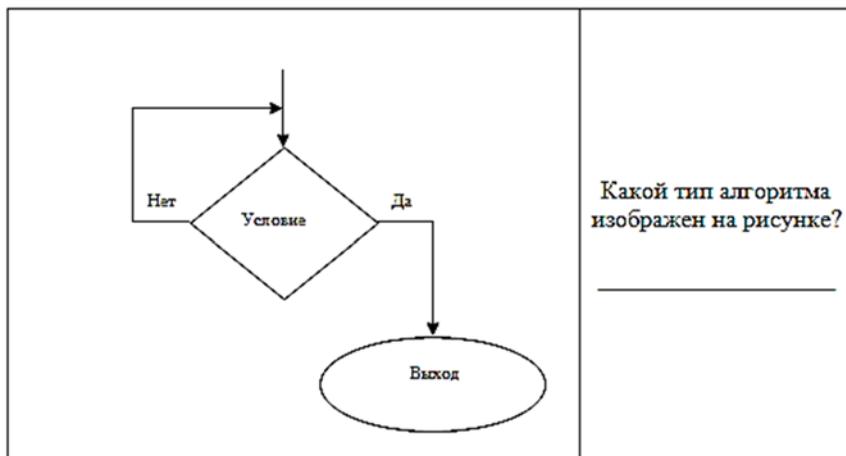


Рис. 6. Пример тестового задания для студента-«визуала»

Для восприятия студента – «аудиала» наиболее оптимальной будет задача на установление соответствий, представленная на рисунке 7. Такие задачи позволяют студенту с доминирующим слуховым каналом восприятия провести аналогию с услышанным на практическом, семинарском или лекционном занятии.

С помощью стрелок установите правильное соответствие

Линейный алгоритм	Для измерения тела больного необходимо: Установить термометр в начальное положение (стрякиванием), поместить термометр в подмышечную впадину, через 5 мин удалить термометр, записать показания в лист больного.
Циклический алгоритм	Если температура больного ОРВИ выше 38,6 °С, то необходимо применение жаропонижающего препарата, в противном случае рекомендуется обильное питье.
Разветвляющийся алгоритм	Принимать препарат 3 раза в сутки по 1 таблетке перед едой в течение 3 недель.

Рис. 7. Пример тестового задания для студента-«аудиала»

Студенту – «кинестетику», которому наиболее удаются задания с возможностью проявить самостоятельность, предлагается тест «на дополнение» (рис. 8).

Предлагаемыми словами для вставки заполните пропуски.

**ЛИНЕЙНЫЙ АЛГОРИТМ** – алгоритм, содержащий \_\_\_\_\_, Исполнитель выполняет их последовательно в порядке записи.

**РАЗВЕТВЛЯЮЩИЙСЯ АЛГОРИТМ**– алгоритм, содержащий \_\_\_\_\_. В результате происходит переход на один из двух возможных шагов.

**ЦИКЛИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ** – алгоритм, содержащий \_\_\_\_\_.

**Слова для вставки:** хотя бы одно условие, команды, многократно повторяемые участки алгоритмов

Рис. 8. Пример тестового задания для студента-«кинестетика»

Подобные комплексы тестовых заданий позволяют осуществить связь нового учебного материала с ранее пройденным, проверить внимательность и понимание изучаемого, интересно и доходчиво изложить новую тему. Студенты получают возможность изучить материал удобным для себя способом, закрепить его посредством дополнительных репрезентативных систем восприятия и хранения информации. Активизируя восприятие обучаемых таким образом, мы повышаем качество получаемых знаний и оптимизируем учебный процесс.

Перспективы дальнейших исследований автор видит в разработке комплексов тестовых заданий физико-математических дисциплин для студентов, учитывая особенности восприятия ими информации, проведении количественных исследований по оценке влияния данных комплексов на успеваемость студентов, обучающихся в медицинском вузе.

### ***Список литературы***

1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Издательство Государственного Университета, 2002. – 146 с.
2. Эрастова Л.Е. Психофизиологические особенности восприятия учебного материала студентами / Л.Е. Эрастова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 51–53.
3. Сосновский Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов посредством индивидуальных заданий при изучении медицинской информатики / Ю.В. Сосновский, Т.А. Соколова, Т.Ю. Ческая // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – 2010. – Вип. 16. – С. 235–237.

*Шнет Екатерина Николаевна*

аспирант  
ФГБОУ ВПО «Томский государственный  
педагогический университет»  
г. Томск, Томская область

## **АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ ДЛЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ**

***Аннотация:** статья раскрывает содержание и особенности обучения в рамках европейской образовательной системы на основе обобщения данных интервью, проведенных со студентами-участниками академических обменов в зарубежные вузы. Предложен ряд форм проведения занятий для формирования компетенций в соответствии с европейским образцом с опорой на профессионально-педагогический опыт автора.*

***Ключевые слова:** европейская образовательная система, образовательный процесс, содержание образовательной деятельности, компетенции.*

Говоря о современном образовании, нельзя не отметить существенные особенности, которые коснулись этой сферы после подписания Россией в 2003 г. Болонского соглашения [2] и осуществления стремительного перехода на европейские стандарты обучения. Сегодня это введение кредитно-зачетной системы оценки знаний, переход на академический и прикладной бакалавриат, магистратуру [3, с. 18–20; 4]. Кроме этого, появляется осознанная необходимость адаптировать студентов не только к обучению в российских вузах, но и предпринять попытки для подготовки к осуществлению учебной миграции в европейские вузы, ставшей особенно популярной в последние годы. Интервью по сравнению с другими методами исследования имеет специфику живого общения с интервьюером, что позволяет не только направлять беседу в русло интересующих вопросов, но и поддерживать визуальный контакт. Рассматривая на основе совокупности проведенных интервью (2012–2015 гг. со студентами-участниками академических обменов в университеты Казахстана, Чехии, Франции, Австрии, России) содержание образовательного процесса европейских стран, были выявлены особенности проведения учебных занятий в зарубежных вузах:

1. *Большой объем научно-исследовательских работ и проектов.* Это, во-первых, подготовка специалистов, которые должны отвечать современным требованиям общества – умение работать в коллективе, выполнять групповые задания. Во-вторых, формирование компетенций будущих специалистов таким образом, чтобы они имели возможность заниматься научно-исследовательской работой, реализовывать и предлагать к реализации проекты, принимать непосредственное участие в управлении ими.

2. *Работа со специалистами-практиками обусловлена* возможностью подготовки студентов в рамках производственных практик и непосредственных консультаций с успешными сотрудниками крупнейшей мировой компаний. Помимо основной работы в компании, сотрудники принимают участие в образовательном процессе, реже имеют научную степень и являются штатными сотрудниками или консультантами на кафедрах. При этом подходе у студентов формируются профессиональные компетенции, основанные на реальной работе конкретных компаний, на примерах развития, решения управленческих и иных задач. В рамках такого подхода реализуется наиболее полное погружение в практическую деятельность, помимо тех практик, о которых говорилось выше.

3. *Интерактивные технологии играют* значительную роль в обучении за рубежом. Отметим, что в зарубежных вузах, как правило, хорошо оборудованы аудитории и лаборатории, о чем часто говорят студенты технических специ-

альностей, обучающихся по программам академических обменов. Это связано с тем, что настоящее время является для всех временем высоких технологий, индустрии впечатлений. Доказано, что существуют аудиалы и визуалы. Одним проще воспринимать на слух, другие должны иметь учебный материал перед глазами. Для того, чтобы задействовать все каналы восприятия, используются именно интерактивные технологии, которые помогают еще и задействовать кинестетический канал, т.е. получать информацию через эмоции и осязание. В гуманитарной сфере же чаще используются мультимедийные технологии, большое количество видеoinформации – ролики, фильмы, интернет-сайты, проектное обучение в целом.

4. Групповые занятия. Такие занятия могут проводиться с постановкой открытого или закрытого типов вопросов. Речь идет о формировании компетенций будущих специалистов для работы в команде. Перед группами ставится задача, которую необходимо решить путем предложения оптимальных вариантов решения. Как отмечают студенты, важным является многогранность решений, особенно в гуманитарных специальностях. Могут быть несколько точек зрения, которые имеют право на существование, при этом одна из них является оптимальной, например, в принятии управленческих решений. А это означает, что каждый студент имеет право на точку зрения, которая не будет являться неверной. Это помогает включиться в работу даже неактивным студентам, которые по ряду причин не решаются высказаться.

5. Совмещенные практические и лекционные занятия. Такой подход позволяет изучать практический материал на основе свежеполученной информации, это формирует у студентов навыки правильного использования полученной информации, интерпретации в зависимости от ситуации и поставленной перед ними задачи, групповой и/или индивидуальной работе.

6. Большой объем самостоятельной работы. Результатами самостоятельной работы является формирование самоорганизации студентов, ответственности, самостоятельный поиск необходимой, актуальной информации из авторитетных источников. Европейское образование стремится предоставить студентам больше возможностей, контролируя, при этом, его учебную деятельность с помощью, скажем, электронных журналов успеваемости. Таким образом, проанализировав содержание образовательных подходов, попробуем выстроить логику проведения практических занятий для выработки у студентов компетенций, подобно европейскому формату образования. Данные формы были апробированы нами в результате проведенных занятий со студентами-бакалаврами Томского политехнического университета (специальность – 100103 «Туризм»).

Работа, проведенная таким образом, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ. Во-первых, формируя указанные в таблице компетенции, применяя формы образовательной деятельности, имеется реальная возможность адаптировать российских студентов к обучению в новой системе образования. Во-вторых, тем студентам, которые отправляются обучаться за границу, даются дополнительные навыки, которые помогут им активно вливаться в образовательный процесс, не теряя времени на поиск механизмов адаптации, уже имея широкий спектр компетенций [1, с. 13–18].

### *Список литературы*

1. Артеменко Н.А., Белогулов С.В. Об особенностях организации процесса формирования информационной компетентности будущего специалиста / Н.А. Артеменко, С.В. Белогулов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2014. – Вып. 1 (3). – С. 13–18.
2. Болонский процесс: проблемы и перспективы: [сборник статей] / под ред. М.М. Лебедевой. – М.: Оргсервис-2000, 2006. – 208 с.
3. Насырова Е.Ф. Модульное обучение студентов университета в системе кредитно-зачетных единиц / Е.Ф. Насырова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – №6. – С. 18–20.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово. – 2005. – 720 с.

Таблица 1

## Формы организации образовательной деятельности

Форма образовательной деятельности	Описание	Компетенции
Лекция-погружение в интерактивном режиме	Лекция с использованием мультимедийного оборудования. Выполнение входного теста коллективно. Обсуждение допущенных ошибок после презентации нового материала.	Коллективная работа, тестовые задания, восприятие важной информации, визуальное восприятие.
Круглый стол (устная фронтальная дискуссия)	Ставится открытый проблемный вопрос. Ведется коллективное обсуждение. Озвучивание единого группового мнения, приводится аргументация.	Аргументация, ответственность за командную работу, коммуникативные навыки.
Групповое задание	Формирование групп в случайном порядке, ставятся проблемные вопросы. Ведется обсуждение, аргументация.	Коммуникативные навыки, лидерские качества, поиск материала.
Проблемно-творческое задание	Произносится тезис и дается 15 минут на размышление. Предлагается развить мысль и презентовать всему коллективу. Индивидуально. Приводится аргументация. Ответ лимитируется 2–3 минутами.	Выслушивание мнения, краткость и в выражении мысли, адекватная реакция на ограниченное время.
Учебный проект	Выдается тема для выполнения проекта. Выполняется как коллективно, так и индивидуально. Проводится защита с аргументацией.	Работа в паре, использование мультимедийных технологий.
Семинар-практикум с приглашением специалиста	Приглашается специалист-практик. Студенты задают вопросы, аргументировано высказывают свою точку зрения.	Постановка вопросов, представления о профессиональной деятельности.
Научно-практический семинар	Дается краткий лекционный материал. На основе полученной информации проводится практикум, эссе, краткая лабораторная работа.	Аргументация, грамотная письменная речь, соблюдение структуры.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аверина Марина Анатольевна*

канд. филол. наук, доцент  
Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский  
государственный университет» в г. Озёрске  
заместитель директора  
МБОУ «СОШ №32»  
г. Озёрск, Челябинская область

### ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

*Аннотация:* в статье представлен опыт работы школы над апробацией образовательной модели реализации межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования. Частью образовательного процесса являются предметная лингвистическая лаборатория и атомкласс, которые не только создают базу для развития творческих способностей обучающихся, но и дают возможность получать качественно новые образовательные результаты, соответствующие требованиям ФГОС.

**Ключевые слова:** качество образования, межпредметные связи, образовательная модель, лингвистическая лаборатория, атомкласс.

Межпредметные связи – это отражение объективно существующих межнаучных связей, расширяющих кругозор, обеспечивающих развитие диалектического мышления, формирующих у обучающихся целостное научное представление. Межпредметные связи являются дидактическим условием и средством активизации учебной деятельности обучающихся и всестороннего усвоения основ наук в образовательном процессе, систематизации знаний школьников, формирования самостоятельного и познавательного интереса.

Реализация модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество образования на основе межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования с учетом современных требований ФГОС, в МБОУ «СОШ 32 с углублённым изучением английского языка» г. Озёрска Челябинской области началась с 2014–2015 учебного года. За этот период образовательная организация аккумулировала определённый опыт решения задач, указанных в целеполагающем компоненте модели.

Поиск новых организационно-технологических методов и форм использования межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования сопровождался выявлением образовательных потребностей субъектов образования. В ходе системного взаимодействия администрации школы и педагогических работников, системы государственно-общественного управления школы, выработывалась чёткая позиция, содержащая потребности педагогов и классных руководителей с одной стороны, с другой – особенности образовательного процесса в 5–9, 10–11 классах.

В 2008 году в школе была создана предметная лингвистическая лаборатория, заключены договоры о сетевой форме реализации образовательных про-

грамм. Предметная лингвистическая лаборатория стала частью образовательного процесса: интернет-ресурсы используются для подготовки к итоговым и промежуточным аттестациям (муниципальный пробный ЕГЭ «Устная часть» в ноябре 2014 г, тестирование в формате ЕГЭ издательства «Макмиллан», региональное тестирование ЛЦ «Камелот», выполнение и защита компьютерных презентаций обучающихся образовательной организации согласно плану промежуточной аттестации по английскому языку и англо-американской литературе), для проведения занятий Кембриджского курса, в работе профильных летних отрядов для обучающихся 5–8, 10 классов.

Лаборатория является центром проведения предметных олимпиад школьников по английскому языку: международного конкурса «Британский Бульдог», Молодежного Чемпионата по английскому языку (г. Пермь), проведение региональной интернет-олимпиады по переводу ЧелГУ, дистанционного тура межрегиональной Байкальской олимпиады по английскому языку (ЧелГУ), всероссийской дистанционной интернет-олимпиады «Олимпус» и Олимпусик.

На базе лаборатории ведётся разработка авторских программ, курсов, создание методических пособий, проводится муниципальный фестиваль английского языка «Way to success».

Лаборатория стала стажировочной площадкой педагогов по организации работы с одаренными детьми. На её базе была организована стажировка учителя физики Жинкиной Е.В., которая стала победителем «Конкурса учителей физики, внедряющих эффективные образовательные технологии реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта» в рамках проекта «Школа Росатома». Учитель прошла стажировку в Амстердаме по программе «Знакомство с системой образования Нидерландов». Евгения Владимировна разработала и провела стажировку для учителей физики школ корпорации «Росатом» по теме «Использование пропедевтического курса физики для формирования устойчивого интереса школьников к изучению предметов естественнонаучного цикла».

Актуальной является и задача формирования познавательного интереса к физике – одной из основных наук, с которой связан научно – технический прогресс. В решении этой задачи существенную роль играет осознание мотивов учения, положительное отношение учащихся к учению, интерес к предмету. Так, учащиеся начальной школы в 2014–2015 учебном году стали победителями и лауреатами IX Курчатовские научные. Их проектные работы свидетельствуют об интересе обучающихся к естественным наукам, а знания английского языка помогают им в освоении трудной научной терминологии. Учителем физики Е.В. Жинкиной разработан и активно апробируется вводный курс для учащихся 5–6 классов «Юные физики».

Важная особенность творческого процесса заключается в том, что он имеет объективную и субъективную стороны. Объективно творчество определяется новизной и социальной ценностью конечного продукта; его результатом должно быть научное открытие, изобретение, произведение и т.д. Субъективно переживается сам процесс творчества. Новизна продукта, состояние вдохновения, внезапность догадки могут иметь лишь субъективный характер. Это позволяет развивать творческие способности учащихся, организуя педагогический процесс таким образом, чтобы поставить школьника в положение первооткрывателя того, что уже известно учителю, но является новым для ученика.

Другой особенностью развития творческих способностей является то, что они, как и любые другие способности, развиваются в деятельности. Следовательно, главной задачей учителя при решении этой проблемы является поиск форм организации творческой деятельности учащихся в процессе обучения физике.

Вся работа учителя физики в указанных направлениях создаёт базу для развития творческих способностей обучающихся, развитию их интереса к физике, к выделению группы наиболее перспективных, одаренных детей. Участие детей в различных конкурсах также является положительным опытом апробации модели реализации межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования. Только в 2014–2015 учебном году обучающиеся школы стали победителями и призёрами следующих конкурсов по программе «Школы Росатома»:

1. Фестиваль НУО «Вместе в будущее» (Дмитровград).
2. Конкурс «Школа проектов» (Железнодорожск).
3. Фестиваль естественно-математических и лингвистических наук «Битва разума», интеллектуальная олимпиада (Заречный).
4. Конкурс образовательных веб-квестов «С квестом – в интернет!» (Озерск).
5. Научно-практический конкурс с использованием ИКТ «Дети. Творчество. Атом. Великой Победе посвящается» (Волгодонск).
6. Фестиваль робототехники «Робоатом» (Дмитровград).

Мониторинг результативности работы с одарёнными детьми в области естественных наук представлен на сайте учителя физики Е.В. Жинкиной. (сайт [http://zhinkina.ucoz.ru/index/nashi\\_pobedy/0-34](http://zhinkina.ucoz.ru/index/nashi_pobedy/0-34)). В сентябре 2015 года на базе кабинета физики корпорацией «Росатом» открыт «Атомкласс», цель которого реализация технического предпрофильного и профильного образования в школе с углублённым изучением английского языка.

В качестве показателей эффективности работы модели могут служить результаты итоговой аттестации обучающихся 9 и 11 классов 2014–2015 гг. Школа второй год подряд входит в ТОП–500 и ТОП–200 лучших школ России.

В задачи методической поддержки модели образовательной системы, реализующей межпредметные связи лингвистического и естественнонаучного образования, входит выявление слабых мест и принятие мер для их последующей ликвидации, проецирует точки дальнейшего развития школы и знакомит педагогический коллектив с инновационными педагогическими технологиями.

Таким образом, модель реализации межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования в целом отвечает требованиям ФГОС и активно функционирует. Выше названные результаты работы педагогического коллектива свидетельствуют о получении качественно новых образовательных результатов обучающимися и выпускниками школы, соответствующие требованиям ФГОС.

### *Список литературы*

1. Аверина М.А. Модель образовательной системы, обеспечивающей современное качество образования на основе межпредметных связей лингвистического и естественнонаучного образования с учетом современных требований ФГОС // Развитие современного образования: теория, методика и практика. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции / М.А. Аверина. – Чебоксары: ООО «ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 71–75.

*Акаева Татьяна Павловна*  
учитель начальных классов  
МБОУ «СОШ №8»

г. Астрахань, Астраханская область

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

***Аннотация:** статья посвящена исследованию одной из наиболее важных и актуальных проблем образовательной системы и повествует о внедрении в практику современных технологий, активизирующих познавательную деятельность и творческую самостоятельность обучающихся, представленных в практике как игровые.*

***Ключевые слова:** игровые технологии, занимательность, активизация познавательной деятельности, дидактические игры, школьники.*

Увеличение умственной нагрузки на уроках заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к предмету, а это в большей степени зависит от методики преподавания. Важно, чтобы всем ученикам было интересно заниматься на каждом уроке. В этом плане особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как занимательность.

Занимательность – это прием учителя, который, воздействуя на чувства ученика, способствует созданию положительного настроения к учению и готовности к активной мыслительной деятельности у всех учащихся независимо от их знаний, способностей и интересов. Необходимо, чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлеченно, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития познавательного интереса. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, когда еще развиваются, а иногда только определяются постоянные интересы и склонности к предмету.

Теоретический анализ специальной литературы, изучение и анализ опыта практической работы учителей, собственные наблюдения за учебным процессом в моём классе побудили меня к исследованию темы игровой деятельности, к систематизации комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении нового материала, а также при закреплении уже изученного.

Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Дидактические игры требуют особого внимания со стороны учителя, ведь в них, с одной стороны, должно быть правильно и точно передано учебное содержание, а с другой стороны, необходимо придать этому содержанию интересный, эмоциональный характер, чтобы учебная задача выступала как игравая.

Для того чтобы игра стала действительно методом обучения, она должна проводиться на уроках систематически и целенаправленно, единичная игра не даёт никакого развивающего эффекта.

Опробованные мною игры по предмету «Обучение грамоте» для 1 класса, такие как «Живые звуки», «Найди друзей для звука», «Назови пару», пожалуй, самые любимые игры детей – первоклассников. Они, без сомнения, имеют для эффективного обучения грамоте не меньшее, а большее значение, чем чисто учебные задания.

Второклассники продолжают системное изучение законов русского языка. Они знакомятся с новыми словами, их значениями, приобретают новые грамматические навыки и умения, учатся использовать языковые средства в речи, красиво и точно выражать свои мысли.

И опять возникает вопрос. Как должна быть организована эта деятельность? Что для этого необходимо? Универсальных приемов формирования познавательных интересов у младших школьников нет. Каждый творчески работающий учитель добивается этого, подбирая разные приемы развития познавательного интереса с учетом особенностей детей данного класса. В развитии познавательного интереса важное место принадлежит созданию благоприятной эмоциональной атмосферы, снимающей у ученика состояние тревожности, страха перед вызовом для ответа. Этому способствует спокойная ненапряженная обстановка на уроке, доброжелательный тон учителя. Также необходимо устранить состояние полной безучастности, безразличия к совершаемой работе. Часто к нам на уроки «приходят» веселые человечки, сказочные герои приносят задания.

Иногда причиной отсутствия познавательного интереса у детей являются трудности при усвоении нового материала. Они не всегда понимают правила, написанные в учебнике.

Например, чтобы доступней объяснить учащимся правило, я использую на уроке грамматические сказки: «Ударный и безударный», «О том, как поссорились звонкие и глухие согласные», «Сказка о букве Ч» и другие.

Программой по русскому языку в начальной школе предусмотрено обязательное изучение словарных слов, которое зачастую превращается для учеников в скучное и однообразное занятие. Главная задача – научить детей писать словарные слова без ошибок. Но важно также, чтобы эти знания закрепились, и выработанные навыки и умения отработывались на практике. Систематическая работа над словарными словами в виде кроссвордов, загадок, игр вызывает интерес к ним и способствует запоминанию. Чтобы запоминание было прочным, я использую одни и те же слова, но в виде разнообразных заданий в течение недели.

Например, слова медведь, одежда, деревня, ветер, язык.

*Понедельник.*

Из букв, написанных в каждой строчке, составить словарные слова и написать их. Разделите слова для переноса.

– е, м, ь, е, д, д, в;

– д, ж, о, е, д, а;

– д, я, е, в, е, н, р;

– т, е, е, в, р;

– к, я, з, ы;

*Вторник.*

Выписать в левый столбик слова, где звуков больше, чем букв, а в правый столбик – слова, в которых количество букв равно количеству звуков.

*Медведь, одежда, деревня, ветер, язык.*

*Среда.*

Зачеркнуть неверный вариант написания в словах. Разделить слова на слоги.

*М(и,е)дведь, (о,а)дежда, д(и,е)ревня, вет(е,и)р, (е,я)зык.*

*Четверг.*

Прослушайте загадки и напишите отгадки. Запишите на следующей строчке те же слова в алфавитном порядке.

*Он в берлоге спит зимой  
Под большущею сосной,  
А когда придёт весна,  
Прсыпается от сна. (Медведь)* и т. д.  
*Пятница*

Написать словарные слова под диктовку учителя. Составить словосочетания.

Перечень заданий примерный. Вы можете варьировать и усложнять задания в зависимости от изученных тем.

Предложенные ниже игровые ситуации и упражнения можно также применять на любых этапах урока в зависимости от поставленной учебной задачи.

Игры, направленные на развитие фонетических умений учащихся.

Игра «Жарко – холодно» Описание игры: Учитель произносит цепочку слов. Учащиеся должны крикнуть «жарко» в том случае, если слышат в начале слова необходимый звук (например, [к]), если дети слышат другой звук, то говорят «холодно»:

*груша, курица, крошка, закон, голубь, колокол, кошка, конь.*

Игра «Тома и Тим» Оборудование: рисунок девочки Тома (друга твёрдых согласных) и мальчика Тима (друга мягких согласных).

Описание игры: Класс разделён на две команды. Учитель называет слова. Если в начале (конце) слова слышится мягкий звук, то встанут «друзья» Тима, если твёрдый – встанут друзья Тома.

Игра служит эмоциональным фоном, на котором разворачивается урок. Постепенно игра из развлечения превращается в игру – работу. Для того чтобы получилось целостное представление, связывающее игру с темой на уроке, можно проводить уроки с определёнными игровыми сюжетами.

Игровой сюжет – это такая форма организации учебной деятельности, при которой урок пронизывается от начала до конца единой игровой линией.

Игра «Бинго».

Такую игровую ситуацию можно использовать на уроках русского языка, например, в темах о частях речи, грамматических признаках глагола, уроках развития речи и т.д. У каждого ребёнка на парте лежит листок с таблицей. В её строках записаны опорные слова, имеющие отношение к изучаемой теме. Это те слова, идеи, которые я буду обязательно использовать на уроке в момент объяснения нового материала. Выстраивая свой рассказ, я обязательно использую слова из таблицы. Задача каждого участника игры – отмечать по ходу рассказа в таблице те слова, которые они услышали из моего повествования. По ходу игры каждый участник должен быть начеку. Тот, кто первым полностью заполнит таблицу, даёт об этом знать – громко на весь класс кричит «Бинго!». Заполнение таблиц прекращается. Начинается общее обсуждение, которое выстраивается в цепочку воспоминаний: в каком контексте прозвучало то или иное слово на уроке. По этой таблице ребята могут воссоздать рассказ об изучаемом предмете.

Игра «Бинго» позволяет повысить интерес к изучаемой теме, включить каждого ученика в процесс восприятия, активизировать внимание ребят в классе при объяснении нового материала.

Есть ещё одна игра, которая является весьма универсальной в области применения.

Я использую её в тех случаях, когда надо обобщить и систематизировать знания о каком-либо предмете или явлении. Правила проведения просты. Учитель задаёт игровую ситуацию: «Я задумала слово. Отгадайте его». Можно задавать любые вопросы, но водящий может ответить на них только «Да» или

«Нет». Ребята начинают задавать вопросы. Их количество строго подсчитывает учитель. Побеждает тот, кто отгадывает слово. Когда ребята освоились с формой проведения игры, вводятся дополнительные условия: надо стараться задать как можно меньше вопросов, сами вопросы должны отсекаать наибольшее количество неправильных вариантов. На первый взгляд, очень простая игра, но она позволяет выстроить целостную систему языковых или иных знаний. При этом ребёнок погружён в игровую ситуацию, следит за процессом угадывания, переживает эмоциональный подъём.

Эти игры, без сомнения, делают процесс познания более доступным и увлекательным для школьников, помогают каждого ученика включить в активный процесс усвоения знаний, а также способствуют закреплению изученного материала.

### *Список литературы*

1. Войтенко Т.П. Игра как метод обучения и личностного развития: Метод. пос. для педагогов начальной и средней школы. – Калуга: Адель, 2008. – 361 с.
2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.
3. Заенко С.Ф. Игра и ученье. – М.: Владос, 2010. – 154 с.
4. Терещенко А.Н. Использование игровых форм обучения на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе для повышения познавательного интереса учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://infourok.ru/ispolzovanie\\_igrovyyh\\_form\\_obucheniya\\_na\\_urokah\\_russkogo\\_yazyka\\_i\\_literaturnogo\\_chteniya\\_v-546423.htm](http://infourok.ru/ispolzovanie_igrovyyh_form_obucheniya_na_urokah_russkogo_yazyka_i_literaturnogo_chteniya_v-546423.htm)

*Громова Галина Николаевна*  
учитель начальных классов  
МБОУ «СОШ №1»  
г. Буинск, Республика Татарстан

## ПОДГОТОВКА И АДАПТАЦИЯ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ

*Аннотация:* в данной статье раскрывается проблема подготовки и адаптации ребенка к обучению в школе. Статья предназначена для родителей будущих первоклассников.

*Ключевые слова:* ребенок, дошкольник, школа, адаптация, подготовка.

Большинство детей выражают желание скорее пойти в школу, стать учеником, школьником, однако поступление ребёнка в школу – это ответственный шаг не только для ребёнка, но и для его родителей. Круто меняется весь уклад семейной жизни и для того, чтобы перемены приносили больше радости и меньше тревог взрослым необходимо физически и психологически подготовить ребёнка к школе. Очень трудно проходит адаптация к школе детей со слабым здоровьем, неуравновешенным типом нервной системы. В настоящее время большинство детей страдают от недостатка физического развития. Слабость мышц, искривление позвоночника, сниженная активность органов дыхания и кровообращения приводит к быстрой утомляемости, поэтому родители должны создать условия для двигательной активности и закаливания ребёнка. Очень полезны прогулки и игры на свежем воздухе, упражнения для развития координации движений, плавание, бег, фигурное катание, метание мяча на дальность и точность, создание в доме спортивного уголка, наличие спортивного инвентаря: мячи, скакалки, обручи, гантели. Полезно развивать мелкие мышцы рук. Занятия дошкольников в спортивных секциях формируют такие качества как выносливость, сила, быстрота и ловкость. Необходимо иметь твёрдый распорядок дня, чтобы соблюдение режима было для ребёнка

нормой. Специалисты обращают внимание на организацию правильного питания детей, обязательное введение в рацион ребёнка витаминов, фруктов и овощей.

К сожалению, многие родители недооценивают значение морально – волевых качеств: дисциплинированности, усидчивости, самостоятельности, настойчивости. Если у ребёнка не выработана привычка к преодолению препятствий и, встретив первую же трудность, он сразу же отказывается от своей цели, то её достижения, его очень трудно чему – либо научить. Он «закрыт». Задача взрослых помочь ребёнку развить волю. Для этого необходимы определённые тренировки, как в спорте. Ведь воля развивается только тогда, когда надо преодолеть трудности. В каждой семье можно придумать определённые законы, такие как: «Доводи начатое дело до конца», «Терпение и труд – всё перетрут» и т.д. Очень важно приучить ребёнка, собирающегося в школу к навыкам самообслуживания, усидчивости, умению слушаться и слушать других, умению делать именно то, что тебе задано – по образцу. Выполняя практическую работу на уроке, дети могут увлечься разрисовыванием рабочей тетради и т.п. Чаще всего в школе встречаются избалованные и капризные дети, потому что в классе они лишены всех тех привилегий и преимуществ, которыми они пользовались дома. У таких детей в результате неправильного воспитания, как выражаются психологи, искусственно завышен уровень притязаний. Захваленные родителями, они долго не могут привыкнуть к заурядному положению в детском коллективе. У таких детей могут развиваться «школьные неврозы» [3, с. 71]. Тревожным детям необходимо оказывать поддержку, помочь разобраться в их страхах. Дать возможность поделиться со взрослыми своими чувствами, предложить изобразить свои чувства в рисунке. Придумать свой девиз уверенности: «Я верю в себя. У меня всё получится». Детям, не посещавшим детский сад, бывает сложно в первый раз остаться в «Школе будущего первоклассника» бывают и слёзы. Уже на первом занятии я рассказываю детям о выдуманном мальчике, у которого возникли определённые трудности, но он их преодолел. А затем мы заучиваем стихотворение Эльмиры Блиновой «Мужчина»

Если мальчик плачет,

Значит, есть причина.

Если слёзы прячет –

Значит, он мужчина.

Чтобы научиться правилам коллективной жизни, ребёнку нужен определённый социально- нравственный опыт, в котором формируются правила общения со взрослыми и сверстниками. Дружелюбие, общительность, уступчивость, сдержанность, внимательность, стремление помочь товарищу и другие необходимые для школьного обучения качества проявляются и формируются лучше всего при постоянном общении группы детей в ходе в ходе разнообразных сюжетно-ролевых игр под руководством старших [4, с. 12].

Учащиеся моего класса занимаются в театральном кружке. Интересно прошли спектакли для дошкольников «Морозко», «Спасём природу», а затем дошкольники попробовали себя в качестве маленьких актёров. Такие занятия помогают малышам раскрепоститься, учат коммуникативности, выразительности речи.

Важнейшим показателем готовности к школьному обучению является наличие мотивов учения. Психологи отмечают характерные черты, благоприятные для развития мотивации: общее положительное отношение к школе, широта интересов, любознательность, непосредственность, открытость, доверчивость.

Безусловно, одного желания недостаточно, чтобы ребёнок хорошо учился. В старшем дошкольном возрасте большое внимание нужно уделять интеллектуальному развитию ребёнка, формированию навыков и практических приёмов мыслительной деятельности [2, с. 21].

У ребёнка должна быть хорошо развита речь, сформированы математические представления. Исключительно важны самостоятельные действия ребёнка. Детям очень нравится быть в роли автора. Они любят сочинять небольшие сказки, стихи, загадки. Склонность к творчеству присуща ребёнку. По утверждению психолога Л.С. Выготского, творчество – норма детского развития [1, с.166].

Обновлённая школа требует иной, чем прежде, подготовки будущих первоклассников к школьному обучению. Каким будет обучение маленького человека в школе лёгким или трудным зависит от терпения и моральной поддержки родителей.

#### *Список литературы*

1. Громова Г.Н. Организация духовно – нравственного воспитания младших школьников на уроках и во внеурочное время. // Сборник научных статей // Материалы Поволжской заочной научно – практической конференции / Отв. Ред. В.В. Садовая. – Казань: Школа, 2012. – С. 166.
2. Ковалёва Л.В. Готовим детей к школе. / Начальная школа. – 2000. – №1 – С. 21.
3. Петрунёк Л.Н. Таран Л.Н. Радости и тревоги. – М.: Педагогика, 1978. – С. 71.
4. Шабалина Э.П. Первый год- самый трудный. – М.: Просвещение, 1990. – С. 12.

**Иванов Сергей Анатольевич**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Самарский государственный  
технический университет»  
г. Самара, Самарская область

## **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

*Аннотация:* в статье рассмотрена актуальность использования принципа соответствия как фундаментального методологического принципа для систематизации знаний учащихся в ходе изучения ими курса физики.

*Ключевые слова:* принцип соответствия, физическая картина мира, модель физического взаимодействия, модель строения материи.

В современном обучении становится все более значимым выработка навыков восприятия и использования информации, повышение общей информационной компетентности учащихся. Поэтому очевидна проблема фундаментализации естественнонаучного образования и преодоления в нем узкопрагматического уклона.

Данная проблема заставляет ориентировать современную методiku преподавания школьной физики на формирование научного мировоззрения и научного стиля мышления школьников: в настоящее время в научно-методических публикациях ведущих педагогов и дидактов разносторонне обсуждается концепция формирования научного мировоззрения при обучении физике. При этом нельзя не отметить единый подход к выделению ключевых позиций этой важной на современном этапе методической проблемы. Например, Г.М. Голин в свое время выделил четыре основных компонента, по которым объединяется содержание учебного материала методологического характера. Это 1) науч-

ный эксперимент и методы экспериментального познания; 2) физическая теория и методы теоретического познания; 3) стержневые методологические идеи; 4) основные закономерности развития физики [1]. Можно считать, что применение принципа соответствия в школьном курсе как методологического включается здесь в четвертый компонент, который при этом условно назовем «основные закономерности научного познания материального мира».

Усвоение основных знаний из выделенного нами компонента содержания методологических знаний учащихся способствует, как считает Г.М. Голин, «преодолению узкопрактического понимания физики как науки, а также раскрывает характер и диалектику научного познания» [1, с. 28]. Следует особо подчеркнуть важность усвоения учащимися методологических знаний. Как считает И.С. Карасова, они «могут выполнять две важные функции – быть средством усвоения знаний и средством воспитания школьников» [2, с. 35].

Ведущие исследователи в области формирования методологических знаний и научного мировоззрения учащихся сходятся на одной мысли: включение в содержание образования основных фундаментальных физических принципов позволяет поднять научный уровень обучения школьной физике.

Однако, мы полагаем, что, например, принцип соответствия как методологический пока еще не находит широкого информационного применения в школьном курсе. В.Н. Мощанский утверждает, что физическая картина мира не может быть сформирована лишь на заключительных уроках физики, так как при таком запоздалом ее изучении она фактически не усваивается и выглядит, так же как и современные физические теории, «формальным довеском к школьному курсу» [3, с. 10]. Педагогические исследования В.В. Мултановского [4], Ю.А. Саурова [5] как нельзя лучше свидетельствуют о важности воспитания у школьников научного стиля мышления в системе рассмотрения моделей физического взаимодействия, а также строения вещества и поля. Н.В. Шароновой, в свою очередь, также подчеркивается мировоззренческая значимость сделанного в [6] вывода об условности деления материи на вещество и поле, для чего она предлагает показывать их неразрывную связь при изучении строения твердых тел, жидкостей и газов, но замечает, что такая методика пока требует своей разработки. Исходя из этого, нами разработана методика последовательного изучения моделей физического взаимодействия и строения материи с помощью принципа соответствия.

Итак, принцип соответствия может быть усвоен учащимися в процессе изучения предельных переходов между различными моделями физического взаимодействия и строения материи. В этом случае обобщающая функция ФКМ будет реализована намного полнее, так как иерархия теоретических моделей взаимодействия и строения материи рассматривается учащимися на протяжении всего школьного курса физики.

При этом понятия структурного строения материи и взаимодействия «работают» на протяжении всего изучения физики, насыщаясь новыми фактами – сложный состав атома и атомного ядра, электромагнитный характер межмолекулярных взаимодействий, волновое распространение электрического притяжения и отталкивания субатомных частиц, корпускулярно-волновой дуализм и многое другое. Но при этом всякая последующая атомная модель строения материи включает предыдущую как частный случай, и в пределе стремится к ней, если пренебрегают какими-либо эффектами (например, модель волнового распространения электромагнитного взаимодействия электронов и атомных ядер в пределе стремится к модели электростатического поля). Сложность каждой атомной модели строения вещества зависит от степени точности решаемой задачи, а также отображает собой степень приближения ее к реальным объектам. Но с другой стороны, далеко не всякая информация об объекте может быть важна в конкретных задачах: можно и даже нужно пренебрегать множеством малозначимых факторов. Систематическое использование здесь

принципа соответствия поможет учащимся не только понять данную мысль, но продемонстрировать им процесс теоретического моделирования, являющийся одним из методов научного познания материального мира.

Как видно из анализа педагогических исследований Н.В. Шароновой, Г.М. Голина, В.Н. Мошанского и мн. др., большой вклад в воспитание научного мировоззрения на уроках физики вносит рассмотрение границ применимости отдельных физических законов, что помимо всего прочего позволяет предотвратить их «бездумное применение в тех условиях, в которых они несправедливы» [3, с. 9]. Ими доказано, что любой физический закон представляет конкретную истину, и в этом состоит относительность всякого научного знания, что в конечном счете сводится к формированию у школьников представлений о процессе научного познания.

Проанализированные выше позиции воспитания у школьников диалектического мышления хорошо смыкаются с нашей идеей: последовательное использование принципа соответствия в процессе изучения всего курса физики в системе иерархии физических законов, концепций взаимодействия и строения материи позволяет повысить эффективность формирования научного мировоззрения у выпускников средней школы.

### *Список литературы*

1. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы. – М.: Просвещение, 1987. – 125 с.
2. Карасова И.С. Фундаментальные физические теории в средней школе (Содержательная и процессуальная стороны обучения). – Челябинск: Издательство ЧГПУ «Факел», 1999 г. – 244 с.
3. Мошанский В.Н. Формирование диалектико-материалистического мировоззрения на уроках физики. – М.: Высшая школа, 1983. – 88 с.
4. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
5. Сауров Ю.А. Проблема формирования понятия взаимодействия в школьном курсе физики // Автореферат диссертации на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – Киров, 1981.
6. Шаронова Н.В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педвузов. – М.: МП «МАР», 1994. – 183 с.

**Ковров Владимир Викентьевич**

канд. пед. наук, профессор  
ГБОУ ВПО «Московский городской  
психолого-педагогический университет»  
г. Москва

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью актуализации отечественных воспитательных традиций в современной образовательной практике. Значимость уточнения специфики воспитательного процесса в образовательных организациях с опорой на нравственные ценности приобретает в настоящее время особую значимость в условиях реформирования системы образования и введения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, воспитание, принципы воспитания, воспитательный процесс, школа, гуманистические воспитательные технологии, духовно-нравственные ценности, нравственное воспитание, развитие личности.*

Воспитание взрослеющего поколения представляет собой отдельную, особо сложную проблему, которая становится национальным делом любого

государства, целью которого является развитие у школьников духовности и культуры, патриотизма, гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в различных социальных средах и т.д. «Культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные «коды» – это сфера жесткой конкуренции, порой – объект открытого информационного противоборства. От того, как мы воспитываем молодежь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить себя саму», – заявил президент РФ В.В. Путин на совещании по вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи в Краснодаре 12 сентября 2012 года.

В условиях модернизации российского образования при обновлении содержания и организации образовательного процесса должны быть значительно актуализированы его воспитательные функции [1]. Но, к сожалению, приходится констатировать, что в школьной образовательной практике заметны тенденции девальвации ценности воспитания, снижения воспитательной и социализирующей функций образования, распространения отношения к образованию как «образовательной услуге». В организации воспитательной работы в школе деградируют формы воспитательной деятельности, искажаются методики воспитания.

Зачастую в образовательных учреждениях наблюдается доминирование «мероприятийной» педагогики, исходящей негласно из положения: качество результата воспитания определяется количеством проводимых мероприятий. Такой подход к воспитанию характеризуется преобладанием мероприятий, проводимых взрослыми для детей, над делами, совместно организованными взрослыми и детьми. Наблюдается усиление объективно существующей в современной культуре тенденции к изоляции детской и молодежной субкультур от мира взрослых. Практически отсутствует учет психологических механизмов личностного развития и возрастных особенностей детей и подростков [3].

Важно обратить внимание и на рассогласованность действий различных субъектов воспитания (образовательных институтов, семьи, детских и молодежных объединений, средств массовой информации, органов власти и общественных организаций), на излишнюю бюрократизацию управления воспитательным процессом, на стимулирующую имитацию воспитательной деятельности, избыточное администрирование, авторитарность в ущерб развитию потенциала самоорганизации. Это не позволяет обеспечить необходимые психолого-педагогические условия для нравственного становления личности взрослого ребенка [3]. Несомненно, что в условиях модернизации российского образования при обновлении содержания и организации образовательного процесса, в ситуации чреватой рисками и угрозами для психологической безопасности образовательной среды в целом, должны быть актуализированы воспитательные функции образования.

Таким образом, прежде всего, следует актуализировать отечественные воспитательные традиции; уточнить современную специфику воспитания; специфику, определяющую психологическую безопасность образовательного процесса. В современных условиях значительно усложнился процесс воспитания и защиты ребенка от негативных воздействий факторов окружающей среды: рекламы, СМИ (в том числе, Интернет) и т.д. Однако, воспитательная система, содержание деятельности которой ориентировано на личность учащихся, которая основывается на гуманистических ценностях и идеалах, на героическом прошлом и настоящем, способствует своеобразной фильтрации этого негативного воздействия, защите ребенка от разного рода манипуляций, приводит к снижению агрессивности, насилия в образовательной среде и т. д. [2].

В образовательных учреждениях с развитой воспитательной системой, удовлетворяется потребность в лично-доверительном общении; образова-

тельная среда является референтной для детей; снижается школьная тревожность и минимизируется психологическое насилие во взаимодействии субъектов образовательной среды (учителей и школьников). Воспитательная система школы является средством повышения социальной активности учащихся, является фактором, оптимизирующим развитие нравственных ценностей, является средством развития индивидуальности и самосознания школьников.

Воспитательная система – ее содержание, технология и методика работы определяются, прежде всего, системой отношений, формирующейся на основе сотрудничества и сотворчества всех членов школьного коллектива. Принципы такого воспитания предполагают отношение учителя к детям как к равноправным, ответственным личностям, а стратегия строится на субъект-субъектных отношениях. Воспитание основывается в первую очередь на развитии самоконтроля, ответственности каждой из сторон данного процесса за свои действия, за развитие отношений и самого себя. Это цель, выстроенная совместно педагогами, воспитателями и самими детьми, не просто учитывает мнения и потребности детей, т.е. тех, для кого и ради кого эта система строится, а осознается и принимается каждым. Содержание и организационные формы воспитания в современной школе разрабатываются на основе базовых принципов, ориентирующих на развитие личности ребенка в динамично изменяющихся условиях жизни.

Принципы воспитания – обобщающие теоретические положения, основополагающие идеи, определяющие пути реализации закономерностей воспитания, и, в свою очередь, обуславливающие его содержание, методы и средства. Например, принцип гуманизации воспитания провозглашает идею самоценности взрослого человека; принцип демократизации – уважение прав ребенка; принцип персонификации – ориентацию воспитательного процесса на развитие индивидуальности, самобытности личности ученика, учет в воспитании возрастных и половых различий воспитанников и т.д.

Принципы воспитания не являются догматическими постулатами; переосмысление их содержания свидетельствует о развитии теории воспитания в педагогике. Например, с нашей точки зрения, в русле современного понимания воспитательного процесса следует также учитывать:

1. Принцип мотивированности, рассуждения о котором на первый взгляд кажутся банальностью. Тем не менее, в последнее время стали усиленно акцентировать внимание учителей на феномене мотивации.

2. Принцип коллективности, который явно вытекает из учения Л.С. Выготского о ЗБР – завтра ребенок сделает то, что сегодня он делает в сотрудничестве с учителем. Традиционно в учебно-воспитательной работе речь шла о коллективно-фронтальной и индивидуальной деятельности. Коллективно-распределенная учебная (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и воспитательная деятельность – это третья возможность, находящаяся в основе принципа коллективности.

3. Принцип активности. Реализация в практической деятельности принципа активности ребенка означает отказ от манипулирования и жесткого управления со стороны учителя. Задача педагога заключается в том, чтобы научить школьника быть активным в деятельности и самостоятельным в процессе планирования деятельности и осуществления задуманного.

4. Принцип самостоятельности. Через стимулирование активности младшего школьника реализуется принцип самостоятельности, переводящий его в режим самовоспитания.

5. Принцип креативности. Следует учитывать, чтобы деятельность младшего школьника не была активно-суетливой, не становилась «активностью ради активности», а была бы творческой и созидательной.

6. Принцип психологической безопасности. Лишь образовательная среда, защищенная от возникновения психологического насилия и, как следствие,

психологической травмы, может гарантировать нормальное развитие личности ребенка.

Если все вышеперечисленные принципы будут использоваться в единстве, система воспитательной работы превратится в воспитательную систему, станет не экстенсивной, а интенсивной, эффективной и актуальной.

Содержание воспитания – педагогически адаптированная система социального опыта, на котором строится воспитательный процесс; содержание воспитания обеспечивает содержательность общения и деятельности субъектов воспитательного процесса (учителя и младшего школьника). Содержание воспитания формирует мировоззрение, систему нравственных ценностей и идеалов, позволяет воспитанникам самоопределиваться в существующем мире.

Естественно, возникает вопрос: что же сегодня является системообразующим началом в определении содержания процесса воспитания? Современная специфика вопроса содержания процесса воспитания состоит в том, что современного ребенка нужно защищать от агрессивной пропаганды вседозволенности и насилия, примитивизма и цинизма, учить достойно жить в меняющемся социуме, создавая «островки безопасности» в школе и проектировать дружественную социальную среду. С другой стороны, ребёнка необходимо активно вводить в практику личностного самоопределения, формирования собственных взглядов, основанных на ненасильственном взаимодействии с окружающими его людьми. Кроме того, с нашей точки зрения, культурно-историческая традиция развития нашей страны свидетельствует о приоритете духовных и нравственных ценностей, положенных в основу воспитания. И сегодня организация воспитательного процесса в школе требует самого пристального внимания и всесторонней поддержки, как со стороны государства, так и со стороны гражданского общества, возвращающихся к осознанию значимости нравственного воспитания в системе образования.

Ориентация школьников на нравственные ценности приобретает особую значимость в современных условиях реформирования системы образования (введения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения). Однако при этом важно понимать, что эффективное развитие духовно-нравственной сферы личности возможно на основе:

- единства учебной и внеучебной деятельности младших школьников, регулируемой духовно-нравственными ценностями;
- актуализации потребностей в самопознании, самоуважении, саморазвитии, самореализации;
- построения жизненной перспективы, проектирования жизненного пути, активного жизнотворчества;
- на основе ненасильственного взаимодействия с окружающим миром.

При этом следует учитывать, что нравственность человека не сводится к цивилизованности, информированности и тем более развитию интеллекта. Существенным недостатком, часто встречающимся в практике воспитания, является то, что при обучении детей нравственным «знаниям» педагоги не опираются на их собственный жизненный опыт. Знания даются абстрактно, тем самым не создаются условия для упражнения детей в поведении, практической реализации усвоенных знаний. При этом в предъявлении детям знаний о нравственном и безнравственном поведении часто отсутствует какая-либо система, они даются фрагментарно, от случая к случаю. Эти и другие недостатки в нравственном воспитании школьников приводят к разрыву между «знаю» – «хочу» – «умею» – «делаю». Для ликвидации этого обстоятельства, с нашей точки зрения, необходимыми условиями являются:

- соблюдение такого соотношения между готовыми знаниями о нравственном поведении и нравственным опытом детей, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в жизнедеятельности;

- постановка перед школьниками специальных задач по вычленению нравственного содержания из их поступков и выражению этого содержания в словесной форме;
- побуждение школьников к поиску и формулированию нравственных вопросов и оказание помощи в поиске ответов на них;
- оснащение школьников специальными средствами, необходимыми для применения нравственных знаний и воплощения нравственных побуждений в поведении и обучении школьников соответствующим формам нравственного поведения;
- развитие у школьников навыков саморефлексии;
- оценивание поведения школьников с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.

Нельзя не согласиться с тем, что эффективный путь нравственного воспитания – это, в первую очередь, включение всех школьников в различные виды социально значимой деятельности и отношений, а также расширение масштабов этой деятельности. Учитель имеет мощный инструмент формирования нравственности своих воспитанников – организацию детских коллективов. Воспитание личности происходит при такой организации этих коллективов, которая обеспечивает учащимся реальную возможность самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе. Все это в совокупности способствует созданию воспитательной системы школы, которая одновременно создает условия для нравственного развития личности младшего школьника, психологической безопасности личности и самой среды образовательного учреждения.

Воспитательные технологии (их разработка и использование) являются актуальными в современной педагогической практике школы. Воспитательные технологии – это система научно обоснованных способов (приемов) и методик, способствующих установлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная конкретная цель. Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты: диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование, организационно-деятельностный компонент, контрольно-управленческий компонент, содержательный компонент. Если воспитательный процесс был выстроен педагогически и психологически грамотно, то результат его будет приближаться к заранее запланированной и поставленной цели. Результат будет именно «приближаться», так как полное соответствие цели, ее абсолютная реализация означали бы 100% эффективность воспитательного процесса, что достаточно трудно представить на практике. Движение от цели к результату всегда сопровождается некоторыми потерями, которые, тем не менее, следует стараться сводить к минимуму. Следует учитывать, что в воспитательной работе запрограммированный результат возможен только при ремесленном подходе. В воспитании, процессе сходном с искусством, невозможно работать в абсолютном соответствии с заданным образцом. Механизмы внутреннего мира ребенка не поддаются жесткому алгоритмизированию, воспитательная цель – полному прогнозированию. Мы можем говорить о некоей фасилитации, стимулировании движения в нужную для учителя сторону. Педагогика не может быть ориентирована на жестко заданные результаты, успешные педагоги, как правило, не могут четко спрогнозировать, то, что будет в итоге, это всегда «езда в незнаемое».

Идея технологизации педагогических процессов состоит в том, чтобы сделать их управляемыми: чтобы успех был гарантированным. У педагогов это вызывает противоречивое отношение. С одной стороны, привлекает управляемость и эффективность процесса. Воспитательная деятельность учителя, мотивированная, сопровождаемая целеполаганием, целеприятием и рефлексией,

четко выстроенная и алгоритмизированная, позволяет превратить воспитательную цель в желаемый результат. Средства считаются эффективными, если они обеспечивают эффективное (качественное и быстрое) достижение целей. По замыслу, педагог любого уровня достигает заданных результатов на основе технологической разработки, специальных материалов, определяющих его действия от целей до оценки результатов.

С другой стороны, наличие человеческого фактора в педагогическом процессе усложняет технологический расчет. Противники технологии говорят, что воспитание невозможно без личности, отношений, эмоций. Это действительно так. Очевидно, наука будет искать разрешения противоречия между технологизацией и личностью в воспитательном процессе.

Следует отметить, что воспитательные технологии в обеспечении психологической безопасности образовательного процесса [4] особенно актуальны в наше время. Образовательные учреждения с наличием воспитательной системы (при активном использовании актуальных воспитательных технологий) являются более благополучными с точки зрения обеспечения психологической безопасности, в них представляются возможности для роста и развития личности школьника, удовлетворению его возрастных потребностей и интересов. Следовательно, воспитательная система образовательного учреждения является ресурсом в обеспечении психологической безопасности образовательной среды школы для всех ее субъектов.

Успешное взаимодействие учителей и школьников, их родителей, школьных психологов создает условия для реализации следующих целей:

- сохранения и укрепления здоровья школьников, поскольку только здоровый человек способен и готов к активной деятельности, решению всех психологических проблем, возникающих в жизни;

- развития у школьников коммуникативных способностей, способности и готовности к изменению;

- успешного самоутверждения каждого школьника в формах общественно полезной деятельности и поведения, обретения каждым необходимого социального статуса в среде сверстников;

- психолого-педагогического просвещения воспитанников, обучения их способам делать правильный выбор, принимать решения; обучения приемам самопознания, саморегуляции, самоуправления и самовоспитания;

- воспитания (развития) чувств, формирования оптимистического мировосприятия, обучения радостному, психологически комфортному проживанию каждой минуты жизни;

- создания благоприятного нравственного климата, позитивных межличностных отношений в детском коллективе, психологической защищенности каждого субъекта образовательного процесса; обеспечения условий для выбора ненасильственных стратегий в поведении.

Нравственность, как известно, не врожденное, а приобретенное качество человека, которое формируется в процессе воспитания и самовоспитания, усвоения культуры, удовлетворения эстетических потребностей человека, обмена научными и культурными достижениями, что происходит в течение всей жизни человека, и является предметом его гордости и достоинства. Нравственная культура – высокий уровень развития способности принимать и сохранять человеческое в человеке; знание и внутреннее принятие норм общественной морали, регулирующее поведение личности и её отношения к миру, к себе, гармония нравственных чувств, сознания и поведения. Основу её составляет:

- признание безусловной ценности человека, соответствующее гуманной парадигме образования с его ориентацией на приоритеты свободы, прав и достоинств личности;

– стремление к поиску истины, добра, красоты, определяющее цель, смысл жизни и призвание человека, связанное с самосовершенствованием личности и общества в целом;

– сознательный патриотизм человека как основа построения гражданского общества;

– выбор ценностей, составляющих основу всех сфер жизни (вера, любовь, свобода, совесть и т. д.), приносящих удовлетворение личности и пользу общества и государству;

– общинность – соборность – коллективизм, обеспечивающие гармонию соотношения личных и социальных целей в решении важнейших задач современности.

Современная школа не должна заниматься «нравственным охранительством» с пуританских позиций, а помнить о своём воспитательском призвании – работе на основе живого творческого подхода, и неизбежно связанной с этим ответственности.

Процесс воспитания нравственной культуры школьников может быть представлен как смыслопоисковое взаимодействие субъектов образовательной среды (ученик, педагог, родитель), включающее следующие этапы: целеполагания, переживания (формирование образов нравственных ценностей), осмысления, отношений, саморефлексии, моделирования и «преодоления». Результатом нравственного воспитания является целостная личность, обладающая духовным содержанием, включающим взаимосвязь единичности, уникальности конкретного смысла жизни (субъективность) и универсальности общечеловеческого смысла жизни (подлинность).

Ориентация школьников на нравственные ценности приобретает характерные сущностные черты, если:

– в учебно-воспитательном процессе обеспечивается восхождение личности к общечеловеческим ценностям: Познание (истина), Человек (добро), Красота (гармония); к ценностям мира: Жизнь – Отечество – Труд, в общей совокупности составляющих системообразующие, интегрирующие линии содержания образовательной деятельности школы;

– в единстве учебной и внеучебной деятельности школьников, регулируемой нравственными ценностями, актуализируется и происходит возвышение потребностей в саморазвитии: самопознании, самоуважении, самосозидании, самореализации;

– происходит обмен ценностями между учеником и учителем в процессе ученического самоуправления, восхождение учителя к ценностям детства;

– обеспечивается овладение механизмами ориентации: происходит интеграция и расширение свободы поиска-оценки-выбора и проекции в жизнедеятельности школьника, обращенных к присвоению ценностей культуры (прошлое), к преобразованию личности на основе присвоенных ценностей (настоящее) и к самопроектированию (будущее);

– реализуются возможности построения жизненной перспективы на основе нравственного самоопределения, обуславливающее ненасильственное взаимодействие с окружающим миром [1].

Министр культуры РФ В. Мединский на заседании XVII Всемирного русского народного собора в Москве (2013 г.) представил свое видение культурной политики государства. Он убежден, что «большая здоровая семья, здоровый досуг, свободный творческий труд, свобода мысли, самообразование и постоянный духовный труд – вот те истинные цели, на достижение которых должна быть нацелена и базироваться культурная политика России». Отечественное образование в русле культурной политики должно соответствовать духу времени, своевременно отвечать на вызовы времени, чутко реагировать на новые общественные запросы.

Совершенно очевидным является то, что сегодня ребенка нужно защищать от агрессивной пропаганды вседозволенности и насилия, примитивизма и цинизма, учить достойно жить в меняющемся социуме, создавая «островки безопасности» в различных детских (молодёжных) общественных объединениях и проектировать дружественную социальную среду. С другой стороны, взрослому ребёнку необходимо активно вводить в практику личностного самоопределения, формирования собственных взглядов и позиций, основанных на нравственном и ненасильственном взаимодействии с окружающими его людьми.

Нравственность как обобщённая характеристика ценностных ориентиров школьника, его референтной группы в образовательном учреждении, безусловно, минимизирует риски проявления насилия в образовательной среде школы. Низкий уровень нравственности (ориентир на лжеценности) определяет высокую вероятность проявления насилия в образовательной среде, является угрозой психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

#### *Список литературы*

1. Ковров В.В. Духовно-нравственное воспитание как фактор обеспечения психологического здоровья личности современного школьника в безопасной образовательной среде // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – №3(3). – С. 137–140.
2. Ковров В.В., Оганесян Н.Т. Обеспечение психологической безопасности в начальной школе // Педагогика. – 2014. – №4. – С. 58–65.
3. Ковров В.В. Реформы в образовании: современные вызовы / В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян // Народное образование. – 2013. – №9. – С. 23–31.
4. Ковров В.В. Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя: Учебно-методическое пособие / В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян. – М.: Флинта: МПСИ, 2013.

*Невская Ольга Владимировна*  
учитель биологии

*Неврюева Елена Геннадьевна*  
учитель биологии

*Бекенёва Светлана Петровна*  
учитель технологии

МБОУ «СОШ №1»

р.п. Базарный Карабулак, Саратовская область

## **МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

*Аннотация:* в статье рассмотрена эффективность педагогических методов и приемов формирования познавательных интересов у учащихся младшего подросткового возраста. Статья будет полезна для педагогов средних школ.

*Ключевые слова:* интересы, познавательные способности, педагогические приемы, педагогические методы, педагогическая диагностика.

Любая деятельность человека имеет определенную цель. Основная цель работы учителя-развитие творческих способностей обучающихся. Достижение этой цели позволяет решить многие задачи обучения: обеспечить прочные знания изучаемого материала, подготовить обучающихся к умению самостоятельно пополнять знания, воплощать в жизнь научно-технические решения, дать высшим учебным заведениям хорошо подготовленных абитуриентов, способных творчески овладеть выбранной специальностью.

Все способности человека развиваются в процессе деятельности. Это утверждение – ведущий принцип психологии. Подростковый возраст, особенно младший подростковый, принято в возрастной психологии считать периодом крайне неблагоприятным для обучения. Следовательно, с одной стороны, это возраст, когда появляются или усугубляются проблемы с успеваемостью, и с другой стороны, возраст, когда обостряется способность на лету схватывать и усваивать новое содержание. Младшие подростки в большей степени практики, нежели теоретики. Подросткам интересно ставить эксперименты, проводить опыты, изобретать что-либо.

Таким образом, можно сказать, что развитие познавательных способностей обучающихся – цель деятельности учителя, а применение различных приемов активизации является средством достижения этой цели.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период 21.01.2015 по 22.03.2015 гг. на базе нашей школы среди учащихся седьмого класса. Если учащиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них созерцательный интерес к предмету, который не будет являться познавательным интересом.

Интересы, как и другие качества личности не являются врожденными. Они формируются прежде всего под влиянием окружающей предметной среды. Важно искать средства, которые бы вовлекли ученика в работу.

Мы использовали некоторые приемы развития познавательного интереса:

*Приемы на этапе проверки домашнего задания*

1. Пока не звенит колокольчик или Оратор. Сообщение, подготовленное учеником, звучит в течение 1 минуты.

2. Ты мне, я тебе. Вопросы по домашнему заданию.

3. Что бы это не значило? На картинке, слайде изображение. Дать исчерпывающий ответ.

4. Горячий стул. Один ученик садится перед классом. Остальные задают ему вопросы по домашнему заданию.

5. В кабинете у врача. Один ученик изображает пациента, который с жалобами обращается к «врачу». «Врач» задает вопросы, ставит диагноз и дает рекомендации.

*Приемы на этапе восприятия изучаемого материала*

1. Ассоциация. Перед уроком написать ассоциации со словом..... и поместить их на доске.

2. Третий лишний. Тренировка логического мышления.

3. Верите ли вы, что... (прием новизны)

4. Мозговая атака (штурм) Напиши все, что ты знаешь по этой теме.

5. Групповая атака. Я думаю так... (прием создания проблемной ситуации)

*Приемы на этапе закрепления изученного материала*

1. Решение биологических задач.

2. Мини – эксперимент (исследовательский прием)

3. Работа с учебником (прием создания проблемной ситуации)

4. Тест как инструмент обучения.

5. Задания на соответствие.

*Приемы на этапе домашнее задание*

1. Составь кроссворд. После завершения изучения темы проводится «Базар кроссвордов» (головоломки, ребусы и т.п., составленные учениками)

2. Составь тест.

3. Сочини сказку (прием символизации).

4. Прodelай опыт или наблюдение. На следующем уроке ученики демонстрируют и объясняют результаты.

5. Составь вопросы одноклассникам.

Для изучения динамики эффективности использования методов активизации познавательной деятельности на уроках биологии нами была проведена

педагогическая диагностика, которая была построена на изучении результативности учебно-воспитательного процесса, на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства.

На первом этапе исследования проводился констатирующий эксперимент. Его цель – выявление исходного уровня знаний учащихся по биологии. Для этого проводился контроль знаний по ранее изученной теме. По итогам контрольной работы по теме «одноклеточные животные, или простейшие». Полученные результаты представлены в таблице

Таблица 1

Оценка	Результат
5	20%
4	58%
3	20%
2	2%

Уроки биологии с использованием методов активизации познавательной деятельности проводились в течение двух месяцев.

Результативность опыта по активизации познавательной деятельности достигли определённых результатов:

– у большинства учащихся сформировалась положительная мотивация к изучению биологии, возросший интерес к предмету заставляет учащихся больше читать биологической литературы;

– более эффективно происходит развитие интеллектуальных умений и навыков учащихся, формируется умение творческого, нестандартного подхода к решению учебных задач.

По окончании эксперимента вновь была проведена контрольная работа по теме «Плоские, круглые и кольчатые черви» Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица 2

Оценка	Результат
5	44%
4	50%
3	6%
	0%

На основании изучения психолого-педагогической литературы, проведения опытно-экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам:

– для успешного преподавания биологии необходимо знание особенностей учебной деятельности учащихся среднего звена, поскольку именно это позволяет успешно выбрать правильные методы и приёмы преподавания;

– важная задача учителя – обучить подростков способам выполнения новых форм учебной деятельности, не дать угаснуть интересу к ним;

– важнейший критерий возникшего познавательного интереса – появление вопросов у учащихся в процессе учебной деятельности;

– в процессе обучения надо активно работать над развитием всех учащихся, как сильных по успеваемости, так и слабых;

– использование различных методов активизации познавательной деятельности в учебном процессе способствует активизации познавательного интереса, углублению знаний учащихся по курсу биология.

В результате проведенного нами исследования наблюдалась положительная динамика эффективности использования методов активизации познавательной деятельности на уроках биологии. Используя эти методы, можно развить в детях уверенность в себе, повысить уровень их коммуникабельности и мотивации к учению.

Таким образом, методы активизации познавательной деятельности: вооружают знаниями умениями и навыками; содействуют воспитанию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств учащихся, развивают активность, самостоятельность, познавательный интерес, выявляют и реализуют потенциальные возможности учащихся, приобщают к поисковой и творческой деятельности.

**Список литературы**

1. Безух К.Е. Активизация деятельности учащихся при обучении биологии // Биология в школе. – М., 2007. – №2. – С. 44–50.
2. Мирзоев С.С. Активизация познавательного интереса учащихся // Биология в школе. – М., 2007. – №6. – С. 35–38.
3. Шамарицина Т.В. Формируем учебно-познавательную компетентность учащихся // Директор школы. – М., 2007. – №4. – С. 57–62.
4. Калмыкова З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении / З.И. Калмыкова // Современная педагогика. – 2009. – №7. – С. 18.

**Петрова Юлия Владимировна**  
учитель английского языка  
МБОУ «СОШ №27»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

***Аннотация:** в данной статье проанализирована важность использования технологии творческого развития. В работе раскрывается сущность творчества как педагогического явления, развитие творческого мышления в процессе обучения, рассмотрены технологии, способствующие творческому развитию личности.*

***Ключевые слова:** образовательные технологии, метод проектов, информационно-коммуникационные технологии, здоровьесберегающие технологии, личностно-ориентированное обучение.*

Одна из основных задач современной школы – использование технологий обучения, способствующих развитию творческих способностей учащихся. Благоприятная окружающая среда и квалифицированное педагогическое руководство способны превратить «дар» в выдающийся талант. Развитие учащихся зависит от той деятельности, которую они выполняют в процессе обучения – репродуктивной или продуктивной, т.е. творческой.

Способности школьников различны, но их можно развивать в процессе творческой деятельности, а вместе с тем развивать личность школьника. Для этого учителя осваивают и применяют современные образовательные технологии.

При выборе образовательных технологий они руководствуются следующими критериями:

1. Организация групповых видов деятельности, формирующих самостоятельное мышление.
2. Опора на проблемные ситуации реальной жизни при изучении нового материала, организация дискуссий, обсуждение и принятие решений.
3. Опора на применение знаний из различных областей при решении проблем.
4. Организация поисковой и исследовательской деятельности, умение работать с разными источниками информации.
5. Создание условий для самооценки и взаимооценки принимаемых решений.

К таким технологиям относят обучение в сотрудничестве, метод проектов, информационно-коммуникативные технологии, здоровьесберегающие технологии, то есть личностно-ориентированные технологии обучения. Особо выделяют применение в образовательном процессе информационно-коммуникативных технологий. А также технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся

- игровые технологии;
- учебно-исследовательская деятельность;
- технология проектного обучения;
- технология проблемного обучения.

Одной из технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся является технология проблемного обучения. Важно, чтобы встреча с проблемой произошла в ходе какой-то деятельности, уже осуществляемой учеником, и опиралась на имеющийся у учащихся жизненный опыт. Ученики на таком уроке испытывают эмоциональный подъем в творческих ситуациях, чувство новизны и необычного, раскованность мыслей. Главное, что учащиеся должны самостоятельно решать проблемы, уметь анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать, рассуждать.

Исследовательская деятельность обучающихся – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры. Такая форма обучения интересна для учащихся, создает основу для творчества, развивает коммуникативные способности. Многие проблемные ситуации разрешаются путем исследовательской деятельности на уроке. В основе исследовательской деятельности лежат представления о том, что учебный процесс должен строиться как самостоятельный поиск учащимися нового знания, новых познавательных ориентиров высокого уровня сложности.

Еще одной технологией, способствующей творческому развитию личности, является метод проектов. По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата.

Он ориентирован на: интерес, творческую самореализацию развивающейся личности ученика, на развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в деятельности, направленной на решение какой-либо интересующей его проблемы.

Для реализации этого метода на практике необходимо определить тематику, близкую или совпадающую с учебным материалом. Результаты выполненных проектов должны быть материальны, т.е. каким – то образом оформлены (видеофильм, альбом, журнал путешествий, и т. д.).

Опыт применения технологии развития творческого мышления на уроках английского языка

Особенностью школьного предмета «английский язык» является отсутствие реальной языковой среды и необходимость моделирования различных речевых ситуаций. Это требует определенного уровня воображения. Поэтому на уроках иностранного языка необходимо постоянно создавать условия для развития творческих способностей и воображения.

А развитие творческого мышления у учащихся зависит от наличия на уроках не тренировочных упражнений, а заданий открытого типа. Это значит, что у учащихся должна быть возможность на уроке применять свои знания в нестандартной ситуации. Необходимость обобщать, анализировать, прогнозировать, применять воображение и даже интуицию – это тоже задания открытого типа. Такие задания многократно увеличивают эффективность урока, создают условия для раскрытия личности учащихся, развивают их в интеллектуальном плане.

Некоторые приёмы развития творческого мышления на уроках английского языка.

– метод (рассказа) «story-telling», который развивает навыки понимания иноязычной речи и создает условия для развития навыков говорения. Для этих целей обычно используются либо сказки, либо истории с элементами повтора. Причем для более эффективного запоминания содержания истории учитель использует различные жесты. Данное задание развивает моторику детей, а это в свою очередь активизирует мозговую деятельность. Более того, часто этот метод создает ситуацию успеха детей, которые обычно испытывают трудности в речевой деятельности;

– иногда в качестве домашней работы дети получают задание написать прослушанный на уроке рассказ в виде книжки (со своими иллюстрациями, в форме книжки-раскладушки и т. д.). Так из детских работ формируется библиотека сказок и рассказов на английском языке;

– метод иллюстрации английских скороговорок, пословиц и поговорок;

– метод составления тематических кроссвордов, в том числе при помощи своих рисунков;

– метод поэтических переводов стихотворений англоязычных авторов;

– метод составления рассказа по фотографиям, предпочтение отдается необычным изображениям. Часто рассказ составляется либо с обсуждением в группе, либо каждый ученик записывает по очереди по одному предложению.

– метод «Free Writing». Данное задание представляет собой предложение с необычной идеей, которую надо закончить. Например: If I were very rich, I would...

– помимо того, что данное упражнение несет в себе дидактическую ценность – оно активизирует грамматическую тему «Сослагательное наклонение», оно также вызывает интерес у учащихся, т.к. является личностно-ориентированным;

– метод применение головоломок вносят разнообразие в урок и одновременно позволяют решать многие учебные задачи;

– для развития креативного мышления учащихся очень полезны нестандартные уроки и внеклассные мероприятия, где учащиеся инсценируют сказки и произведения английских и американских писателей: «Золушка», «Приключения Тома Сойера», «Красная Шапочка», «Принц и нищий» и проводят праздники, посвященные Рождеству, Дню Святого Валентина и т. д. Ребята

сами придумывают костюмы, декорации, разучивают песни и танцы, готовят призы для участников;

– обучающие структуры, которые предлагают сингапурские методисты.

Важное место занимает проектно-исследовательская деятельность. Метод проектов является одним из современных активных методов, позволяющих развивать коммуникативную компетенцию учащихся по английскому языку, способствующих развитию у них креативного и критического мышления, так как учащийся вовлекается в различные виды деятельности и работает с разнообразной информацией. При организации проектной деятельности необходимо помнить, что учащиеся должны самостоятельно выбрать проблему для исследования, и она должна быть им интересна. Сориентировавшись на процесс исследования, учащиеся должны уметь выбирать соответствующие вопросы для исследования, определить сроки исследования и грамотно оформить работу. И наконец, ученик должен получить удовольствие от проделанной интеллектуальной работы.

В заключение, хотелось бы отметить, что современный учитель английского языка должен формировать у детей не только языковые навыки, но и развивать в них самостоятельное, независимое мышление. Данная цель может быть достигнута только с помощью технологий творческого обучения.

#### *Список литературы*

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
2. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 1988. – №6.
3. Кулясова Н.А. Алфавитные и тематические игры на уроках английского языка: 2–4 классы / Н.А. Кулясова – М.: ВАКО, 2010. – 144 с.
4. Литонина Н.В. Формирование учебно-познавательной компетенции школьников средствами иностранного языка / Н.В. Литонина//Иностранные языки в школе. – 2012. – №6. – С. 69–74.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1984.
6. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения. Методическое пособие. Серия Современный урок – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. – 42 с.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Дьячкова Наталья Леонидовна*

канд. пед. наук, доцент

Филиал ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова» в г. Северодвинске  
г. Северодвинск, Архангельская область

### РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Аннотация:* в статье дается теоретическое обоснование использования музыкально-дидактических игр в развитии тембрового слуха у детей младшего дошкольного возраста. Рассматриваются этапы работы по развитию тембрового слуха у детей младшего дошкольного возраста с средствами музыкально-дидактических игр. Приводятся примеры музыкально-дидактических игр, направленных на освоение окраски звучания разных детских музыкальных инструментов.

**Ключевые слова:** музыкальные способности, тембровый слух, музыкально-дидактические игры.

Одной из главных задач современного дошкольного образования является гармоничное развитие личности ребенка, максимальное раскрытие его способностей и возможностей. В воспитании гармоничной личности важная роль принадлежит искусству. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится задача развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства.

Одним из видов искусства, ознакомление с которым происходит в дошкольном возрасте, является музыка. Для полноценного восприятия и понимания музыкального искусства необходимы музыкальные способности. Подробное и глубокое описание музыкальных способностей дано Б.М. Тепловым [7]. Под музыкальными способностями ученый понимал комплекс способностей, необходимых для занятия музыкальной деятельностью. Одной из музыкальных способностей является тембровый слух.

Согласно структуре музыкальности, разработанной Б.М. Тепловым, тембровый слух относится к категории музыкально-сенсорных способностей. Музыкально-сенсорные способности – это способности к различению отдельных свойств музыкальных звуков: высоты, громкости, тембра и длительности [1; 7]. В структуре музыкальности они предшествуют развитию основных музыкальных способностей. Поскольку основу музыкальной образности составляют музыкальные звуки, развитие чувствительности к свойствам звуков особого рода определяет впоследствии возможность понимания сложных художественных образов музыкальных произведений.

Развитие музыкально-сенсорных способностей у детей начинается уже в раннем и младшем дошкольном возрасте. Как показал анализ теоретических основ изучаемой проблемы, в научной литературе большое значение придается развитию звуковысотной и ритмической сторон музыкального слуха. Изучению тембрового слуха у детей дошкольного возраста и путей его развития не уделяется достаточного внимания. Между тем, тембровая окраска занимает

важное место среди выразительных средств музыкального языка. Недостаточно развитый тембровый слух обедняет восприятие музыки, снижает эмоциональный отклик на художественные образы музыкальных произведений.

Рассмотрим сущность тембрового слуха. Под тембровым слухом понимают способность к различению окраски музыкальных инструментов и голосов [7]. Тембр звука представляет собой качественную характеристику звучания того или иного инструмента или голоса. Каждый инструмент или человеческий голос обладает своим неповторимым тембром, характерным только для него. Для определения особенностей тембра в музыкальной среде применяются слова из области ощущений, термины-метафоры, например, мягкий, резкий, густой, звенящий, певучий и т. п. Тембр звука как физического явления определяется соотношением обертонов (количества и силы частичных тонов), сопровождающих звучание одного тона и его источника – материала, из которого извлекается звук [7]. Благодаря тембру звуки одинаковой высоты, исполняемые на различных инструментах, отличаются друг от друга.

Как показывает практика работы в дошкольных образовательных учреждениях, тембровый слух у детей развит в меньшей степени по сравнению с другими способностями. Известно, что процесс развития тембрового слуха достаточно сложен, что объясняется рядом причин. В работах Н.А. Ветлугиной отмечается, что возможности узнавания тембровой окраски музыкальных инструментов обусловлены музыкальным опытом детей [1]. Дети узнают тембры тех музыкальных инструментов, звучание которых они слышат наиболее часто. Следовательно, уровень развития тембрового слуха определяется теми условиями, которые используются педагогами для ознакомления детей с тембрами музыкальных инструментов. Определенная сложность в развитии тембрового слуха обнаруживается при ознакомлении детей с обозначениями тембра. В отличие от звуковысотных, ритмических и динамических соотношений, которые можно отобразить наглядно, тембр очень сложно представить в виде наглядных моделей. Использование же вербальных характеристик тембра, таких как «полный», «густой» и др., также затруднено, поскольку они слишком абстрактны и связаны с ощущениями, неизвестными детям.

Однако, по мнению Б.М. Теплова, Н.А. Ветлугиной и др., тембровые характеристики можно давать на основе эмоционально-выразительной оценки тембра или признаков, характерных для других ощущений. Детям доступны сопоставления с некоторыми жизненными, природными явлениями: «марacas шумят как ветер», «колокольчик звенит как ручеек». Понятными для детей будут характеристики, связанные с внешним видом музыкальных инструментов: «гремит барабан», «стучат кастаньеты». Дети способны понять и эмоциональные характеристики: «нежно звучит цитра», «ласково поет флейта».

Музыкальный опыт детей 3–4 лет очень небольшой. Однако образовательная программа предполагает знакомство с достаточно широким спектром тембров музыкальных инструментов: дудочка, металлофон, колокольчик, бубен, погремушка, барабан [6, с. 117]. В программе ставятся задачи: знакомить детей с названиями музыкальных инструментов и формировать умение различать музыкальные инструменты по тембру и внешнему виду.

С целью выявления уровня развития тембрового слуха у детей 3–4 лет был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте принимали участие дети вторых младших групп детского сада в количестве 40 человек. В ходе эксперимента детям предлагалось отгадать музыкальный инструмент, спрятанный за ширму, по его звучанию. Для оценки результатов использовались два критерия: 1) невербальное определение музыкального инструмента (с помощью карточки); 2) вербальное определение музыкального инструмента. В эксперименте использовались музыкальные инструменты, рекомендованные программой.

В результате проведенного эксперимента было выявлено преобладание низкого (60%) и среднего (30%) уровней развития тембрового слуха у детей. Большинство детей не справились с заданием и неверно определили звучащий инструмент. Лишь незначительная часть детей (10%) выполнила задание полностью, показав карточку с изображением соответствующего инструмента и назвав его. Эксперимент показал, что дети быстрее угадывают инструмент с помощью карточки, нежели словесно.

Проведенный эксперимент определил необходимость проведения специально организованной работы с детьми по развитию тембрового слуха. Низкие результаты позволили предположить, что работы, проводимой на музыкальных занятиях недостаточно. Необходимо создать условия для углубления и закрепления у детей представлений о тембровом звучании музыкальных инструментов.

В практике музыкального воспитания широко применяются музыкально-дидактические игры. Н.А. Ветлугина указывала, что «назначение музыкально-дидактических игр – ввести ребенка в понимание свойств и качеств чувственно воспринимаемых явлений» [1, с. 231]. В учебно-методических пособиях А.Н. Зиминной, Н.Г. Кононовой, Л.Н. Комиссаровой и Э.П. Костиной и др. имеют место разнообразные игры, направленные на развитие различных сторон музыкального слуха. Значительная часть разработанных авторами игр посвящена развитию звуковысотного и ритмического слуха, а также формированию у детей умения определять настроение музыки. Игр, направленных на развитие тембрового слуха, оказалось немного. Эти представлены следующими названиями: «Определи инструмент», «Наш оркестр», «Музыкальный домик». Данные названия игр предполагают, что у детей уже имеются знания о тембре, названиях и внешнем виде музыкальных инструментов.

С учетом возраста детей нам необходимы игры, обеспечивающие возможность постепенного развития тембрового слуха на основе ознакомления с музыкальными инструментами. Поэтому для проведения формирующего эксперимента мы воспользовались структурой представленных в пособиях музыкально-дидактических игр, а содержание игр разработали самостоятельно.

При разработке содержания музыкально-дидактических игр мы руководствовались необходимостью установления связи тембра музыкального инструмента с теми образными ассоциациями, которые могут возникнуть у детей. Прежде всего мы установили связи звучания инструментов с игровыми персонажами. Так, возникла игра «Пастушок и козлик», в которой использовались инструменты дудочка и колокольчик. Пастушок играл на дудочке, а колокольчик находился на шее у козлика и звенел. В соответствии с темой игры разрабатывался сюжет игры и создавалась игровая ситуация. Игровые действия детей предполагали узнавание звучащего за широкой музыкального инструмента сначала по карточке с изображением соответствующего персонажа, затем по карточке с изображением музыкального инструмента, а уже на последнем этапе – называние музыкального инструмента.

В игре «Пастушок и солдатик» использовались дудочка и барабан. Так же, как и в предыдущей игре введение игровых персонажей, наличие сюжета и игровой ситуации усиливало интерес к игре, позволяло установить связь действий персонажей со звукоизвлечением, помогало запомнить название музыкальных инструментов.

В игре «Дождь и ветер» сопоставлялось звучание металлофона и погремушки. Ассоциации с природными явлениями помогали детям запоминать и узнавать тембры инструментов. Сравнение со звуками природы развивало воображение и фантазию.

Игра «Танцует и поет» построена на сравнении тембра бубна и дудочки. Ритмичное звучание бубна связывалось с танцем, а методичное звучание дудочки – с песней.

Работа над каждой игрой проходила поэтапно. На первом этапе мы знакомили детей с сюжетом игры, озвучивали с помощью музыкальных инструментов игровые персонажи и жизненные явления, демонстрировали внешний вид музыкальных инструментов, сообщали их названия. На втором этапе детям предлагалось самостоятельно выбрать музыкальный инструмент, соответствующий определенному персонажу или явлению природы. На третьем требовалось узнать игровой персонаж или жизненное явление по характерному звучанию музыкального инструмента, спрятанного за ширму, при помощи карточки с изображением игрового персонажа. На четвертом этапе для узнавания тембра звучащего за ширмой инструмента использовались карточки с изображением музыкальных инструментов. На пятом, заключительном этапе работы над игрой выбор карточки с изображением музыкального инструмента сопровождался названием музыкального инструмента.

В ходе проведенного формирующего эксперимента была доказана эффективность использования музыкально-дидактических игр в развитии тембрового слуха у детей 3–4 лет. По результатам, полученным на контрольном этапе, 70% детей имели высокий уровень развития тембрового слуха и 30% – средний. На основе полученных данных мы сделали вывод о том, что повышению уровня развития тембрового слуха в музыкально-дидактических играх способствовала игровая ситуация, предполагавшая не просто угадывание музыкального инструмента, а выполнение необходимых действий, обусловленных сюжетом игры. Наличие игровых персонажей усиливало игровую атмосферу, занимательность.

В ходе проведенного эксперимента было установлено, что развитие тембрового слуха на образной основе у детей происходит более интенсивно. За каждым тембром закрепляется определенная образная характеристика, что позволяет детям узнавать звучание знакомого музыкального инструмента среди других звуков. В процессе формирующей работы сюжет и содержание музыкально-дидактических игр можно менять. Однако для закрепления тембровых представлений образные характеристики музыкальных инструментов желательно оставить неизменными.

#### *Список литературы*

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
2. Зимина А.Н. Музыкально-дидактические игры и упражнения в малокомплектных ДОУ. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 48 с.
3. Комиссарова Л.Н., Костина Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с..
4. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
5. Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 304 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.

*Евдокимова Альбина Туйгуновна*  
музыкальный руководитель  
МБДОУ «Д/С №76 «Капелька»  
г. Сургут, Тюменская область

**КОНСПЕКТ НОД ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ  
«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»  
(РАЗДЕЛ «МУЗЫКА») С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ  
«СЕВЕРНЫЙ ВОЛШЕБНИК»  
В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ**

*Аннотация:* статья содержит подробное описание конспекта непосредственной образовательной деятельности по образовательному разделу «Художественно-эстетическое развитие. Музыка», акцентируется высокая значимость использования здоровьесберегающих технологий в музыкальной деятельности, что обеспечивает дошкольникам укрепление психического и физического здоровья, способствует выявлению и развитию музыкальных и творческих способностей.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, фонопедическое упражнение, пальчиковая речевая игра, игра-пантомима.

*Цель:* приобщение дошкольников к слушанию и восприятию классической музыки.

*Задачи:*

- продолжать знакомить детей с музыкой Э. Грига;
- закреплять умение внимательно слушать музыку, различать смену настроений в музыке;
- воспитывать устойчивый интерес и эмоциональную отзывчивость на музыкальные произведения разного жанра;
- развивать воображение, фантазию, умение активно и самостоятельно воплощать свой творческий замысел в музыкально-пластической деятельности;
- способствовать формированию выразительности в движении, мимике, пении;
- учить детей согласовывать движения с характером музыки, эмоционально передавать игровые образы и действия.

*Материал и оборудование:* музыкальный центр, ноутбук, мультимедийный проектор и экран, видеоролик «Норвежский танец» из балета «Пер Гюнт» Э.Грига в исполнении артистов Нижегородского театра оперы и балета им.А.С.Пушкина, подборка слайдов по теме, диски с аудиозаписями, ноты, мультимедийная презентация, искусственные цветы.

*Содержание НОД*

*(Дети свободно входят в зал и становятся в круг).*

*Музыкальный руководитель:*

Станем рядышком, по кругу,  
Скажем «Здравствуйте!» друг другу.

Нам здороваться не лень:

Всем «Привет!» и «Добрый день!»

Если каждый улыбнется –

Утро доброе начнется.

– Доброе утро!

*Пальчиковая речевая игра «Здравствуй» по стихотворению Т. Сикачёвой (автор игры И. Бодраченко).*

*Музыкальный руководитель:* Ребята, а вы любите путешествовать?

*Дети:* Да!

*Музыкальный руководитель:* Сегодня я предлагаю совершить путешествие в северную страну, которая называется Норвегией. Посмотрите внимательно на эти замечательные картины. (*На экране – репродукции картин, изображающих северные пейзажи. Звучит пьеса Э. Грига «Странник». Затем её звучание приглушается.*)

Представьте себе величавые норвежские скалы, клубящиеся водопады, которые летом с гулом и рёвом низвергаются с утёсов, а зимой застывают в причудливые прозрачные статуи. Толстый лёд на озёрах до того прозрачен, что видно, как под ним мечутся испуганные рыбы. Вслушайтесь в звучащую музыку... Не правда ли, словно человек, проходящий по горной стране Норвегии, восхищённо всматривается в окружающий его мир? (Пауза, во время которой звучат пьесы Э. Грига «Странник» завершается.)

Но вот наступили весёлые дни деревенских праздников, и молодёжь стала водить хороводы на живописных лугах и танцевать задорный танец «Халлинг».

На экране демонстрируется небольшой видеофрагмент – «Норвежский танец» из балета «Пер Гюнт» Э. Грига в исполнении артистов Нижегородского театра оперы и балета им. А.С. Пушкина.

*Музыкальный руководитель:* Но так веселились деревенские жители, а в городах, в богатых домах устраивались балы, на которых танцевали совершенно другие танцы: полонезы, вальсы, менуэты. Кавалеры, приглашайте дам на менуэт!

Танцевальная композиция «Менуэт» (*движения на усмотрение музыкального руководителя*). Музыкальное сопровождение – «Бабушкин менуэт» Э. Грига.

*Музыкальный руководитель:* Что за волшебник нарисовал для нас в музыке эти картины? (*На экране – слайд с портретом Эдварда Грига.*) Его имя – Эдвард Григ – норвежский композитор, чьё творчество неразрывно связано с мелодиями его родины. Музыка Грига удивительно мелодична, его мотивы узнаёшь, даже если слышал их всего один раз. Вот, например, знаменитая «Песня Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт». Хотите, я расскажу вам содержание этой сюиты? Тогда слушайте...

Давно ушёл Пер Гюнт странствовать по свету. Но осталась ждать его в родной деревушке верная невеста по имени Сольвейг. В своей песне Сольвейг тоскует о женихе, которого она давно не видела, и надеется на то, что он скоро возвратится.

Зима пройдёт, и весна промелькнёт,  
Завянут все цветы, снегом их занесёт.

Но ты ко мне вернёшься, мне сердце говорит,  
Тебе верна останусь, тобой лишь буду жить.

Звучит «Песня Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт» в исполнении музыкального руководителя.

*Музыкальный руководитель:* Ребята, что вы услышали в этой музыке? Какое у неё настроение?

*Дети:* Музыка грустная, печальная, нежная.

*Музыкальный руководитель:* Да, вы правы. Она передаёт душевные переживания Сольвейг, которая долгие годы ждёт возвращения своего жениха и тоскует о нём.

А сейчас я предлагаю вам послушать это произведение в исполнении оркестра и пофантазировать. Скажите, а что такое фантазия, что значит фантазировать?

*Дети:* Это значит придумывать.

*Музыкальный руководитель:* Правильно, фантазия – это мечта, выдумка.

Мы с вами сейчас будем не просто фантазировать, выдумывать, а передадим свои фантазии в движении. А для того, чтобы ваши движения были выразительными и красивыми, я расскажу вам сказочную историю про волшебный цветок и чудесных бабочек, ведь природа Норвегии очень красива. И когда Пер Гюнт путешествовал, он, не переставая, любовался цветущими лугами и диковинными цветами... Но было бы очень хорошо, если у каждого из вас была бы своя фантазия. Давайте договоримся, что повторять чужие фантазии мы не будем. Итак, слушайте...

Танцевальная фантазия «Цветы» на музыку Э. Грига «Песня Сольвейг»

*(Во время звучания музыки музыкальный руководитель рассказывает сказочную историю, дети выполняют импровизационные движения в соответствии с текстом).*

*Музыкальный руководитель:* Какими вы сейчас были прекрасными цветами. Жалко расставаться с такой полянкой. Но давайте послушаем, что же дальше произошло с нашим героем, с Пером Гюнтом?

Много удивительных приключений выпало на долю Пера Гюнта. Вот он оказался в пещере Горного Короля на балу, на котором веселятся тролли – сказочные, злые существа. Пер Гюнт не подозревает об опасности и чуть не погибает в мрачной пещере. Послушайте, какими удивительными красками рисует бал в пещере Горного Короля Эдвард Григ. *(Звучит пьеса «В пещере горного короля»).*

Пляска троллей начинается тихо. Но вот словно злое вихрь врывается в пещеру, и танец начинает напоминать бешеный хоровод. А в самом конце раздаются громкие удары всего оркестра: праздник окончился, все сказочные существа улетают прочь. Что же испугало бешено веселящихся троллей? Тролли – существа ночные и боятся только одного – ясного солнца, утра... С приходом утра заканчивается наша сказка. У сказок всегда счастливый конец. Хочется верить, что Сольвейг и Пер Гюнт наконец-то встретятся и обретут долгожданное счастье. А мы продолжаем путешествие по Норвегии.

Ребята, хотя Норвегия и северная, холодная страна, но и там наконец-то наступила весна... А по каким приметам мы узнаем весну?

*Дети:* Ярче светит солнце, тает снег, бегут ручьи.

*Музыкальный руководитель:* Верно, а сейчас послушайте, какие красивые стихотворные строчки о весенних приметах написала поэтесса Татьяна Шорыгина.

*Дети (по очереди):*

Я в полдень слушаю капель,  
Она журчит, как птичья трель.  
Звенит хрустальным бубенцом,  
Сбегая с крыши над крыльцом.  
Капель журчит, звенит, поет,  
Она ломает снег и лед.  
Большой сугроб ей нипочем:  
Она бежит живым ручьем.  
Я ручейку расчищу путь,  
Чтобы на мир он мог взглянуть.

*Музыкальный руководитель:* Ребята, давайте все вместе поможем весенним ручейкам растопить сугробы в лесу.

Игра-пантомима «Сугроб» *(под музыку «Утро» Э. Грига)*

А началось все с большого-пребольшого сугроба. (Дети становятся в круг, поднимают руки вверх.) Но вот припекло солнышко. Сугроб постепенно стал оседать под лучами теплого солнца (Дети постепенно опускают руки вниз.) И

медленно потекли из сугроба маленькие ручейки. Они еще сонные и слабенькие. (По очереди 5–6 детей выбегают из круга.) Но вот солнце припекло еще сильнее, и ручейки проснулись и быстро-быстро побежали, огибая камушки, кустики и деревья. (Остальные дети выбегают из круга поочередно, врассыпную.) Вскоре они объединяются, и вот уже шумит бурная река. (*Дети объединились и бегут «змейкой»*). Бежит река, увлекая за собой прошлогодние листья и ветви. Вскоре река влилась в озеро и исчезла.

*Музыкальный руководитель*: На смену зиме спешит весна. Природа просыпается после долгого зимнего сна. Давайте и мы попробуем изобразить пробуждение природы.

Фонопедическое упражнение-игра «Весенние голоса» (модель Т. Боровик)

Пригрело весеннее солнце, с пригорка побегал весёлый ручеек (дети болтают языком, изображая бульканье ручейка). До краёв наполнил большую глубокую лужу (все на глиссандо опускаются голосом в нижний регистр). Перелился через край (голосом делают «волну» – вверх-вниз). И дальше побегал (булькают языком). Выбрались из-под коры жучки (жжж – жжж, в низком регистре) и букашки (ззз – ззз, в более высоком), расправили крылышки и полетели кто куда (тр-тр-тр, шёпотом). Вдруг под кучей хвороста что-то зашуршало (шур-шур, шур-шур), и вылез ёжик (сопение носом). Лес наполнился птичьими голосами (имитация птичьих голосов всеми одновременно). Вот и пришла весна!

*Музыкальный руководитель*: Молодцы, как вы хорошо изобразили весну... А мы ведь с вами знаем песенку о весне. Давайте её споём.

Песня о весне (*по выбору музыкального руководителя*).

*Музыкальный руководитель*: Спешит весна, торопится к нам. Всё ярче и теплее греет солнце. Под его ласковыми лучами в лесах, на полях и лугах распустились первые весенние цветы...

Девочки с весенними цветами в руках разбегаются по всему залу и исполняют произвольный танец на музыку «Танец Анистры» Э. Грига.

*Музыкальный руководитель*: Вот и закончилось наше путешествие в Норвегию. Скажите, пожалуйста, с творчеством какого замечательного композитора мы сегодня познакомились? (Подводит итог занятия, задает детям вопросы). А что же вам больше всего понравилось? Где мы с вами сегодня побывали? Что нового узнали, что особенно запомнилось? (Ответы детей).

Наша встреча с прекрасной музыкой Эдварда Грига подошла к концу, но я с вами не прощаюсь, а говорю – «До новой встречи в волшебном мире музыки!»

#### **Список литературы**

1. Агапова И., Давыдова М. Музыкальные вечера в школе: Инсценировки, композиции. – М., Айрис-пресс: Рольф, 2001. – 244 с.
2. Бодраченко И.В. Вышли пальцы погулять (пальчиковые, речевые и музыкально-ритмические игры на музыкальных занятиях) // Музыкальный руководитель. – 2006. – № 1. – С. 14–15.
3. Гальцова Е.А. Забавные истории обо всем на свете: театрализованные и игровые занятия с детьми. Серия «Дошкольное воспитание». – Волгоград: Учитель, 2008. – 127 с.
4. Каплунова И.М., Музыка и чудеса. Музыкально-двигательные фантазии (книга с аудиоприложением) / И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева. – СПб: Композитор, 2000. – 80 с.
5. Музыкальные упражнения по методике Карла Орфа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://puzkarapuz.ru/content/374>

*Зиновьева Ольга Николаевна*  
воспитатель  
МАДОУ «ЦРР Д/С №33 «Радуга»  
г. Губкин, Белгородская область

## ПУТЕШЕСТВИЕ В СКАЗКУ «РЕПКА»

*Аннотация:* описанная в данной статье методическая разработка НОД направлена на расширение знаний детей о принципах здорового питания, а также о продуктах, полезных для здоровья.

**Ключевые слова:** здоровое питание, огород, витамины, репка.

Программное содержание:

- 1) расширить знание детей об овоще – репка, её полезных свойствах и о ценности репы для здоровья человека;
- 2) продолжать учить детей разыгрывать несложное представление по знакому литературному произведению, соотносить игровое действие и эмоциональную выразительность движения со словами;
- 3) закрепить представление об основных свойствах овоща (вкус, форма, цвет, величина);
- 4) пополнить знания детей о применении репы на Руси;
- 5) формировать у детей необходимости заботы о своем здоровье и, в первую очередь, правильном питании;
- 6) воспитывать осознанное отношение к здоровому образу жизни.

Оборудование.

Мультимедийное оборудование, костюмы для драматизации сказки, корзина с овощами, овощи для салата, стаканчики с землей, лейка для полива, палочки, табличка «Репка», схема посадки семян.

Ход мероприятия.

Воспитатель. Доброе утро! Я рада вас видеть, ребята. Давайте поприветствуем с вами наших гостей и скажем им «Доброе утро!» Дети. Доброе утро!

Воспитатель. А сейчас мы с вами поприветствуем друг друга ладошками. Для этого потрём свою ладошку о ладошку соседа слева. А теперь поприветствуем соседа справа. Замечательно!

Ребята, а вы знаете, что такое здоровье?

Ответы детей.

Воспитатель. Правильно, ребята!

Всем известно, всем понятно,

Что здоровым быть приятно.

Только надо знать, как здоровым стать.

Ребята, а вы бы хотели узнать, как здоровым быть и не болеть?

Ответы детей.

Воспитатель. Кто с нами в путь отправиться готов.

Свое здоровье сбережет без докторов.

Сегодня мы идём в здоровую страну, болезням там объявим мы войну.

О живительной силе овоща поговорим, столовую здоровой пищи посетим.

А путь наш лежит через сказку.

Дети, хотите в эту сказку заглянуть?

Дети. Да!

Воспитатель. Тогда смелее в путь!

Знают взрослые и дети:

Много сказок есть на свете,

Только есть среди них одна,

Так для нас сейчас важна.

О какой сказке идет речь вы узнаете, когда отгадаете загадку:

«Сам я репку посадил, сам я вкусную растил!

А тащить ее пришлось – все семейство собралось!»

Догадались, какая это сказка!

Дети. Это сказка «Репка».

Воспитатель. Молодцы! Правильно угадали, сказку.

Ребята, почему именно про репку сказку придумали? За что ей такие почести? Хотите узнать, что это за овощ такой и почему он заслуживает внимание к себе?

Дети. Да, хотим.

Воспитатель. А сначала мы с вами покажем отрывок из сказки «Репка».

(Дети показывают сценку из сказки, где все семейство тянут репку и вытаскивают).

Воспитатель. Вытащили репку! Молодцы.

Ребята, я вам принесла корзину овощей, а вы угадайте, где здесь репа?

(воспитатель показывает корзину с овощами, дети находят репу).

Правильно, это репка. Посмотрите и попробуйте, какая она?

Дети. Репка твердая, круглая, желтоватая, листья зеленого цвета.

Воспитатель. А что употребляют в пищу верхки или корешки?

Дети. Употребляют в пищу корешки.

Воспитатель. Правильно. А сейчас давайте познакомимся с этим овощем поближе.

Репка – самое древнее огородное растение. На Руси это был самый главный овощ, ее любили и уважали. День, когда собирали репу, называли «репоре-зом». Из репы готовили различные блюда. Её ели сырой, вареной, печеной и даже пареной – парили репу в русской печи. Отсюда поговорка: «пуще пареной репы». Так говорят о каком-нибудь очень простом деле, ведь приготовить пареную репу совсем не сложно. Ни одного стола не обходилось без репы. Самой распространенной похлебкой в старину считалась «репница», которую готовили из репы и солода.

Посадил дед репку, а дружная семья вытянула... здоровье. Да-да, не удивляйтесь, ребята, ведь на протяжении веков репа для наших дедушек и бабушек была не только продуктом питания на зиму, но и замечательным лекарством.

Издавна репу ценили не только как продукт питания, но и как лечебное средство. Целебная сила репы, в отличие от дорогих лекарств, была доступна всем. На Руси репу использовали для лечения простуды и множества других болезней. В репе содержится большое количество витаминов, которые сохраняются в ней круглый год. Витамина С, в репе больше, чем в лимонах, апельсинах и капусте. Благодаря этому она не только кормила людей, но и защищала их от болезней.

Воспитатель. Чтобы быть всегда здоровым, нужно кушать репку. Репка очень вкусный и полезный продукт, в ней много витаминов. Она дает людям силу и здоровье. Репу называют «золотым» овощем, потому что имеет желтую окраску. Чтобы этот овощ был на нашем столе целый год, предлагаю, посадить семена репки, а затем рассаду высадить на нашем огороде. Приглашаю вас к столам.

(Подходим с детьми к столам, где стоят горшочки с землей).

Воспитатель. Посмотрите на столы. Что здесь лежит? Расскажите.

Дети. Здесь есть стаканчики с землей, лейка для полива, палочки, табличка «Репка», схема посадки семян.

Воспитатель. Верно. Давайте с вами рассмотрим схему «Посадка дамян» и поговорим о том, как правильно посадить семена репки.

1. Сначала нужно взрыхлить землю и полить её водой из лейки. Вода должна впитаться.

2. Палочкой сделать лунку, чтобы посадить в неё семечко.

3. Положить семечко в лунку и присыпаем землей.

4. Чтобы не забыть, что посадили, поставить табличку с изображением репки.

Самостоятельная работа детей по посадке семян.

Воспитатель. О репе сложено великое множество пословиц и поговорок, песен и сказок: «Хороша девка, как мытая репка», «Не дремли баба на репоре-

зов день», «В землю крошки, а из земли лепешки» (репу часто называли «зелеными лепешками»). Еще давно на Руси устраивали праздник – дань уважения репе: готовили разные блюда из репы, играли в игры, водили хороводы. В конце нашего занятия предлагаю поиграть в игру «Огородник»

Каждый из играющих называет себя каким-нибудь овощем: репой, редькой, луком, морковью, редиской и т.д., и становится в круг. Один из участников игры – «огородник» – выходит на середину круга и стучит палкой по земле. Его спрашивают:

- Кто там?
- Огородник!
- Зачем пришел?
- За репой!

После этого ответа все ведут хоровод, приплясывают и поют:

Сверху репа зелена,  
Посередке толста,  
К концу востра,  
Прячет хвост под себя.  
Кто к ней ни подойдёт,  
Всяк за вихор возьмёт.

«Огородник» должен отгадать, кто из ребят назвал себя «репой». Если он угадывает верно, «репа» должна убежать, иначе «огородник» поймает и оттреплет за вихор.

Воспитатель. Ребята, вот и закончилось наше путешествие в здоровую страну. С каким овощем мы с вами познакомились? Что вы узнали про репку? А почему ее нужно кушать?

В конце мероприятия дети получают подарки – конструкторы-паззлы, а их родителям на память подарены красочные буклеты «Азбука здорового питания» (Рецепты блюд из репы).

#### *Список литературы*

1. Весёлая книга о том, что вкусно и полезно. – ООО «Нестле России», 2007.
2. Захарова Т.Н. Формирование здорового образа жизни у младших школьников. – Волгоград, 2007.
3. Дошкольное воспитание – №5–6. – 1992. – С. 9–13.

**Корона Юлия Анатольевна**  
воспитатель  
МДОУ «Д/С №29 «Рябинушка»  
г. Старый Оскол, Белгородская область

## **ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С МИРОМ ВЗРОСЛЫХ**

*Аннотация:* в статье рассматривается актуальность воспитания подрастающего поколения в соответствии с жизненными позициями, нормами, социального отношению к труду посредством подражания труду взрослых.

*Ключевые слова:* детство, воспитание, старший дошкольник, родители, педагог, трудолюбие, труд взрослых.

*Когда труд – удовольствие, жизнь – хороша!  
Когда труд – обязанность, жизнь – рабство!*

*Максим Горький*

Следуя высказыванию Максима Горького, хочется, чтобы наши дети, повзрослев, получали от жизни удовольствие.

За последнее время социально-экономическая жизнь страны потерпела сильные изменения. Произошла модернизация труда, различные учреждения переходят на новые технологии. Социальный заказ государства в образовании направлен на развитие социально активной и ответственной личности ребенка дошкольного возраста, любящей труд, способной к преобразованию окружающего мира, что отражено в Законе Российской Федерации «Об образовании», в «Концепции дошкольного воспитания» и других нормативно-правовых документах страны. В них указано, что трудолюбие необходимо рассматривать как одно из базовых нравственных качеств личности, определяющих в будущем ее успешность и удовлетворенность жизнедеятельностью.

Труд – центральное социальное явление. Все ценности, воплощенные в предметах материальной и духовной культуры, созданы трудом человека.

Трудолюбие и способность к труду не даются от природы, но воспитываются с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд делает человека духовно богатым. Поэтому в дошкольных учреждениях должны быть заложены истоки тех потенциальных возможностей, последующее развитие которых на разных ступенях воспитательно-образовательного процесса в конечном итоге обеспечит желаемую педагогическую отдачу-формирование нового человека.

Исследованию процесса воспитания трудолюбия у старших дошкольников посвящены многочисленные труды как зарубежных, так и отечественных методистов и педагогов, таких как Х. Арэнд, Л.П. Буева, Г.Гегель, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, В.С. Соловьёв, Л.Х. Армагян, П.Р. Атутов, А.А. Ахматов, С.Л. Батышев, Т.Л. Бородина, Т.И. Данюшевская, Т.И. Жукова, Ф.И. Иващенко, Г.Н. Каменева, А.В. Колганова, А.С. Макаренко, В.А. Поляков, К.Д. Ушинский, В.И. Щеголь, З.Н. Борисова, Р.С. Буре, Т.А. Маркова, Ю.А. Мичурина, Л.А. Мишарина, В.Г. Нечаева, Л.И. Сайгушева, Д.В. Сергеева, Л.А. Таллер, Т.И. Тарабарина, С.Н. Теплюк, А.Г. Тулегенова, А.Д. Шатова, Е.Б. Весна, О.В. Дыбина и многие другие.

Так, например, В.И. Логинова и М.В. Круглехт считают, что ребенка нужно знакомить с процессом труда взрослых, рассказывать о создании разных продуктов труда. В результате у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, станет воспитываться уважение к труду. Другие авторы, такие как С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова полагают, что нужно знакомить дошкольников с человеком-тружеником, с его отношением к труду, формировать представление о том, что профессия появляется в ответ на потребность людей в ней: врач нужен, чтобы лечить людей, учитель – чтобы учить детей. Ознакомление же с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека.

Однако хочется вспомнить про таких отечественных психологов как Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Теоретические и экспериментальные исследования этих ученых свидетельствуют о том, что ни одно из специфически человеческих психических качеств – логическое мышление, осмысленная память, творческое воображение, нравственные представления, чувства и привычки – не может развиваться у ребенка независимо от воспитания, в результате спонтанного созревания врожденных задатков. Они формируются на протяжении детства в процессе усвоения ребенком социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, путем овладения создаваемыми обществом понятиями, способами деятельности и нравственными нормами поведения. Передача ребенку и усвоение им социального опыта составляют существо человеческого воспитания, которое играет, как писал Л.С. Выготский, «ведущую роль» в психическом развитии подрастающего поколения».

Из выше изложенного сделаем вывод: усвоение ребенком новых знаний и умений, формирование его способностей происходит не путем пассивного восприятия воздействий взрослого человека, а в активной форме, в процессе различных видов детской деятельности – игры, труда, учения и т. д.

Важная задача воспитания заключается в том, чтобы правильно организовывать эту деятельность, обогащать ее содержание, придавать ей нужные для решения воспитательных задач направления.

Трудовое воспитание старших дошкольников осуществляется с помощью ряда средств: собственной трудовой деятельности детей, ознакомления с трудом взрослых, художественных средств. Трудовая деятельность является ведущим средством трудового воспитания. Дети обучаются в ней конкретным трудовым умениям и навыкам, добиваются результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых.

В зависимости от возраста детей педагог отдает предпочтение разным формам деятельности. Трудовые поручения-наиболее простая форма организации трудовой деятельности детей. Особое воспитательное значение они имеют в работе с детьми младшего возраста, когда труд для них пока не стал планомерной и систематической деятельностью. Поручения многообразны по трудности (простые, сложные); характеру выполнения (индивидуальные или совместные); времени исполнения (кратковременные, эпизодические, длительные). Поручения – это обращенная к ребенку просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие, и является первой формой организации трудовой деятельности. Трудовые поручения могут различаться по форме организации (индивидуальные, подгрупповые, общие); по продолжительности (кратковременные или длительные, постоянные или одноразовые); по содержанию (соответствуют видам труда).

Дежурство предполагает труд одного или нескольких детей в интересах всей группы. В дежурстве в большей степени, чем в поручении, выделяются общественная направленность труда, реальная, практическая забота нескольких (одного) детей о других, поэтому данная форма способствует развитию ответственности, гуманного, заботливого отношения к людям и природе. Основными методами трудового воспитания дошкольников являются: показ; объяснение; обсуждение процесса труда и его результатов; оценка; обучение отдельным способам выполнения трудовых операций. Для создания положительного отношения и привычки к труду важнейшее значение имеет живой пример окружающих взрослых, непосредственное соприкосновение с их трудом.

Использование игровых тестовых заданий позволяет, с одной стороны, выявить знания, представления о труде взрослых, об инструментах, помогающих ему выполнять работу, с другой стороны, стимулирует у ребенка проявление познавательной активности, интереса к познанию окружающего мира. Например, цель проведения игрового тестового задания «Помоги кукле Наташе» заключалась в выявлении знаний детей об инструментах труда повара, которые позволяют ей выполнять работу, о способах выполнения трудовой деятельности. Ребятам предлагалось помочь кукле Наташе сварить борщ в помощь своей маме, но она не знала, как это нужно сделать, и какие инструменты для этого нужны. Дети могли ей помочь, выбрав те картинки, на которых изображены инструменты труда повара и объяснив их назначение.

Беседа о трудолюбии заключалась в выявлении знаний дошкольников о данном качестве личности. В ходе беседы детям задавались следующие вопросы:

- 1) «Как ты думаешь, что такое трудолюбие?»;
- 2) «О каком человеке говорят, что он трудолюбив?»;
- 3) «Знаешь ли ты трудолюбивых людей?»;
- 4) «Почему ты можешь назвать их трудолюбивыми?»;

5) «Важно ли быть трудолюбивым? Почему?»;

6) «Каких героев сказок, рассказов, стихов, мультфильмов ты можешь назвать трудолюбивыми?».

В работе с детьми важное место отводилось проведению комплексных занятий, экскурсий, встреч с интересными людьми, играм-путешествиям. Цель подобных мероприятий заключалась в формировании у дошкольников знаний о трудовой деятельности взрослых, об их профессиях, о результатах их труда, о трудолюбии. Углублению и закреплению знаний у старших дошкольников о труде способствовали дидактические игры.

В детском саду дети трудятся вместе. Но не нужно забывать, что и дома желательно создать условия для совместной работы с ребенком. В общем труде крепнут дружеские связи между ребенком и родителями, возникает желание помогать взрослым. Впоследствии легче предупредить развитие таких отрицательных качеств, как хвастовство, лень, эгоизм.

К сожалению, не все родители придерживаются этих правил, дома опекают ребёнка, требуют сами сделать то, с чем он мог бы сам справиться. И чем старше ребёнок, тем больше он привыкает к мысли, что находится в центре внимания взрослых, и не проявляет желания что – то сделать, пытается командовать близкими: «Поддай» «Возьми» «Принеси», «Не умею». Родители не усматривают в этом ничего тревожного. И напрасно, так как правильное отношение к труду легче сформировать там, где ребёнок не только видит пример старших, но и сам помогает им, имеет постоянные обязанности по дому, выполняет поручения, связанные с общими делами семьи. В процессе семейного труда ребёнок приобретает необходимые навыки и умения, которые потребуются ему в школе и в дальнейшей жизни. У него вырабатывается психологическая установка на труд как на жизненно необходимую потребность.

В.А. Сухомлинский, называя трудовое воспитание гармонией трех начал: надо, трудно и прекрасно, – вложил в это определение глубочайший смысл.

Надо... Еще как! Просто необходимо. Без любви к труду человек не может состояться, утвердиться как личность. Только трудолюбие и вместе с ним такие неотъемлемые качества, как целеустремленность, упорство, помогут ему в жизни добиться намеченной цели.

Трудно... Конечно. И родители должны быть к этому готовы. Воспитание трудолюбия у ребенка потребует от нас настойчивости, колоссального терпения и времени. Ежедневно и ежечасно, в мелочах и в главном, личным примером проводить эту основную линию в воспитании нелегко.

Прекрасно... Да. Потому что ничто не дает человеку такого высокого морального удовлетворения, как сознание: трудности преодолены, цель достигнута. Доступна эта радость только тому, кто любит труд.

Таким образом, хочется отметить, что трудолюбие является одним из важнейших нравственных качеств личности. Человек, не обладающий этим качеством, – нравственный калека. Но смысл и содержание трудового воспитания состоят именно в том, чтобы вместе с привычкой трудиться прививать ребенку высоконравственные мотивы, побуждающие к труду.

#### *Список литературы*

1. Артемова Л.В. История педагогики России: Учебник / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 2008. – 424 с.
2. Артемова Л.В. Ознакомление детей с трудом взрослых / Л.В. Артемова, Н.В. Кудикина, И.А. Школьная. – М.: Просвещение, 2006. – 264 с.
3. Логинова В.И. Формирование представлений о труде взрослых / В.И. Логинова, Л.А. Мишарина // Дошкольное воспитание. – 1978. – №10.
4. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников: Кн. Для воспитателя детского сада [Текст] / Т.А. Маркова. – М.: Просвещение, 1991. – 108 с.

5. Малунова Г.С. Трудовое воспитание детей в семье, детском саду, школе [Текст] / Г.С. Малунова. – М.: Академия, 2005. – 207 с.

6. Шатрова С.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с социальным миром / С.А. Шатрова, С.А. Слизова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-trudolyubiya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrastav-protssesse-oznakomleniya-s-sotsialnym-mirom>

**Корстелева Наталья Александровна**

старший преподаватель

**Бондаренко Вероника Витальевна**

студентка

**Постнова Виктория Витальевна**

студентка

Академия «Болашак»

г. Караганда, Республика Казахстан

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассмотрены возрастные аспекты психического развития детей старшего дошкольного возраста и особенности их поведения в зависимости от уровня самооценки. Статья будет полезна для воспитателей детских садов.*

***Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, самооценка, самосознание, уровень самооценки.*

К наиболее важным достижениям старших дошкольников можно отнести то, что ребенок старшего дошкольного возраста начинает понимать свое положение среди других людей и своих сверстников, анализировать обобщать свои ощущения и переживания [1]. При этом, оценочная составляющая самосознания позволяет старшему дошкольнику отражать отношение к себе и своим качествам, что влияет на его самооценку. Положительная оценка ребенка самим собой основывается на самоуважении, понимании своей ценности и хорошего отношения ко всему, что входит в его представление о нем. Отрицательная самооценка выражается в неприятии самого себя, самоотрицании, негативном отношении к себе.

Кроме этого, в старшем дошкольном возрасте начинают проявляться основы рефлексии – возникает способность к анализу своей деятельности и способность выражать свое мнение, свои переживания и действия в соответствии с мнением и оценкой окружающих его людей. В связи с чем, самооценка детей старшего дошкольного возраста делается более адекватной, в обычных ситуациях и обычных видах жизнедеятельности приближается к реальной. Как правило, в неизвестной ситуации и новых для ребенка видах деятельности их самооценка может быть завышенной [6].

Наличие устойчивой заниженной самооценки у детей старшего дошкольного возраста отражается в психолого-педагогической литературе как отрицательный момент в развитии личности. Так как, уровень самооценки старшего дошкольника во многом определяется особенностями его взаимоотношений со сверстниками, то уместно предствавить некоторые поведенческие характеристики детей старшего дошкольного возраста с разными типами самооценки (таблица 1). Исследователями отмечено, что в старшем дошкольном возрасте завышенная самооценка несет в себе некоторый положительный момент, так

как ребенок хочет быть успешным и его стремление к успеху, способствует его активности в достижении цели и, таким образом, ребенок получает возможность пополнить свои представления о себе в ходе своей деятельности. Заниженная самооценка в данном возрасте встречается существенно реже, и основана она не на критичном отношении к себе, а скорее на неуверенности в собственных силах. По мнению некоторых авторов, заниженная самооценка своей деятельности и поведения для семилетних детей является тревожным сигналом и, скорее всего, свидетельствует об имеющихся отклонениях в развитии личности. При этом следует понимать, что основные причины индивидуальной самооценки и ее особенности в старшем дошкольном возрасте обусловлены индивидуальным сочетанием условий личностного развития для каждого ребенка.

Можно выделить следующие основные условия, оказывающие влияние на формирование самооценки и определяющие развитие самосознания в старшем дошкольном возрасте: наличие опыта общения ребенка со взрослыми; наличие опыта общения со своими сверстниками; наличие индивидуального опыта ребенка; особенности умственного развития ребенка [2].

Таблица 1

Поведение детей старших дошкольников с различным типом самооценки

Тип самооценки ребенка	Особенности поведения ребенка
Неадекватно завышенная самооценка	Ребенок очень подвижен, импульсивен, быстро меняет виды деятельности, при этом зачастую не доводит начатое дело до конца. Не склонен анализировать свои действия и поступки, пытается решать любые, в том числе, сложные для него, задачи, не осознает своих неудач. Склонен к демонстративности и доминированию, стремится всегда быть на виду, афиширует свои знания и умения, старается выделиться на фоне других детей, обратить на себя внимание любым путем. Общаясь со сверстниками, ребенок стремится к лидерству, не склонен к сотрудничеству. К похвале воспитателя относится как к единственно правильной, ожидаемой оценке своей деятельности, а ее отсутствие воспринимает недоуменно, как обиду, отсутствие похвалы может вызвать у него тревогу, а иногда даже раздражение и слезы. На порицание может реагировать по-разному: либо игнорирует критику в свой адрес, либо отвечает на них повышенной эмоциональностью, слезами, обидой. Нечувствителен к неудачам, обладает высоким уровнем притязаний.
Адекватная самооценка	Ребенок склонен подвергать анализу результаты своей деятельности, пытается выяснить причины собственных ошибок. Уверен в себе, достаточно активен, уравновешен, быстро переключается с одной деятельности на другую, настойчив в достижении выбранной цели. Стремится сотрудничать со сверстниками, помогать другим детям, общителен и дружелюбен. В ситуации неудачи пытается выяснить ее причину, как правило, выбирает задачи средней сложности. Успешная деятельность стимулирует его желание выполнять более сложные задачи. Достаточно чувствительны к неудачам, обладают средним уровнем притязаний.

<p>Заниженная самооценка</p>	<p>Ребенок нерешителен, малообщителен, недоверчив, молчалив, скован в движениях. Очень чувствителен, готов расплакаться в любой момент, не стремится к сотрудничеству со сверстниками и не способен постоять за себя. Тревожен, не уверен в себе, трудно включается в деятельность. Заранее отказывается решать задачи, кажущиеся ему сложными, однако заручившись эмоциональной поддержкой взрослого человека может легко справиться с ними. Ребенок медлителен, долго готовится к выполнению задания, опасаясь того, что не понял точно, что необходимо сделать, и это может привести к тому, что все будет выполнено неверно, эти дети стараются угадать, удовлетворен ли им взрослый. Стремится избегать неудач, поэтому мало инициативны, выбирают максимально простые задачи. Неудачи в деятельности наиболее часто приводят к отказу от нее. Имеет низкий социальный статус в своем окружении, попадает в категорию отверженных. Очень чувствителен к неудачам, обладает низким уровнем притязаний.</p>
------------------------------	--

Рассмотрим краткую характеристику каждого из выделенных условий. Наличие опыта общения ребенка со взрослыми людьми является объективной необходимостью, без которого формирование детского самосознания невозможно или существенно затруднено. В большей степени именно под влиянием взрослых у дошкольника формируются знания и представления о себе, формируется тот или иной тип самооценки, так как на протяжении всего дошкольного возраста ребенок воспринимает взрослого человека как беспорный авторитет.

При этом, чем младше ребенок, тем более непререкаем для него авторитет взрослого и тем менее критично он относится к мнению взрослого человека о себе, принимая его целиком и полностью, так как в раннем и младшем дошкольном возрасте ребенок практически не имеет собственного опыта. Роль самого ребенка в формировании самосознания в этом возрасте невелика, поэтому словесные суждения взрослых (как положительные, так и отрицательные) о ребенке, по сути, формируют его знания о самом себе. Следует отметить, что негативная оценка взрослого надолго закрепляется в сознании ребенка и в целом неблагоприятно влияет на формирование его представления о себе [3]. Несомненно, что наиболее существенное влияние на формирование самооценки ребенка оказывают его родители, так как именно они, имея собственные представления о том, каким необходимо быть ребенку в данном возрасте, анализируют и оценивают его поведение и деятельность. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ребенок дошкольного возраста оценивает себя, таким образом, каким оценивают его окружающие, и конечно прежде всего его родители. Опыт общения дошкольника со сверстниками также оказывает большое влияние на формирование его самооценки и самосознания. В общении и совместной деятельности со своими сверстниками дошкольник познает те индивидуальные особенности, которые он не использует при общении со взрослыми людьми. К таким особенностям ребенка можно отнести: умение установить контакт со сверстником, способность придумать совместную интересную игру, умение выполнять те или иные игровые роли и т.п.

При этом, именно процесс общения со сверстниками снижает детский эгоцентризм, так как в старшем дошкольном возрасте возникает необходимость оценки «позиции другого», иногда отличной от его собственной позиции, таким образом сверстники выступают для ребенка в качестве «равного сравнительного объекта». Поведение и действия сверстников, как правило, легче осознаются и анализируются дошкольником, чем свои собственные. В старшем дошкольном возрасте появляется внеситуативно-личностная форма

общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, оно становится внеситуативно-деловым, складываются устойчивые избирательные предпочтения в общении [5]. Наличие у дошкольника постоянных трудностей в общении со сверстниками приводит к тому, что ребенок постоянно испытывает напряженность, ожидание насмешек или других проявлений недоброжелательности, что в свою очередь, вызывает повышенную нервность и утомляемость, частые конфликты с другими детьми. Основной причиной таких конфликтных ситуаций в детском коллективе является отсутствие навыков у детей учитывать и осознавать и чувства и переживания своих сверстников, т.е. низкий уровень эмпатии. При этом, следует отметить, что данная особенность является типичной в личностном развитии детей дошкольного возраста и не может быть отнесена к отклонениям от нормы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для адекватной самооценки, ребенок должен, прежде всего, научиться понимать окружающих, он должен научиться может смотреть на них со стороны. Другим существенным условием формирования самосознания и самооценки в дошкольном возрасте является приобретение, анализ и углубление собственного – индивидуального опыта ребенка, т.е. результат умственных и практических действий ребенка. Индивидуальный опыт дошкольника, полученный в результате конкретной жизнедеятельности, является основой для понимания ребенком наличия или отсутствия у него определенных умений, способностей и возможностей, так как основным критерием наличия или отсутствия таких качеств, служит успех или неуспех в соответствующем виде деятельности. Поэтому, на наш взгляд, необходимо предоставить дошкольнику возможность пробовать свои силы в разных видах деятельности: конструировании, рисовании, лепке, пении, спортивных занятиях, танцах и т.п [4]. При этом знания, полученные ребенком путем индивидуального опыта, менее эмоционально окрашены, однако более конкретны, чем знания, полученные в ходе общения с окружающими.

Таким образом, рассмотренные нами существенные характеристики личностного развития детей старшего дошкольного возраста, позволяют сделать вывод о том, что старший дошкольный возраст представляет собой сложный многогранный процесс развития ребенка, за период которого ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками.

#### **Список литературы**

1. Бениаминова М.В. Воспитание детей. – М.: Медицина. – 1986. – 281 с.
2. Касаткина Ю.В. Учим детей общению / [Текст] Ю.В. Касаткина, Н.В. Клюева. – Ярославль, 1999. – 240 с.
3. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребёнка к социальному миру. – М.: Линка-пресс, 2000. – 224 с.
4. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. – М.: Изд-во Московского. ун-та, 1991. – 197 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., Педагогика, 1986. – 143 с.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 448 с.

*Мингалиева Резеда Радисовна*  
воспитатель высшей категории  
МАДОУ «ЦРР – Д/С №383»  
г. Казань, Республика Татарстан

## КОНСПЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОЙ НЕПОСРЕДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ТЕМУ «НОВЫЙ ГОД»

*Аннотация:* в статье автор предлагает ознакомиться с конспектом занятия по подготовке к обучению грамоте для детей подготовительной группы (6–7 лет) по теме: «Новый год». Данное занятие будет полезно воспитателям, учителям-логопедам, учителям первых классов.

*Ключевые слова:* навык осмысленного чтения, презентация, Новый год.

Интеграция образовательных областей: «Познание», «Коммуникация», «Социализация».

*Задачи:*

*Познание.* Обогащать представления детей о городах республики Татарстана.

Познакомить с историей обычая наряжать ёлку на Новый год в России и других странах.

Развивать зрительное и слуховое восприятие, память, внимание, мышление.

*Коммуникация.* Совершенствовать у детей навык осмысленного чтения. Развивать фонематический слух у детей.

Закрепить умение детей в делении слов на слоги; учить определять количество слогов по количеству гласных букв.

*Социализация.*

Развивать у детей умение работать в команде, в коллективе.

*Оборудование.*

Интерактивная доска, презентация «Новый год».

Наглядно – демонстрационный материал:

Карточки к игре «Дешифровщик», карточки с предложениями, карточки к игре «Юный садовник», две ёлки, схемы слов.

*Ход занятия.*

1. Презентация «Новый год»

– Ребята, а какой праздник мы традиционно отмечаем зимой?

– Новый год.

– А как вы готовитесь к Новому году?

– Наряжаем ёлку, готовим костюмы, наряжаем дом и т. д.

– А вы знаете, что обычай наряжать ёлку на Новый год пришёл к нам из Германии. И уже позже ель как символ Нового года стала популярной практически во всём мире. Как же украшали нашу ёлочку? Сначала праздничные деревья оформляли фруктами, затем вешали сладости, орехи и другую еду. А в других странах украшают ели живыми цветами.

2. Работа над звуковым составом слова.

– Сегодня мы тоже украсим ёлки цветами. Давайте поиграем в игру «Юный садовник» (Дети встают в круг. Каждый берёт одну карточку с названием цветка и прочитывает его)

Воспитатель:

Я садовником родился,

Не на шутку удивился,

Все цветы исчезли вдруг,

Кроме...розы.

Роза: Ой!

Воспитатель: Что с тобой?

Роза: У меня роза.

Воспитатель: Назови гласные буквы в твоём названии (назови первый звук, последний звук, раздели слово на слоги, произнеси с ударением)

Как узнать, сколько в слове слогов? (сколько гласных – столько и слогов)

*3. Деление слов на слоги.*

Посмотрите перед вами две ёлки, настало время украсить их цветами. Делимся на две команды. Первая команда украсит маленькую ёлку цветами, названия которых состоят из двух слогов. Вторая команда украсит большую ёлку цветами, названия которых состоят из трёх слогов. (проверяем по листочкам)

*4. Игра «Дешифровщик»*

– А сейчас мы поиграем в игру «Дешифровщик». Вам нужно выделить первый звук в названии каждой картинки и записать его буквой. (дети работают за столами)

– Прочитайте, какие слова у вас получились? (Казань, Елабуга, Чистополь, Кукмор, Арск, Зайнск, Свияжск, Бугульма, Нурлат). Назовите одним словом, что за названия у вас получились? (города Татарстана)

*5. Работа над предложениями.*

– Я вам составила предложение. Давайте мы его прочитаем.

Казань – столица Татарстана.

– Сколько слов в этом предложении?

– Какое слово первое, последнее?

– Сейчас мы поделимся на две команды. Каждая команда составит своё предложение и зачитает его.

– В Чистополе выпускают часы.

– В Кукморе делают валенки.

– Подойдите к экрану. Посмотрите какие валенки делают в Кукморе: и с вышивкой, и с рисунками. А это валенки для Кыш Бабая. Кто такой Кыш бабай?

В Чистополе выпускают разные часы: настенные, наручные, будильники. А вот эти часы в Чистополе сделали в подарок нашему городу и стоят они в центре Казани на улице Баумана. А как часы связаны с празднованием Нового года?

*6. Итог.*

– Что нового вы узнали сегодня на занятии?

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Логинова Нина Николаевна*

канд. техн. наук, методист

*Дядькова Людмила Григорьевна*

заместитель директора по методической работе

ГБОУ ДОД ЦВР Калининского района

Санкт-Петербурга «Академический»

г. Санкт-Петербург

### МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЦЕНТРА ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ»

***Аннотация:** в статье представлена система непрерывного образования педагогов центра внешкольной работы Санкт-Петербурга «Академический» (далее – ЦВР) «Кадры решают все», направленная на устранение профессиональных затруднений, трансляцию наиболее результативного опыта, создание условий для осуществления учебно-методической деятельности. Описано обновление форм сотрудничества методической службы ЦВР с педагогическими сотрудниками, показаны построение, реализация и функционирование единого информационно-методического образовательного пространства учреждения.*

***Ключевые слова:** непрерывность педагогического образования, многоуровневость педагогического образования, блочно-модульное построение, системная организация образования.*

В современных условиях в высшей степени актуален вопрос о непрерывности и многоуровневости педагогического образования, преемственности обучения на разных ступенях его получения. Непрерывное образование педагога непосредственно связано с постоянным ростом образовательного потенциала личности. Для педагога важна быстрая адаптация к изменениям в современной жизни, способность к постоянному саморазвитию. Целью непрерывного образования является целостное развитие личности путем получения и совершенствования знаний, умений и навыков, приобретение личного опыта, повышение трудовых и социальных возможностей [2].

Наиболее злободневна непрерывность повышения квалификации педагогов в системе дополнительного образования детей, так как оно является более «свободным», не накладывающим ограничений в учебной деятельности [1]. Сюда чаще всего приходят работать люди, не имеющие педагогической специальности, знания основ педагогики и психологии. Но это, как правило, профессионалы высокого уровня, творческие и увлеченные, готовые поделиться своими знаниями с детьми, способные к самоорганизации, самосовершенствованию и главное – к продолжению своего образования. Непрерывное образование подразумевает гибкость, динамичность, прогностичность, адаптивность и направлено на развитие личности в течение всей жизни. Содержание непрерывного образования ориентировано на преемственность и опережение на всех этапах обучения. Однако этот процесс во многих учреждениях протекает

стихийно, что не приводит к реальному результату. Возникает проблема выстраивания системной организации внутрифирменного непрерывного образования педагогов.

В ЦВР «Академический» разработана модель непрерывного образования педагогов «Кадры решают все», которая представляет собой систему, ориентированную на запросы и потребности развития педагогического пространства учреждения. Она направлена на устранение профессиональных затруднений, трансляцию наиболее результативного опыта, создание условий для осуществления учебно-методической деятельности.

Целью моделирования системы непрерывного образования педагогов ЦВР «Академический» является создание системного пути повышения квалификации педагогических сотрудников образовательного учреждения, придание структурной целостности педагогической деятельности каждого из них, что направлено на содействие выполнению требований по достижению современного качества образования.

Задачи моделирования непрерывного образования педагогов ЦВР «Академический»:

- развитие профессиональной компетентности педагогов;
- совершенствование профессионального уровня педагогов в соответствии с современными требованиями;
- постоянная адаптация образовательной траектории педагогов под изменения в окружающей действительности и в системе образования;
- активизация деятельности педагогов;
- внедрение передового педагогического опыта, педагогических инноваций и научных достижений коллег;
- продвижение собственного педагогического опыта;
- планомерная методическая поддержка деятельности педагогов.

Модель непрерывного образования педагогов учреждения отображает структуру целостной педагогической системы, контингент охватываемых педагогов, организацию образовательного процесса, обеспечивающего его реализацию, содержание обучения педагогов, критерии оценки эффективности повышения квалификации.

Приступая к реализации намеченных цели и задач, методическая служба ЦВР прежде всего ориентируется на потенциал педагогического коллектива, который разнороден по возрасту, педагогическому опыту, профессионализму. Работа с педагогами строится на равноуровневом подходе. Педагогический коллектив условно разделен на три группы, которые отличаются уровнем владения педагогическим мастерством (табл. 1).

Группу становления педагогического мастерства составляют молодые специалисты и педагоги без опыта работы в образовательных учреждениях (11% педагогов). Приоритетным направлением профессионального роста для них является повышение педагогической квалификации.

К группе совершенствования относятся педагоги с опытом работы более трех лет, и основной задачей для них является должностной рост, совершенствование их педагогической квалификации (67% педагогов).

В группу высокого педагогического мастерства входят педагоги, обладающие высокими педагогическими способностями, педагоги-мастера (22% педагогов). Одной из основных задач для них является передача передового педагогического опыта, создание методических и дидактических материалов.

Для каждой группы педагогов выбраны критерии оценки уровня мастерства и определены характерные показатели.

Уровни владения педагогическим мастерством  
в соответствии с программой «Кадры решают все»

Критерии оценки уровня мастерства	Показатели по уровням профессионального мастерства		
	Группа становления: начинающие педагоги и молодые специалисты (до 3-х лет)	Группа совершенствования: специалисты, работающие более 3–х лет	Группа мастерства: мастера, специалисты своего дела
Реализация принадлежности к профессиональной общности	Достижение степени соответствия профессиональному эталону	Применение накопленных знаний, умений, навыков, усвоение социальных, организационных и управленческих отношений	Обретение устойчивой профессиональной формы
Основные формы, используемые для повышения профессионализма	Постдипломное образование, система наставничества	Прохождение специализации, курсов повышения квалификации и т.д.	Практические и научно-практические семинары, взаимодействие с научными организациями и др.
Развитие опыта педагога	Овладение умениями и навыками педагогической техники и реализация полученных знаний и умений на практике	Продолжение накопления практического опыта, педагогическое творчество (модернизация педагогической деятельности)	Педагогическое новаторство (введение инноваций в учебную или воспитательную деятельность), презентация опыта
Профессиональная реализация	Реализация роли работающего специалиста, грамотное владение основами профессии	Реализация профессионально-должностной роли уровня высоких образцов и эталонов, отработанных в практике, описанных в методических разработках	Реализация образа «Я – профессионал» (гибкость мышления; способность к прогнозированию, генерированию идей, и к рефлексии; стремление к совершенствованию; эвристичность деятельности).
Профессиональная этика и коммуникативная культура	Применение на практике знания этики и коммуникативной культуры	Аккумуляция профессиональной этики в профессиональную культуру	Интеграция профессиональной культуры в общекультурные ценности

Выбор конкретной формы мероприятия по повышению квалификации определяется текущими и перспективными планами работы, краткосрочными

и долгосрочными программами развития кадрового потенциала, а также целями и задачами, стоящими перед педагогами. Во внимание принимаются категория, функциональная специализация, образование, опыт, квалификация, уровень теоретических знаний и практических навыков специалистов. Помимо общепринятых форм непрерывного образования, все педагоги ЦВР являются участниками образовательных мероприятий программы «Кадры решают все» (табл. 2).

Таблица 2  
Основные мероприятия по повышению квалификации специалистов ЦВР

<i>Профессиональные группы</i>	<i>Основные формы непрерывного образования (условное деление)</i>	<i>Образовательные мероприятия программы «Кадры решают все» (степень участия определяется принадлежностью к профессиональной группе)</i>
Группа становления	<ul style="list-style-type: none"> <li>– диагностика;</li> <li>– циклы семинаров;</li> <li>– курсы повышения квалификации «Ведение в профессию»;</li> <li>– МО;</li> <li>– ГМО;</li> <li>– педагогическое самообразование;</li> <li>– психологическое просвещение;</li> <li>– оснащение педагогов методиками психолого-педагогической диагностики;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методические объединения по направлениям работы;</li> <li>– наставничество;</li> <li>– школа педагогического мастерства;</li> <li>– тематические мастер-классы;</li> <li>– открытые занятия;</li> <li>– выставки методических разработок и занятий педагогов;</li> <li>– «Педагогические чтения»;</li> <li>– конкурс «И мастерство, и вдохновение!»;</li> </ul>
Группа совершенствования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– курсы профильные;</li> <li>– ГМО;</li> <li>– самообразование;</li> <li>– работа над методической темой;</li> <li>– проведение открытых занятий для коллег</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проект «Педагогическое мастерство, творчество и находки»;</li> <li>– семинары;</li> <li>– конкурсы дополнительных общеобразовательных программ;</li> </ul>
Группа мастерства	<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в профессиональных конкурсах;</li> <li>– участие в творческих проектах и лабораториях различного уровня;</li> <li>– наставничество;</li> <li>– выступления различного уровня;</li> <li>– обобщение и публикация опыта;</li> <li>– проведение открытых занятий, мастер-классов и т. д.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «Салоны», «Педагогические гостиные» и т. д.</li> </ul>

Как видно из таблицы, педагоги ЦВР «Академический» повышают квалификацию в режиме взаимодействия с внешними образовательными организациями (районного, городского и других уровней), на уровне образовательного учреждения (внутрифирменное повышение квалификации), путем самообразования, в соответствии с чем сформированы три образовательных модуля. Каждый модуль содержит три основных блока: диагностический блок, блок информационно-методического сопровождения по достижению дидактической цели, целевой образовательный (дидактический) блок (табл. 3).

Диагностический блок формируется по данным анализа:

- готовности специалиста к решению профессиональных задач;
- понимания социальных, культурных, психолого-педагогических механизмов развития ребенка;
- направленности деятельности на культурное развитие ребенка;
- творческой активности детей, о чем свидетельствуют количество работ на конкурсах, дипломы, призовые места;
- технологичности деятельности;
- развитости профессиональной рефлексии;
- способности к взаимодействию с профессиональным сообществом.

Блок информационно-методического сопровождения по достижению дидактической цели включает:

- всестороннюю и регулярную информацию о современных требованиях к работе в системе дополнительного образования детей;
- тесную связь педагогической теории и практики;
- обновление содержания дополнительного образования;
- диагностику и анализ деятельности педагогов с целью выявления ведущих проблем как индивидуальных, так и характерных для всего учреждения;
- организацию совместной проектной деятельности в методических объединениях, творческих группах;
- формирование у педагогов умения анализировать, планировать собственную деятельность;
- оказание помощи педагогам и поддержку их творческих инициатив (участие в конкурсах, создание программно – методических материалов);
- организацию широкого обмена опытом педагогов, содействие им в осмыслении практики, в освоении современных подходов к организации образовательного процесса;
- определение реальных перспектив развития педагогического творчества.

Целевой образовательный (дидактический) блок содержит в зависимости от модуля:

- индивидуальную работу по намеченной проблеме с использованием различных источников информации;
- теоретическую работу в интерактивном режиме: участие в беседах, дискуссиях, обобщении результатов деятельности и т. д.;
- практическую работу в интерактивном режиме: подготовка и участие в конференциях, семинарах и т. д.;
- работу в режиме учебного процесса: написание и корректировка образовательной программы, проведение занятий, мероприятий вне занятий и т. д.;
- представление педагогического опыта в публикациях и презентациях различного уровня.

Обучение педагогического коллектива строится по схеме:

- индивидуальная работа с различными источниками информации по намеченной проблеме через обзор и изучение полученных сведений с оценкой в соответствии с собственным мнением;
- коллективные формы обучения: обучающие семинары, семинары-тренинги, мастер-классы, творческие лаборатории, круглые столы и т. д.

- теоретическая работа в интерактивном режиме, требующая обязательного участия в беседе, дискуссии, обобщении результатов деятельности и т. д.;
- практическая работа в интерактивном режиме, требующем обязательного погружения в работу по выполнению конкретных задач;
- публичные выступления и презентации опыта в виде докладов, творческих отчетов, создания методических разработок, участия в обобщении результатов через выступления различного уровня, обучение коллег и т. д.

Таблица 3

Блочно-модульное построение  
непрерывного образования педагогов ЦВР

Модули	Блоки		
	Диагностический	Информационно-методического сопровождения	Целевой образовательный (дидактический)
Взаимодействие с внешними образовательными организациями	Анализ способности к взаимодействию с профессиональным сообществом.	Информация: – о современных требованиях к работе в системе дополнительного образования детей; – о связи педагогической теории и практики; – об обновлении содержания дополнительного образования. Организация обмена опытом педагогов, информирование о современных подходах к организации образовательного процесса.	Теоретическая работа в интерактивном режиме: участие в беседах, дискуссиях, обобщении результатов деятельности и т. д. Практическая работа в интерактивном режиме: подготовка и участие в конференциях, семинарах и т. д. Представление педагогического опыта в публикациях и презентациях различного уровня.
Уровень образовательного учреждения (внутрифирменное повышение квалификации)	Анализ: – готовности специалиста к решению профессиональных задач; – понимания социальных, культурных, психолого-педагогических механизмов развития ребенка; – творческой активности обучающихся; – технологичности деятельности; – развитости профессиональной рефлексии;	Всесторонняя и регулярная информация о современных требованиях к работе в системе дополнительного образования детей. Налаживание тесной связи педагогической теории и практики; Обновление содержания дополнительного образования. Организация совместной проектировочной деятельности в методических объединениях, творческих группах. Формирование у педагогов умения анализировать, планировать собственную деятельность.	Индивидуальная работа по намеченной проблеме с использованием различных источников информации. Теоретическая работа в интерактивном режиме: участие в беседах, дискуссиях, обобщении результатов деятельности и т. д. Практическая работа в интерактивном режиме: подготовка и участие в конференциях, семинарах и т. д.

## Теория и методика дополнительного образования детей

	<p>— способности к взаимодействию с профессиональным сообществом. Диагностика и анализ деятельности педагогов с целью выявления ведущих проблем как индивидуальных, так и характерных для всего учреждения.</p>	<p>Оказание помощи педагогам и поддержка их творческих инициатив (участие в конкурсах, создание программно-методических материалов).          Определение реальных перспектив развития педагогического творчества.          Организация широкого обмена опытом педагогов, содействие им в осмыслении практики, в освоении современных подходов к организации образовательного процесса.</p>	<p>Работа в режиме учебного процесса: написание и корректировка образовательной программы, проведение занятий, мероприятий вне занятий и т. д.          Представление педагогического опыта в публикациях и презентациях различного уровня.</p>
<p>Самообразование</p>	<p>Анализ:          — выбора направления деятельности на развитие ребенка;          — пути повышения творческой активности детей.</p>	<p>Обновление содержания дополнительного образования путем самообразования.          Формирование умения анализировать, планировать собственную деятельность.</p>	<p>Индивидуальная работа по намеченной проблеме с использованием различных источников информации.          Теоретическая работа в интерактивном режиме: участие в беседах, дискуссиях, обобщении результатов деятельности и т. д.          Практическая работа в интерактивном режиме: подготовка и участие в конференциях, семинарах и т. д.          Работа в режиме учебного процесса: написание и корректировка образовательной программы, проведение занятий, мероприятий вне занятий и т. д.          Представление педагогического опыта в публикациях и презентациях различного уровня.</p>

Модули взаимно дополняют друг друга и интегрируются в учрежденческой модели процесса непрерывного образования, обеспечивая реализацию и развитие системы повышения квалификации специалистов ЦВР. Практический

опыт ЦВР (табл. 3) показал высокую эффективность модуля системного внутрифирменного повышения квалификации на уровне учреждения, основанного на идеях «выбора», «инициативы», «сотрудничества».

Обязательным условием в процессе непрерывного образования является взаимодействие, взаимопомощь, поддержка, сотрудничество коллег при выполнении совместных проектов.

Образовательный процесс, обеспечивающий реализацию непрерывного образования педагогов в ЦВР, организован по спиральному способу построения. При этом расположение учебного материала сочетает последовательность и цикличность его изучения. Характерной особенностью этого способа является то, что педагоги не выпускают из поля зрения исходную проблему и в тоже время педагогами расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от концентрического способа, при котором возвращаются к исходной проблеме спустя какое-то время, может, и через несколько лет, спиральный тип не предполагает столь длительных перерывов, и в отличие от линейной структуры при спиральном построении отдельные темы изучаются неоднократно. Спиральный способ построения программы ЦВР обеспечивает постоянное обновление теории и практики образовательного процесса, то есть его непрерывность за счет реализации образовательных мероприятий программы «Кадры решают все», которые предполагают участие педагогов любого уровня мастерства в соответствии с его профессиональными возможностями. Уровни компетентности педагогов (становления, совершенствования, мастерства) в дидактической спирали непрерывного образовательного курса выходят на три витка – пропедевтический, базовый и профильный. Вершиной спирали является бессознательная компетентность, к которой направлен процесс непрерывного образования педагогов.

Критерием оценки эффективности системы повышения квалификации внутри центра внешкольной работы «Академический» выступает готовность специалиста к решению профессиональных задач в соответствии со спецификой данной сферы:

- понимание социальных, культурных, психолого-педагогических механизмов развития ребенка;
- направленность деятельности на культурное развитие ребенка;
- развитость профессиональной рефлексии;
- способность к взаимодействию с профессиональным сообществом, технологичность деятельности.

Продуктивность деятельности специалиста, прошедшего систему повышения квалификации внутри учреждения, определяется творческой активностью детей, о чем свидетельствуют количество и качество работ на конкурсах, дипломы, призовые места.

### *Список литературы*

1. Николаева А.Д., Голиков А.И., Бархсанова Е.А. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.science-education.ru/118-14206](http://www.science-education.ru/118-14206)
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: УЦ Перспектива, 2013.

*Тума Ирина Александровна*  
педагог дополнительного образования  
МБДОУ «Д/С №62 «Золотой улей»  
г. Старый Оскол, Белгородская область

## СВЯЗЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ДРУГИМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены вопросы интеграции обучения на занятиях иностранного языка, которая предполагает возможность формирования целостного взгляда на мир, понимания существенных взаимосвязей, явлений и процессов. Представлен краткий анализ использования межпредметных связей. Статья может быть использована педагогами английского языка, студентами педагогических вузов, слушателями курсов повышения квалификации, учителей английского языка.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, дополнительное образование, межпредметные связи.*

В наше время обучение детей дошкольного возраста иностранному языку стало делом популярным и перспективным. Возможность продолжить образование за рубежом, совершать туристические поездки и необходимость повышать свой образовательный уровень, читая зарубежные печатные издания, поставили человека перед необходимостью изучать иностранный язык.

Сейчас важно, чтобы занятия иностранным языком не просто давали детям «очередные» знания, но и способствовали полноценному развитию и воспитанию творческой личности. Здесь уместно привести высказывание педагога О.Б. Улановой: «Личность – это своеобразный механизм, все звенья которого взаимосвязаны и, в свою очередь, влияют на процесс овладения иностранным (в данном случае английским) языком. В основе этого «механизма» лежат представления человека (ребенка) о себе» [4, с. 65].

В статье «Активизация познавательной деятельности учащихся» учитель иностранного языка Э.Б. Широкова пишет: «Задача каждого педагога: помочь пробудиться, дать толчок и развить творческие способности каждого ребенка. Безусловно, речь не идет о том, чтобы заниматься развитием детей в ущерб знаниям, а о том, чтобы способ усвоения знаний был специально направлен на развитие. Любая творческая задача должна решаться каждый раз в неповторимой ситуации. Важно, чтобы дети были раскрепощены и вместе с учителем «творили». Автор обращает наше внимание на то, что педагогу иностранного языка, работающему в этом направлении, необходимо постоянно задавать себе вопросы: как построить каждое занятие, чтобы оно было неизменно интересным для всех? Счастливы ли дети на каждом занятии и после него? Доверяют ли педагогу дети?

Н.Ю. Пахомова в книге «Метод учебного проекта в образовательном учреждении» говорит: «Необходимо так организовать обучение, чтобы выявить имеющиеся у ребенка знания, актуализировать их, а потом добавлять то, чего не хватает, обобщать и структурировать учебный материал» [2, с. 112].

Таким образом, мы должны учить не просто запоминать и воспроизводить знания, а применять их. Для этого нужно предлагать задания на практическое использование приобретенной информации. Большие возможности в этом направлении предоставляет метод проектов. Проектом может стать, например, коллективная разработка разнообразных мероприятий, проводящихся на иностранном языке. Цели могут быть различными:

- учить выражать свое отношение к культуре разных народов;
- развивать внимательность, фантазию, воображение, умение синтезировать полученные знания, навыки и выбирать необходимые;

– воспитывать способность к взаимопониманию, интерес и внимание к творческим усилиям товарищей, давать адекватную оценку полученным результатам (как собственным, так и чужим).

В детском саду идет изучение возможностей включения изобразительной деятельности и театрализованной, как видов продуктивной деятельности, в обучение английскому языку. Для успешного решения этой задачи мы постоянно анализируем особенности речевого поведения детей на занятиях по изобразительной деятельности и в театральной студии на родном языке, а также изучаем возможности построения обучающего речевого общения на иностранном языке в ходе той или другой деятельности. Важным моментом в этом процессе является и определение роли и места изобразительной и театральной деятельности на разных этапах овладения языком.

Упражнения, которые связывают обучение английскому языку с рисованием, лепкой, аппликацией, делают занятия более интересными, содержательными, продуктивными. То, что дети нарисовали, вырезали, наклеили, используется в разных играх. Так же наши дети вырезают фигурки по устной инструкции учителя на иностранном языке.

В качестве примера можно представить один из вариантов работы над тем, как познакомить детей с названием цветовой гаммы по-английски. Есть такой стишок:

Солнце «yellow» печет,  
«Blue» ручей внизу течет,  
«Green» трава на берегу,  
«White» ромашки на лугу,  
«Red» малинка созревает,  
«Brown» мишка их срывает,  
«Grey» мышонок пробежал,  
«Green» кузнечик проскакал,  
«Black» and «White» бегут овечки –  
Хорошо сидеть у речки!

Для занятия необходимы: цветные карандаши, фломастеры, краски, цветная бумага, клей, ножницы, и перед каждым ребенком должен быть чистый белый лист плотной бумаги. Желательно заниматься с небольшой группой детей. Все, о чем говорится в стихотворении, нужно или нарисовать (солнце, полянка и т. д.), или вырезать из цветной бумаги (мышонок, ромашки и т. д.) и наклеить на лист. Должна получиться веселая ситуативная картинка, для ее создания лучше использовать весь предложенный материал.

Возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать осмысленными даже самые элементарные высказывания. Если материал дается в игровой форме, педагогу легче работать, а детям интереснее учиться.

Всем известно, что обучение иностранному языку необходимо строить как процесс вхождения в культуру носителей языка, начиная с детского фольклора, традиций и т. д.

Вот как мы встречали Рождество. Ребята учили роли на индивидуальных занятиях, продумывали оформление, изготовляли декорации, рисовали рождественские плакаты. Некоторые клеили красивые коробочки для рождественских подарков, перевязывали их красными или зелеными ленточками (это цвета рождественских праздников). Девочки с помощью мам и бабушек вязали чулочки, в которые затем вкладывали подарки.

Нельзя не согласиться и с тем, что изучение языка немислимо вне ознакомления с английскими народными и авторскими сказками, песенками, рифмовками, считалками, которые используются сверстниками наших детей в других странах. Поэтому многие занятия построены на импровизациях по мотивам сказок английских писателей. Эти истории, полные описаний увлекательных

приключений, очень занимательны. Детям интересно познакомиться с русалками, эльфами, гномами, их характерами, повадками, а также с английскими названиями.

Чередование «сказочного» обучения с иными методическими подходами помогает заинтересовать ребенка в изучении учебного материала.

Театральные постановки являются важным и необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. Такое серьезное препятствие, как «языковой барьер», становится легко преодолимым, как только дети попадают в ситуацию игры, ролевого взаимодействия, оказываются вовлеченными в общий творческий процесс.

Немаловажным является и то, что совместная работа над спектаклем или подготовка к празднику развивает у участника умение слушать партнера, создает условия для взаимопонимания и взаимовыручки (сильные дети помогают слабым), укрепляет чувство ответственности за успех общего дела.

В то же время для педагога работа над сценарием, репетиции, помимо дополнительного времени для отработки произношения, введения и закрепления лексических единиц, предоставляют уникальную возможность общения с детьми, причем в новом для обеих сторон контексте. Привычные роли «педагог – дети» преобразуются в иную модель отношений – режиссера и актеров. Если ребенок чувствует, что преподаватель человек увлеченный, ищущий, влюбленный в английский язык, в театр и, конечно, в своих воспитанников, то заряд творческой энергии, который переполняет его, распространится и на ребенка.

Использование разнообразных педагогических приемов и знание особенностей направленности личности воспитанников позволяют педагогу сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным.

Таким образом, реализация межпредметных связей помогает детям лучше осознать взаимосвязь фактов и явлений, выявить общее и специфическое. Важно только учитывать при этом возрастные и индивидуальные особенности ребенка и постоянно поддерживать его интерес к выявлению и использованию этих связей. Следует также тщательно отбирать информацию, но так, чтобы дополнительные сведения не перегружали занятие и не заслоняли содержание учебного материала.

### *Список литературы*

1. Говорухин А.Е. Условия формирования способности и готовности обучения иностранному языку [Текст] А.Е. Говорухин // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С. 14–17.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Текст] Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
3. Симеонова И.С. Связь иностранного языка с другими видами детской деятельности [Текст] И.С. Симеонова // Дошкольная педагогика. – 2007. – №8. – С. 16–18.
4. Уланова О.Б. Английский для дошкольников: Играем и учим [Текст] О.Б. Уланова // Пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – С. 65–87.

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

*Молчанова Ангелина Андреевна*

учитель-логопед

МБОУ «СОШ №53»

г. Астрахань, Астраханская область

### ПРОБЛЕМАТИКА ИЗУЧЕНИЯ АЛАЛИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема изучения алалии как одной из стойких и тяжелых форм патологии речевой деятельности. Автор отмечает основные вехи в развитии учения об алалии, ориентируясь на труды отечественных исследователей.*

***Ключевые слова:** алалия, проблема изучения, типология речевого нарушения.*

Проблема изучения алалии является одной из актуальных в отечественной логопедии. Алалия – сложное структурно-семантическое расстройство, при котором нарушается как понимание обращенной речи, так и собственное программирование речевой деятельности. В настоящее время увеличивается количество детей с алалией разной степени тяжести – от полного отсутствия речи до элементов лексико-грамматического недоразвития.

Важность и востребованность диагностики и коррекции нарушений речи у детей с алалией, сложность и неоднозначность проявлений нарушений речевых и неречевых симптомов у них требует различных подходов к пониманию патогенеза алалии и разработке методов логопедического воздействия.

Всесторонний подход к оценке речевого нарушения не только не противоречит, но и безусловно дополняет и уточняет структуру дефекта с точки зрения двух классификаций: клинико-педагогической и психолого-педагогической.

Однако достижения отечественной логопедии с точки зрения клинической типологии речевого нарушения являются фундаментальными и актуальными в настоящее время.

Проблемой обучения и воспитания детей со структурно-семантическими расстройствами занимались Токарева О.А., Хватцев М.Е., Маркова А.К., Балаева В.И., Гриншпун Б.М. и многие другие.

Впервые в 1925 году Либманн А. описал формы алалии, используя термины, которые в настоящее время не применяются в практике логопедической работы. Однако это была первая попытка анализа нарушений речи при разных формах алалии.

Токарева О.А. выделила клинические формы алалии по очагу поражения. Под сенсорной алалией она понимала нарушение процесса понимания обращенной речи при относительно сохранных речедвигательных механизмах. В этом случае наблюдалось очаговое поражение височных отделов коры головного мозга. Моторные формы алалии были выделены в 2 видах: афферентная и эфферентная. При афферентной алалии поражаются нижнетеменные отделы коры головного мозга, возникает кинестетическая апраксия, при которой теряется чувствительность мышц артикуляционного аппарата. Это приводит к грубому нарушению звукопроизношения по типу нестабильных замен. При эфферентной моторной алалии поражаются премоторные лобные отделы коры головного мозга, возникает кинетическая апраксия, нарушается порядок следования звуков в словах, а слов в предложениях. Возникает грубое недоразвитие речи, при котором наблюдаются пропуски, перестановки, сращения, повторы

речевых единиц. В практике логопедической работы чаще встречается так называемая сенсомоторная алалия, при которой ребенок не только плохо говорит, но и плохо понимает речевые инструкции.

Левина Р.Е. в 1951 году описала формы алалии у детей с точки зрения психолого-педагогической типологии. Среди детей с грубыми нарушениями речи она выделила 4 группы детей с алалией: дети с алалией и нарушением фонематического слуха, с нарушением тактильных кинестетических ощущений, с нарушением зрительно-пространственных представлений и с нарушением регуляции поведения и общения. Изучая состояние речи детей с алалией, она также подробно описала, как нарушаются у них процессы письма и чтения.

Психолингвистический аспект изучения алалии представлен в работах Орфинской В.К. В 1963 году она проанализировала нарушения речи при алалии с точки зрения нарушенных механизмов языка. Все формы алалии она подразделила на 2 группы: первичные, при которых прежде всего нарушается речь, и вторичные, при которых нарушение речи – следствие нарушения других высших психических функций. Среди первичных выделялись моторные и сенсорные формы на разных уровнях поражения языка: на уровне фразы, слова и звука. Этот подход имеет несомненно важный научный аспект, однако в практике логопедической работы применяется достаточно редко.

Многие другие ученые и исследователи подробно описывали симптоматику, этиологию и патогенез алалии. Ковшиков В.А. (1985 г.) выделял экспрессивную и импрессивную формы алалии. Соботович Е.Ф. в это же время рассматривала формы алалии с точки зрения нарушенных механизмов восприятия или воспроизводства речи. Гуровец Г.В. определяла формы алалии по этиопатогенетическому принципу, подробно описала, какие зоны коры головного мозга и как поражаются при разных формах алалии.

Степени тяжести алалии выделяли Левина Р.Е., Мелехова Л.В., Трауготт Н.Н. Были подробно описаны 4 степени тяжести алалии: отсутствие речи, отсутствие фразы, аграмматичная фраза и элементы лексико-грамматической недостаточности, что имело соответствие с уровневой теорией развития речевой деятельности в онтогенезе и позволило в дальнейшем качественно описать нарушение речи детей с общим недоразвитием речи.

Рассматривая особенности письма и чтения детей с алалией, одни ученые отмечали наличие у них значительных трудностей при овладении грамотой на начальных этапах (Мелехова Л.В.), более длительный срок овладения фонемным анализом и синтезом (Орфинская В.К.), наличие сукцессивного и бухштабированного чтения (Лурия А.Р.)

Состояние интеллекта детей с алалией, по мнению разных ученых, также неоднозначно. Одни из них считают, что у детей с алалией интеллект нарушается первично (Белова – Давид Р.А., 1972). Другие описывают вторичные изменения интеллекта в связи с грубым речевым недоразвитием (Левина Р.Е., 1951, Трауготт Н.Н., 1965). В работах Уманской М.Н., Давидович Л.Р., Гуровец Г.В. отмечаются особенности вербального интеллекта. Дети с алалией не могут классифицировать слова по семантическим группам, им практически недоступны навыки фонемного анализа и синтеза, дифференциация фонем по ведущим признакам.

Дети с алалией обучаются в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего типа для детей с речевыми нарушениями, в группах для детей с общим недоразвитием речи.

Клинический подход к теории недоразвития речи предусматривает необходимость постановки невропатологом медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах алалии. Педагогический подход учитывает систему организации помощи детям с алалией в образовательных учреждениях с точки зрения обучения и воспитания. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является

необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Подводя итоги выше сказанного можно сделать вывод о том, что недоразвитие речи по типу алалии с одной стороны одно из наиболее изученных, а с другой стороны одно из наиболее сложных речевых нарушений. В настоящее время нет достоверных статистических сведений о распространенности алалии в различных регионах России. Несмотря на большой теоретический опыт отечественной логопедии, сложным и дискуссионным является вопрос о механизмах недоразвития речи при алалии. Подходы к изучению проблемы недоразвития речи у детей носят многоаспектный характер. Специалисты разного профиля анализируют проблему недоразвития речи с точки зрения клинической типологии нарушения, описывают психолого-педагогические особенности детей с недоразвитием речи, все более широко используется психолингвистический аспект изучения вопроса о недоразвитии речи у детей.

#### *Список литературы*

1. Белова-Давид Р.А. Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – 231 с.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. – СПб: Каро, 2006. – 304 с.
3. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. – М.: АПН РСФСР, 1951. – 120 с.
4. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). – М.: Классик Стиль, 2003. – 158 с.
5. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Академия, 2014 – 256 с.

*Польшина Мария Александровна*  
канд. биол. наук, преподаватель  
*Суслова Наталья Михайловна*  
старший преподаватель

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный  
педагогический университет»  
г. Оренбург, Оренбургская область

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КАК СПЕЦИАЛИСТА**

*Аннотация:* в данной статье рассмотрена профессиональная значимость профессии логопеда в современных условиях, владеющего профессиональными методами логопедического воздействия при различных речевых нарушениях у детей дошкольного и школьного возраста.

*Ключевые слова:* логопед, речевые нарушения, методы логопедического воздействия, общее недоразвитие речи.

В обязательный элемент общей культуры человека включается понятие «Культура речи». Не случайно считается, что речь человека – его визитная карточка, ведь от того, насколько грамотно он выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности.

Задача современного общества, семьи, педагога – создать благоприятные условия для развития природных способностей и возможностей человека. Решая, эту задачу специалисты стремятся организовать психолого-педагогическую и логопедическую помощь детям с речевыми нарушениями.

Современная логопедия рассматривает расстройтва речи с позиций предупреждения и преодоления средствами специального обучения и воспитания, так как термин «логопедия» в переводе с греческого означает «воспитание правильной речи».

В настоящее время резко увеличилось количество детей, страдающих нарушениями речи и нуждающихся в помощи логопеда. Причин этому множество: родо-

вые травмы, нарушения внутриутробного развития, инфекционные заболевания, перенесенные ребенком до трех лет, не вовремя сделанные прививки, черепно-мозговые травмы. В современном мире оснащение родильных домов позволяет спасти только что родившегося малыша даже после 10 минутной клинической смерти, но головной мозг, находясь без кислорода 10 минут, повреждается, это приводит к нарушению развития высших психических функций и в частности речи [1].

Где можно получить помощь логопеда? В поликлиниках и образовательных учреждениях. Но государством отводится слишком мало времени на каждого малыша. Логопедические занятия длятся всего по 15–20 минут и посещаются только 2 раза в неделю. За такое короткое время даже самый опытный логопед не сможет помочь ребенку с грубым нарушением речи. Так как большинство речевых нарушений являются, причинами поражения центральной нервной системы, требуется кропотливая и продолжительная коррекционная работа, зачастую совмещаемая с медикаментозным лечением у невролога.

Сегодня мы начинаем понимать, что в каждой школе должен работать специалист – учитель-логопед, владеющий профессиональными методами логопедического воздействия при различных речевых нарушениях у детей дошкольного и школьного возраста.

Полноценное логопедическое занятие длится 40–45 минут (с детьми до 3-х лет – 30 минут). Ни одно государственное учреждение не может выделить на развитие речи ребенка с дефектами речи так много времени. А заниматься с логопедом по 15–20 минут это крайне не эффективно. Один логопедический массаж у пациента, страдающего дизартрией должен занимать не менее 20 минут, и еще необходимо включить в занятие артикуляционную и дыхательную гимнастику, постановку звука, упражнения на закрепление звуков в речи и многое-многое другое.

Как же быть родителям, чьи дети к двум годам еще не говорят, в 3–4 года не произносят и искажают большинство звуков, заикаются, чьи школьники пишут и читают с ошибками?

Выход один – искать хорошего, практикующего логопеда. И здесь главное не ошибиться с выбором!

Логопедических услуг на рынке много, но профессиональную помощь окажет не каждый логопед.

Каждому родителю следует запастись терпением, окружить ребенка заботой, лаской, любовью, быть помощником не только ребенку, но и логопеду – ведь только во взаимодействии, понимании, сотрудничестве и комплексном воздействии врача, логопеда, родителя и ребенка сопутствует удача и он, этот маленький человек, засверкает солнечным неповторимым сиянием – сиянием доброты, улыбок, детского смеха. Как верно определил В.А. Сухомлинский «А детство – детский мир – это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве: у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью» [3].

Очень важна и значима роль врача-невропатолога, психотерапевта: они после всестороннего обследования ребенка ставят диагноз, назначают лечение, параллельно с ними работает логопед, который специальными методами, приемами логопедического воздействия возвращает ребенка в прекрасный мир звука, движения и слова, применяя различные современные технологии обучения и воспитания.

Важным в работе логопеда считается овладение приемами диагностирования, знание особенностей и гибкости артикуляционного аппарата, динамики развития мелкой моторики, особенности двигательной активности, координации движения, учет психофизиологических особенностей развития ребенка, социокультурной среды и индивидуализации учебного процесса ребенка – это

есть фундамент психолого-педагогической и логопедической помощи детям с нарушениями речи.

Ранняя диагностика речевых патологий, своевременное оказание логопедической помощи, организация коррекционно-развивающего обучения в дошкольном возрасте – это основа личностного развития детей и единственная возможность полноценной коррекции речевых нарушений и в связи с этим следует обратить внимание на организацию дошкольного обучения и воспитания в коррекционно-реабилитационных центрах, детских садах компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития, для детей с нарушениями речи.

Достаточно подробно вопрос личности и деятельности учителя-логопеда рассматривается в работах Л.С. Волковой (1998). По мнению автора «логопед должен обладать системой общетеоретических и специальных профессиональных знаний, совокупность и широта которых формирует у него представления о типологии и структуре аномального развития, о способах предупреждения и преодоления речевой недостаточности, о методах психолого-педагогического воздействия. Логопед должен уметь распознавать речевые нарушения, владеть приемами и методами их устранения и коррекции, специальными методами обучения детей с речевыми расстройствами родному языку, как в дошкольном, так и в школьном возрасте, проводить профилактическую работу по предупреждению неуспеваемости, хорошо знать психологические особенности детей с речевой патологией, использовать приемы и методы их воспитания, корреляции и развития у них высших корковых функций» [2].

Однако, по мнению автора, «первостепенное значение для эффективности работы по обучению, воспитанию, коррекции и профилактике нарушений речи детей имеет личность логопеда, которая характеризуется следующими качествами: гуманистическая убежденность, гражданская нравственная зрелость, познавательная и педагогическая направленность, увлеченность профессией, любовь к детям, требовательность к себе и окружающим, справедливость, выдержка и самокритичность, педагогическое творческое воображение и наблюдательность, искренность, скромность, ответственность, твердость и последовательность в словах и действиях и др.» [2].

Личностно-профессиональная компетентность учителя-логопеда – это подструктура профессионально-педагогической компетентности специалиста, отражающая специфику деятельности педагога и являющаяся основной его профессионального совершенствования [6].

Бесспорно, в оценке профессиональной культуры педагога, в частности, учителя-логопеда, особую значимость приобретает и его коммуникативная культура. Автор «Словаря русского языка» С.И. Ожегов отмечает: «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка...» [4].

В наши дни, когда уровень речевой и коммуникативной культуры стремительно падает, нужно в первую очередь узким специалистам в области коррекции речевых расстройств осознать необходимость повышения собственной речевой компетентности. К сожалению, нередки случаи, когда речь человека не соответствует его достаточно высокому профессиональному уровню и мешает самоутверждению и профессиональному самоопределению. Всего этого можно избежать, если овладеть основами речевой деятельности: техникой, логикой, культурой речи. Речевая деятельность, как отмечает один из ведущих отечественных специалистов в области лингвистики Л.В. Щерба, сформулировавший понятие психолингвистической речевой организации индивида, представляет собой не только использование речи в повседневной деятельности, но и психофизиологическую подготовленность к ней, зависящую от целого ряда характеристик [5].

Следовательно, мы можем отметить, что профессиональная деятельность учителя-логопеда – это непрерывный процесс, пик которого может быть охарактеризован как пик карьеры или профессиональная зрелость субъекта. Логопед-профессионал отличается от начинающего специалиста сформированностью всех компонентов личностно-профессиональной компетентности: мотивационного, когнитивно-операционального и рефлексивного. Высокий уровень сформированности личностно-профессиональной компетентности становится основой для совершенствования профессионально-педагогической компетентности учителя-логопеда.

Если хотите выбрать специалиста логопеда высокой квалификации, обратите внимание на логопеда, который работал с детьми с тяжелой речевой патологией, с детьми раннего возраста и имеет обширный опыт работы по всем направлениям логопедии. Логопед-профессионал владеет знаниями дефектологии, нейропсихологии и основами невропатологии. Только такой логопед способен оказать грамотную логопедическую помощь!

**Список литературы**

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: монография / Н.А. Банько. – Волгоград: ВолГУТ, 2004. – 75 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
3. Петелина Н.Г. Психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Г. Петелина. – Курск, 2006. – 241 с.
4. Родина И.В., Бобрышова Е.И. Стиль общения педагога с детьми / И.В. Родина, Е.И. Бобрышова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – №6. – 2008. – С. 34–37.
5. Сайтханова В.Я. Формирование нового профессионального опыта учителя-логопеда в условиях педагогической мастерской. Автореферат. – Шуя, 2009.
6. Султанова Р.М. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня: дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Султанова. – Ижевск, 2005. – 223 с.

**Щербинина Наталья Алексеевна**

учитель начальных классов

**Васинская Наталья Викторовна**

учитель начальных классов

МБОУ «СОШ №8 с УИОП»

г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область

## ДЕТИ С ЗПР. САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** *задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР как психолого-педагогический диагноз ставился только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если к окончанию этого периода оставались признаки недоразвития психических функций, то говорили уже о конституциональном инфантилизме или об умственной отсталости.*

**Ключевые слова:** *ЗПР, самооценка, младший школьный возраст.*

Понятие «задержка психического развития», широко использовавшееся в советской психолого-педагогической литературе до 90-х годов XX века, в настоящее время является устаревшим и заменено понятием «расстройства психического развития».

*Причины возникновения.*

Можно выделить четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении:

- синдром психического инфантилизма;
- церебрастенический синдром;
- гипердинамический синдром;
- психоорганический синдром.

Причины ЗПР выделяют следующие:

1. Биологические:

- патология беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы), внутриутробная гипоксия плода;
- недоношенность;
- асфиксия и травмы при родах;
- заболевания инфекционного, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребёнка;
- генетическая обусловленность.

2. Социальные:

- длительное ограничение жизнедеятельности ребёнка;
- неблагоприятные условия воспитания, частые психотравмирующие ситуации в жизни ребёнка.

*Самооценка детей младшего школьного возраста.*

Младший школьный возраст – начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Вступая в школьный возраст, ребенок начинает осознавать факт своего существования. Поэтому важно в этот период заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки.

Самооценка личности ребенка, являясь регулятором поведения, напрямую оказывает влияние на его внутреннее состояние, на его деятельность, поведенческие реакции, взаимоотношения в коллективе. Неправильная самооценка ведет к большим личностным и коммуникационным проблемам. В связи с нарушениями в личностном и познавательном развитии, а также с наличием негативного влияния социальных факторов у учащихся с ЗПР самооценка своеобразна и больше, чем у обычных детей зависима от мнения окружающих его людей. Согласно исследованиям многих учёных (Т.Ю. Андрюченко, А.М. Богущ, Т.В. Карабановой, Н.Ю. Максимовой, Н.О. Менчинской Н.А. Бастун, И.Д. Бех, В.И. Бондарь, Т.О. Власовой, Т.Д. Ильяшенко, К.С. Лебединского, В.И. Лубовского, И.Ф. Марковской, В.Ф. Мачихиной, М.С. Певзнер, М.В. Рождественского, Т.В. Сак, С.О. Тарасюк, У.В. Ульянковой, Н.О. Ципиной и др.), формирование самооценки учащихся с ЗПР сильно отстает от нормы, отличается нерасчленённостью, упрощённостью, противоречивостью, неустойчивостью.

Известно, что самооценка занимает центральное место в процессе развития самосознания, обеспечивает единство, стабилизацию и целостность личности. При этом она включена во множество связей и отношений с другими психологическими образованиями, каждый из которых вносит свой вклад в её формирование и вместе с тем направляется её непосредственным воздействием.

Самооценка личности как правило характеризуется bipolarными конструктами: адекватная – неадекватная, высокая – низкая, осознаваемая – неосознаваемая, устойчивая – неустойчивая, рефлексивная – нерефлексивная и т.д. Традиционно в качестве основной характеристики самооценки выделяется такой конструкт как адекватность. Мерой адекватности выступает её соответствие объективной ценности индивида. Адекватность как специфический показатель самооценки предопределяет наличие критического отношения субъекта к себе, соотнесение своих возможностей с внешними требованиями,

умение ставить реальные цели, анализировать свои мысли и результаты деятельности. Но самооценка не выбирается ребёнком произвольно, а определяется условиями его жизни – она всегда объективно обусловлена и соответствует породившим её обстоятельствам.

Следующей характеристикой самооценки является её высота, определяемая тремя уровнями: высоким – средним – низким. Соотношение высоких притязаний и низких способностей характеризует самооценку как завышенную, то есть неадекватную. Высокие способности совместно с низкими притязаниями указывают на заниженную самооценку, также неадекватную. От уровня самооценки зависит активность личности, её участие в деятельности, в том числе и в условиях той или иной группы. По мнению И.А. Борисовой, сущность основных законов развития самооценки состоит в следующем:

1. Однажды сформировавшись, самооценка всё время ищет подкрепления – она выступает своеобразным фильтром для определения, какой информацией субъект будет владеть. Причём это отнесётся как к высокой, так и к низкой самооценке.

2. Однажды сформировавшись, самооценка действует как установка, то есть провоцирует окружающих на определённый тип отношения к субъекту.

3. Изменяясь, самооценка меняет отношение окружающих к человеку.

В младшем школьном возрасте самооценка характеризуется неустойчивостью и, одновременно, пластичностью, точностью и полной представлением о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах. Поэтому основным достижением младшего школьного возраста в области развития образа «Я» является дифференциация и интеграция представлений ребёнка о себе. Постепенно самооценка приобретает такие качества, как рефлексивность, дифференцированность, устойчивость, адекватность. Но эти качества самооценки, на наш взгляд, не смогут сформироваться у детей с ЗПР в этом возрасте, в силу наложения отпечатка первичного дефекта на развитие личности. Одним из основных факторов, оказывающих влияние на самооценку ребёнка в этот период, является школьная успеваемость и оценки учителя, поэтому дети с ЗПР, имеющие трудности в усвоении школьной программы, попадают в группу риска.

#### **Список литературы**

1. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/>
2. Бучкина И.П. Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития: Автореф. ... канд. психол. наук И.П. Бучкина.
3. Бороздина Л.В, Залученова Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязания по параметрам устойчивости и адекватности. / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова. – Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989.
4. Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности: Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
5. Медушевская А.А. Особенности взаимосвязи самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2975732/page:2/>

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Гальцева Оксана Александровна*

ассистент

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет»

г. Белгород, Белгородская область

*Ишков Виталий Александрович*

учитель физической культуры

МАОУ «Лицей №5»

г. Губкин, Белгородская область

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация:* одной из актуальных проблем образования является совершенствование физического воспитания школьников посредством внедрения в учебный процесс здоровьесберегающих технологий, предполагающих комплекс мероприятий, проводимых с целью оздоровления обучающихся и профилактики болезней. Занятия физической культурой в школе имеют реальный шанс повлиять прежде всего на уровень физического здоровья школьников.

*Ключевые слова:* здоровье учащихся, здоровьесберегающие технологии, образовательные технологии.

Здоровье человека – довольно актуальная тема разговора для всех времён и народов, а в XXI веке она становится одной из главных. Состояние здоровья школьников вызывает серьёзную тревогу специалистов. Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье учащихся с каждым годом ухудшается.

Основной целью учителя физической культуры является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Учитель физической культуры своими действиями может разрушить юный, растущий организм, а может и превратить из больного человечка в полноценного, здорового гражданина своей страны. Работа учителя в аспекте реализации здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры должна включать результаты мед. осмотров детей, помощь родителям в построении здоровой жизнедеятельности школьников и семьи в целом.

Цель здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, вооружив его нужным багажом знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни.

Задача здоровьесберегающей педагогики – сформировать культуру здоровья, тогда аттестат о среднем образовании будет действительной путёвкой в счастливую самостоятельную жизнь, свидетельством умения учащихся беспокоиться о своём здоровье и бережно относиться к здоровью других людей.

Для учителя физической культуры важно уметь правильно организовать урок, так как он считается основной формой педагогического процесса. От уровня гигиенической рациональности урока во многом зависит функциональное состояние учащихся в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупредить преждевременное нарушение утомления.

В классе не должно быть освобожденных от уроков физической культуры, каждый ребенок должен заниматься, исходя из своих возможностей и состояния здоровья.

Подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесберегающих технологий обязана быть приоритетным направлением в работе каждого

учителя. Для достижения целей здоровьесберегающих технологий нужно учитывать следующие условия:

1. Создание на уроках физической культуры гигиенического режима. В прямые обязанности учителя входит умение видеть определенные нарушения требований, предъявляемых к гигиеническим условиям проведения урока.

2. Проведение уроков на свежем воздухе. Применение оздоровительных сил природы содействует увеличению трудоспособности организма, замедляет процесс утомления.

3. Обеспечение оптимального двигательного режима на уроках физической культуры. Данное условие содействует развитию основных двигательных качеств и поддерживает работоспособность на в течение всего учебного дня на высоком уровне.

Здоровьесберегающие технологии образовательно-воспитательной деятельности учителя физической культуры – это комплексный современный процесс, базирующийся на изменениях ценностей в отношении к самочувствию подростков, их учебной деятельности, педагогическом взаимодействии всех участников педагогического процесса. Отбор и усвоение на теоретическом и практическом уровнях здоровьесберегающих образовательных технологий учителем физической культуры осуществляется в несколько шагов:

– создание единой компетентности в сфере идущих в ногу со временем передовых образовательных технологий;

– углубленное изучение теоретических основ новой выбранной учителем здоровьесберегающей личностно-направленной технологии;

– исследование методических разработок на предоставленной основе, и опыта реализации данной технологии иными учителями;

– методическое исследование личных учебных занятий на основе данной технологии, их приспособление к содержанию учебного курса, специфике собственной педагогической деятельности и возрастным и личностным особенностям подростков;

– экспериментальная апробация технологии, измерение ее педагогической отдачи и корректировка;

– освоение технологии в практической деятельности.

Введение системы работы по здоровьесберегающим образовательным технологиям даст возможность повысить успеваемость по предмету, динамику подъема физической подготовленности учащихся, энтузиазм подростков к занятиям физической культурой и мотивацию к соблюдению здорового образа жизни.

**Годинев Антон Николаевич**

вице-президент

Карельская федерация самбо и дзюдо

г. Петрозаводск, Республика Карелия

**Щербакова Екатерина Евгеньевна**

студентка

ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

г. Петрозаводск, Республика Карелия

## КАРЕЛЬСКАЯ ШКОЛА САМБО В ЛИЦАХ

**Аннотация:** в данной статье приведены данные о самбистах и тренерах Республики Карелия. Отражена эффективность функционирования карельской школы самбо.

**Ключевые слова:** спортсмены, Республика Карелия, самбо, тренеры.

В 1969 году был проведен первый чемпионат Петрозаводского государственного университета, который карельские самбисты отмечают как день

рождения карельского самбо. Интересно, что одновременно организатором, главным судьей соревнований и чемпионом в весовой категории до 66 кг стал Илья Романович Шегельман, создатель карельской школы самбо, ныне заслуженный тренер России, подготовивший многократных чемпионов России, чемпионов Мира Макса Антипова и Сергея Камилова.

Антипов Максим Леонидович родился 13.06.1970 г. в г. Андропове. Окончил Карельский государственный педуниверситет. В 1996 г. выиграл Чемпионат Финляндии по дзюдо, и чемпионат Всемирной студенческой универсиады по самбо. В 1998 г. стал выиграл Кубок России и чемпионат России по самбо, стал бронзовым призёром Кубка мира и серебряным призёром Чемпионата мира. В 1999 г. – чемпион России и серебряный призёр Чемпионата мира по самбо, в 2003 г. чемпион России и мира по боевому самбо. 10 лет входил в сборную России по самбо (1994 – 2003 гг.), пять раз входил в число лучших спортсменов Республики Карелия и дважды – в число 100 лучших людей года Карелии. С 2007 г. – председатель Госкомитета Республики Карелия по физической культуре и спорту. С 2010 г. заместитель Министра по делам молодежи, физической культуре, спорту и туризму Республики Карелия. Заслуженный мастер спорта России, мастер спорта России по дзюдо, Заслуженный работник физической культуры Республики Карелия.

Камилов Сергей (17.07.1979). Окончил Петрозаводский университет. Многократный чемпион страны (2001, 2002, 2003, 2004). Чемпион мира по боевому самбо (2001, 2002), призер чемпионатов мира (2003, 2004), чемпион Европы (2008). Мастер спорта международного класса (2003). Медаль ордена «За заслуги перед отечеством II степени». Лауреат года Республики Карелия (2001).

Шегельман Роман Ильич, ныне старший тренер республики по боевому самбо, родился 10.06.1973 г., неоднократный победитель и призер чемпионатов городов России по самбо, чемпион СПб, мастер спорта России по самбо, вице-президент Карельской федерации самбо. Подготовил именитых бойцов как Рашад Мурадов, Артуш Асрян, Эльвин Мамедов, Роман Порваль и др. Продолжатель тренерской династии семьи Шегельманов. Поучил два высших образования: юридическое и лесоинженерного факультета ПетрГУ.

Роман Порваль родился 15.06.1989 г. в Петрозаводске, 17 лет выполнил норматив мастера спорта России. Призер молодежного чемпионата России. Неоднократный призер СЗФО РФ по самбо и дзюдо. Многократный победитель, чемпион Финляндии боев без правил. Окончил Петрозаводский государственный университет. Срочную службу проходил в Выборгском районе ВВС, а потом в песках в Петрозаводске ВВС-ПВО.

Мамедов Эльвин родился 04.01.1991 г. в Петрозаводске. Окончил Карельскую Государственную Педагогическую Академию. Проходил военную службу в войсках ВВС. Мастер спорта по самбо и КМС по дзюдо. Неоднократный победитель СЗФО по самбо и дзюдо, входит в число сильнейших боевых самбистов страны, призер чемпионата России и этапа Кубка мира «Мемориал Харлампиева».

Артуш Асрян родился 23.05.1988 г. в Ереване (Армения). Окончил Карельскую государственную педагогическую академию. Проходил военную службу в войсках ВВС в Мончегорске, Мурманской области. Двукратный победитель Первенства России по боевому самбо среди молодежи, трижды завоевывал бронзовую медаль на Чемпионате России по боевому самбо, третье место на Спартакиаде России по Комплексным Единоборствам.

Эмиль Мамедов – мастер спорта России по самбо, КМС по дзюдо. Неоднократный победитель Чемпионатов СЗФО по спортивному и боевому самбо. Чемпион Первенства России среди молодёжи по боевому самбо.

Многократный победитель и призер различных всероссийских турниров по самбо и боевому самбо.

Рашад Мурадов родился 29.10.1989. Мастер спорта международного класса. Член сборной России по боевому самбо. Выпускник Карельской Государственной Педагогической Академии. Многократный победитель и призер чемпионатов СЗФО по самбо и боевому самбо. 3-х кратный победитель Суперкубка мира «Мемориал Харлампиева» по боевому самбо. Чемпион первенства России по боевому самбо. 2-х кратный призер чемпионата России по боевому самбо, чемпион России по боевому самбо 2015 г., победитель крупных турниров по смешанным единоборствам.

Варавва И.В. родился 24.10.1966 г. Первый в Карелии мастер спорта СССР по самбо, серебряный призер молодежного Чемпионата России. Многократный победитель СЗФО по самбо и дзюдо. Выпускник ПетрГУ Неоднократный чемпион России и Мира среди ветеранов по самбо и дзюдо.

*Зайцева Светлана Михайловна*

учитель

МБОУ «СОШ №36»

г. Белгород, Белгородская область

## РОЛЬ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация:* статья посвящена актуальной проблеме необходимости сохранения национальных традиций, установления связей между старой, преимущественно крестьянской, и современной культурами. Предоставляется информация об игре, образующей фундамент для развития нравственных чувств, сознания и дальнейшего проявления их социально полезной и творческой деятельности. Автор считает необходимым воссоздать традиционные и создать инновационные формы физического воспитания детей.

*Ключевые слова:* игра, народная подвижная игра, физическое воспитание, культура.

Слово «игра» многозначно и исторически изменчиво, это уникальнейшее явление человеческого бытия. Оно служит для выражения представлений о различных действиях и явлениях. Способность играть – одно из отличительных характеристик живого организма. Слово «игра» имеет много значений, входит в самые различные самосочетания: детская игра, политическая игра, актёрская игра, игра пианиста, игра воображения, игра цен, игра слов и прочее. С точки зрения философии, игра, это – есть вся человеческая жизнь. Мы рассматриваем игру в узком значении, как особый вид человеческой деятельности, а точнее игровую культуру. В это понятие входит всё, что создано людьми в области игры: сами игры, снаряжения для игр, игрушки, а также духовная сторона игровой культуры: оценки, мнения, принципы, идеалы людей в области игры.

Но основу игровой культуры составляет прежде всего сама игра и отношения к ней играющих. Одним из назначений традиционных народных игр является бережное отношение национальных традиций, самобытности национального облика народа. Интерес, который мы проявляем к народным играм, – это интерес к своей истории, к жизни народа, к его думам, надеждам, мечтам, его языку и поэзии. Поэтому актуальность избранной темы обусловлена необходимостью сохранения национальных традиций, установления связей между старой, преимущественно крестьянской и современной культурами. При этом значение народных подвижных игр, и, тесно связанным с ними, фольклора вряд ли можно переоценить. На каждом историческом этапе развития страны выдвигались свои задачи по использованию педагогической практики традиционных народных подвижных игр, важность которых для общего развития воспитания детей доказано временем. При этом главная проблема состоит в

установлении способов и нахождения путей, возвращения народной подвижной игры в детскую среду. Решить эту проблему можно посредством приспособления явлений традиционной культуры к современным условиям, путём использования народных подвижных игр, авторских вариантов и переработок национальных игр, которые отчасти уже вошли в детский современный фольклор. Необходимо сделать народные подвижные игры реалией быта современных школьников. Игры не только выдержали проверку временем, но и осмыслены врачами и педагогами, которые доказали, что именно в них «существует строгое соотношение между телесным, умственным и духовным развитием», ибо «дитя, которое хорошо и дельно играет, будет также хорошо и дельно учиться» [1].

Целесообразность включения народных подвижных игр в школьную программу по предмету физическая культура основывается на необходимости активизации физической нагрузки на занятиях, повышении уровня моторной плотности уроков, повышении эмоциональности и интереса к урокам физкультуры за счёт применения новых различных игр; привлечении к ценностям народной культуры, необходимостью включения в уроки новых средств, способствующих повышению уровня физической подготовленности, укрепления здоровья детей, повышению уровня физической культуры учащихся.

Использование народных подвижных игр возможна на протяжении всего периода обучения в школе независимо от времени года. Если какая-либо игра на протяжении многих веков является любимой игрой целого народа, можно с уверенностью сказать, что в её изучении на уроках физической культуры есть смысл: «Русская лапта»; «Пустое место»; «В платочек»; «Кошки-мышки»; «У медведя во бору»; «Горелки»; «Прятки»; «Вышибала» и другие [2].

Народная подвижная игра – понятие собирательное, не требующее от участников специальной подготовки и больших материальных затрат (оборудование, инвентарь). Игра органично присуща детскому возрасту и при умелом руководстве со стороны педагога способна творить чудеса. Ленивого она может сделать трудолюбивым, незнайку – знающим, неумелого – умельцем. Игра может изменить отношения ребёнка к тому, что кажется ему порой обычным, скучным, надоевшим. Поэтому, народная подвижная игра – традиционное и ценное средство педагогики, средство развития и воспитания человека. Чем младше возраст, тем важнее значение игры, так как детство – это время игр. Содержание игр изменяется с возрастом и развитием ребёнка. Игра – самый увлекательный способ увлечения, формирования детской души, гармонично развитой, активной личности, сочетающее в себе духовные богатства, моральную чистоту и физическое совершенство. Игра образует фундамент для развития нравственных чувств, сознания и дальнейшего проявления их социально полезной и творческой деятельности.

Настало время серьёзного воссоздания традиционных и создания инновационных форм физического воспитания детей. Изучение, возрождение и включение народных подвижных игр в процесс физического воспитания приобретает особую актуальность, что позволит более эффективно решать его специфические задачи.

Игры не исчезают и никогда не исчезнут, как не может исчезнуть детство и юность, как не может исчезнуть потребность человека к познанию и самосовершенствованию.

#### *Список литературы*

1. Агамова И.С. Народные игры для детей. Организация, методика, репертуар: сборник игр, развлечений и материалов для курсов повышения квалификации организаторов досуга и игр / И.С. Агамова, И.А. Морозов. – М.: Госуд. Респуб. Центр рус. фольклора, 1995. – 174 с.
2. Гриженя В.Е. организация и методические приёмы проведения проведения занятий по подвижным играм в вузе и в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: Советский спорт, 2005. – 40 с.

3. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания 1–11 класса / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Просвещение, 2008. – С. 16.
4. Русские игры для всех возрастов / Сост. Н. Будур и И. Панкеевым. – М.: Терра–Книжный клуб, 1999. – 376 с.

**Иваненко Александр Васильевич**  
заведующий кафедрой  
ФГОБУ ВПО «Санкт-Петербургский университет  
телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича»  
г. Санкт-Петербург

**Стародубцева Ольга Михайловна**  
преподаватель, соискатель  
ФГКВБОУ ВПО «Санкт-Петербургский военный  
институт внутренних войск МВД России»  
г. Санкт-Петербург

**Соколов Михаил Игоревич**  
преподаватель, соискатель  
ФГКВБОУ ВПО «Санкт-Петербургский военный  
институт внутренних войск МВД России»  
г. Санкт-Петербург

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОРМИРОВАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОЙ НАГРУЗКИ**

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследований авторов по обоснованию педагогической модели физического воспитания студентов вузов с использованием нормирования тренировочной нагрузки. Разработанная педагогическая модель позволяет выделить наиболее распространенные формы и методы построения тренировочной нагрузки с использованием нормирования.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, педагогическая модель, образовательный процесс, тренировочная нагрузка.*

В современных условиях реформе высшего образования большое значение уделяется оптимизации образовательного процесса по физическому воспитанию студентов в вузах, связанного с точным нормированием тренировочной нагрузки во время учебных занятий со студентами. Важную роль в эффективном развитии физических качеств играет точное нормирование тренировочной нагрузки во время занятий по физическому воспитанию со студентами вузов, повышению уровня их готовности к будущей профессиональной деятельности [11]. Как показывает практика, что более точное нормирование тренировочной нагрузки во время учебных занятий по физическому воспитанию со студентами обеспечивает высокое качество образовательного процесса в учебных заведениях. Наши исследования показали, что нормированное использование физических упражнений эффективно способствует повышению уровня всех функциональных систем организма студентов, облегчает освоение важнейших профессионально-прикладных навыков. Во время занятий по физическому воспитанию, под влиянием нормирования тренировочной нагрузки происходит повышение резервных и адаптационных возможностей организма студентов вузов. Это благотворно сказывается на работоспособности студентов вузов и способствует более быстрому освоению специальности [1–10]. Проведенный глубокий анализ литературы свидетельствует об отсутствии научного обоснования педагогической модели физического воспитания для студентов вузов с

нормированием тренировочной нагрузки. Отсутствие научно обоснованной педагогической модели физического воспитания для студентов вузов с применением нормирования тренировочной нагрузки негативно сказывается на качестве образовательного процесса. Анализ педагогической литературы, раскрывающей организацию процесса физического воспитания студентов вузов, позволяет выделить наиболее распространенные формы и методы построения педагогической модели с использованием нормирования тренировочной нагрузки. Педагогические модели представляют собой довольно сложные системы и, как все сложные системы, не могут иметь «линейной» классификации, т.е. классификации по одному признаку. При обосновании педагогической модели физического воспитания студентов учебных заведений с использованием нормирования тренировочной нагрузки необходимо четко представлять алгоритм действий. Нами в качестве отличительного признака использовалась степень активизации студентов вузов в физкультурно-спортивной деятельности. В дальнейшем основываясь на данных признаках, нами была разработана педагогическая модель физического воспитания студентов вузов с использованием нормирования тренировочной нагрузки. Результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанной педагогической модели физического воспитания студентов вузов с использованием нормирования тренировочной нагрузки. Показатели студентов экспериментальной группы достоверно улучшились, а в контрольной группе эти изменения были не достоверны. Общая оценка по физической подготовленности у студентов экспериментальной группы в процессе педагогического эксперимента выросла в среднем на 17–20%, в то время как в контрольной группе этот прирост составил лишь 6–8%. Определение оптимальных норм физической нагрузки, исходя из уровня подготовленности и других показателей. Регулирование физической нагрузки с учетом проведения различных видов учебы. Этапы повышения тренировочной нагрузки на занятиях по физическому воспитанию и других формах ее проведения. Создание необходимых психолого-педагогических условий для эффективного нормирования тренировочной нагрузки. Критерии нормирования тренировочной нагрузки. Показатели нормирования тренировочной нагрузки в процессе физического воспитания. Оценка уровня развития выносливости, силы, быстроты, ловкости, работоспособности студентов. Содержательный блок, раскрывающий функции, основные направления, содержание физического воспитания студентов вузов. Организационно-практический блок нормирования тренировочной нагрузки. Оценочно-критериальный блок нормирования тренировочной нагрузки.

Вывод. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости использования разработанной педагогической модели, для эффективного нормирования тренировочной нагрузки в процессе физического воспитания студентов вузов.

#### *Список литературы*

1. Стародубцев М.П. Педагогические условия, необходимые для эффективного формирования профессиональной готовности у сотрудников органов внутренних дел к выполнению служебных обязанностей / М.П. Стародубцев, А.А. Плаксин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – №4 (86). – С. 153–156
2. Сивак А.Н. Методика проведения физической подготовки с элементами рукопашного боя для эффективных действий специальных подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков / А.Н. Сивак, М.П. Стародубцев, А.Е. Эрастов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2012. – №2. – С. 261.
3. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М.П. Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №150. – С. 249–261.

4. Стародубцев М.П. Физическая культура как фактор комплексного воздействия на формирование здорового образа жизни военнослужащего / Современная педагогика: теория, методика, практика. Сборник материалов международной научной конференции / Под редакцией Д.Ю. Ануфриевой. – Киров, 2014. – С. 86–92.
5. Стародубцев М.П. Основные направления социально-педагогических взглядов Екатерины II / М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №1 (107). – С. 172–177.
6. Стародубцев М.П. Интеграция междисциплинарных знаний как основа развития компетенций курсантов военных вузов внутренних войск МВД России / М.П. Стародубцев, М.А. Варенцов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №5 (111). – С. 175–179.
7. Стародубцева О.М. Воспитание профессионального правосознания деятельности будущего офицера внутренних войск и требования, предъявляемые к его личности. Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – №27. – С. 119–124.
8. Стародубцев М.П. Мотивационно-потребностный подход в повышении эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов / М.П. Стародубцев, О.М. Стародубцева, В.Л. Татаренцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №3 (121). – С. 239–244.
9. Стародубцев М.П. Выявление роли преподавателя в формировании у студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом / М.П. Стародубцев // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. – М., 2014. – С. 96–98.
10. Стародубцев М.П. Развитие мотивации преподавателей физической культуры к совершенствованию педагогической деятельности // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2014. – С. 143–146.
11. Стародубцев М.П. Педагогическая модель обеспечения физической готовности выпускников вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности / М.П. Стародубцев, М.Н. Татамиров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – №158. – С. 110–116.
12. Кириченко Р.В. Технология формирования ценностного отношения к образовательной деятельности (на примере физической подготовки) // Проблемы и перспективы развития физкультурного образования. Материалы научно-практической конференции «Герценовские чтения–2013». – 2013. – С. 137–141.

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Корсакова Ирина Анатольевна*

канд. филос. наук, доцент

*Смелова Ирина Яковлевна*

студентка

ФГБОУ ВПО «Российский государственный  
социальный университет»

г. Москва

### ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РАБОТЕ АКТЕРА ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА

***Аннотация:** на основе научных подходов в области театральной педагогики и личного опыта работы в детском музыкальном театре в статье предлагаются некоторые рекомендации и упражнения для нейтрализации дискомфорта при подготовке актера к своему выступлению.*

***Ключевые слова:** детский музыкальный театр, профессия актера, подготовка к выступлению, психологический настрой.*

Каждому творческому человеку, избравшему для себя профессию актера детского музыкального театра, необходимо осознавать, что это особый вид художественно-творческой деятельности, обладающий своей спецификой, своими особенностями, своими требованиями к профессионалу. Ведь его творческое послание обращено к ребенку – слушателю, зрителю, только вступающему на путь постижения искусства, на путь обретения художественно-эстетического и этического опыта.

Особенность детской и подростковой аудитории заключается в том, что они реагируют сердцем. Здесь в полной мере подтверждается мысль о том, что основное назначение искусства – это строительство пути от сердца к сердцу. А это значит, что артист детского музыкального театра должен очень точно понимать, кому обращено его творческое послание, обладать теми психологическими и профессиональными качествами, которые позволяют ему вступать в творческий контакт со своими зрителями.

«Станиславский считал, что внимание для актера – это калитка к творчеству, ко всякому чувству» [2, с. 245]. Сценическое внимание являет собой один из главнейших элементов оптимального творческого состояния актера, лежит в основе его внутренней техники. Поэтому мы вправе утверждать, что для актера наличие сценического внимания является важным профессиональным качеством. «Сосредоточение и внимание, – писал И.П. Павлов – есть не что иное, как нормальное свойство второй сигнальной системы» [1, с. 133].

Как нужно подходить к изучению программы, чтобы риск возникновения волнения и негативных последствий был крайне мал? А. Щапов систематизировал процесс подготовки к выступлению, выделяя в нем четыре основных этапа:

- 1) Ознакомление;
- 2) работа с отдельными частями;
- 3) воссоединение воедино и оформление;
- 4) достижение максимальной готовности (психологическая и техническая подготовка и т. д.).

В большинстве случаев основное время тратится на первые два этапа, но, по сути, самые важные – это третий и четвертый этапы. Нужно знать свою программу «от и до». Уметь начинать выступление с различных мест и частей. Отчетливо представлять «скелет» выступления. Концентрировать внимание нужно не на возможности что-то забыть, а на том, какие способы и методики применить, чтоб все запомнилось, как можно лучше. Если, например, говорить о музыкантах, то часто бывает, что ученики запоминают программу тактильно, но при этом запоминанию на слух уделяют мало внимания.

В связи с этим, при допущении ошибки, он оказывается в практически беспомощном положении. И самое ужасное, что он не может понять, что же послужило причиной? Почему отличная игра во время репетиции – обернулась полным провалом во время спектакля? Заключение следующее: нужно работать над ролью различными способами, важен комплекс методов, способствующих максимально эффективному освоению роли. Очень важный момент – ликвидация напряжения в мышцах, которое очень часто возникает в работе актера.

Безусловно, в каждом отдельном случае способ избавления от этой проблемы носит индивидуальный характер. Один из способов, по мнению К.С. Станиславского, это отказ на некоторое время от исполнения, наполненного выразительностью, путем выполнения определенных упражнений в повседневной жизни и во время исполнения – «автоматического контролера». Его задача состоит в том, чтобы постоянно контролировать уровень мышечного напряжения, наблюдать за тем, чтоб нигде не было зажимов. Все это должно сформироваться и отложиться на бессознательном уровне. Артисту помехой может служить так же определенная привычка «заковывать» какие-то определенные мышцы, в связи с этим необходимо постоянно анализировать свои ощущения и в случае появления дискомфорта, постараться сразу его нейтрализовать.

Приведем некоторые упражнения, в которых фантазия играет ключевую роль.

Во время творческого процесса работы над ролью, создавая определенный образ в воображении, нам необходимо фантазировать. Нужно закрыть глаза, проанализировать свои ощущения, ощутить свое дыхание, прислушаться к биению сердца, расслабиться и представить, что вокруг никого нет. Время выполнения – 1 минута. Важно прочувствовать каждую клеточку своего тела, ощутить вибрации во время дыхания. Для более качественного выполнения глаза должны быть закрыты. Начнем выполнять упражнение «Услышь себя!». В помещении должна быть полная тишина во время выполнения упражнения. По прошествии одной минуты откроем глаза и постараемся запомнить ощущения, испытываемые во время упражнения.

Упражнение «Надуть шарик».

Нужно представить, что у нас есть шар, который нам необходимо надуть; «надувать» шар нужно медленно, не торопясь. Руки следует располжить на животе, чтобы контролировать, как он «надувается». Медленно и глубоко вдыхаем (на счет 1–9) (как бы «надуваем шар, который расположен у нас внутри»). В процессе представляем, как меняется цвет и вид шара. Далее задерживаем дыхание (на счет 10–11) 12–25 – не спеша выдыхаем воздух, сопровождая звуком «Ш-ш-ш». Данное упражнение стоит повторить 3–4 раза. После этого проще собраться с мыслями, проанализировать предстоящее выступление, несколько раз глубоко вздохнуть и отправляться на сцену.

Упражнение «Погружение».

Установка. Представляем, что мы находимся под водой. О чем мы думаем в этот момент? Вряд ли отвлекаемся или думаем о чем-то, что не касается того положения и той ситуации в которой мы оказались. Следует точно так же по-

грузаться в исполняемую роль, чувствовать ее, отождествляться со своим героем. Эмоции и все мысли должны быть сосредоточены лишь на этом. Нужно запретить думать себе о чем-либо еще. Каждое слово и каждый звук нужно ощущать так, будто у тебя в руках чаша с водой, которую ты пытаешься донести до слушателей, не поранив при этом ни капли! Безусловно, это упражнение нужно выполнять, закрыв при этом глаза.

#### Упражнение «Энергетический зонт»

В своем воображении нужно представить, что над всей аудиторией располагается своеобразный зонт, который укрывает всех. Суть в том, чтобы в течение всего исполнения крепко держать этот вымышленный зонт.

Артист должен, согласно системе Станиславского, уметь обретать правильное сценическое самочувствие. В таком состоянии риск возникновения волнения крайне невелик, так как такое самочувствие является идеальным состоянием для артиста. Для того чтобы его обрести, необходимо добиться гармонии внутреннего и внешнего самочувствия. Внутреннее – это наше душевное состояние, эмоции, переживания и чувства, а внешнее – это как бы то, с помощью чего воплощается в жизнь наши внутренние ощущения. «Наподобие внутреннего сценического самочувствия оно складывается из своих естественных частей-элементов, каковыми являются мимика, интонация, речь, движение, пластика...все части вашего физического аппарата воплощения» [3, с. 269].

Проблема состоит в том, что все эмоции, которые нам так знакомы в жизни и часто были нами испытаны, не всегда получается «вызвать» из себя на сцене. «К удивлению, то, что так хорошо нам известно, что в подлинной жизни происходит естественно, само собой, то бесследно исчезает или уродуется, лишь только артист выходит на подмостки. Нужна большая работа... для того чтобы вернуть на сцену то, что в жизни так нормально для каждого человека» [3, с. 271]. Причина, как бы это парадоксально ни звучало, в публичности профессии. Поэтому важно воспитывать в себе чувство эмоциональной активации в любых условиях.

Безусловно, выступление – это большая ответственность, которую несет исполнитель: перед авторами художественного текста, перед слушателями и зрителями и перед самим собой. Но не стоит чрезмерно концентрировать свое внимание на этом, так как это может вызвать состояние панического страха. Постоянное волнение о мнении окружающих людей – может сыграть злую шутку и стать причиной нежелательных последствий.

Однако быть очень спокойным тоже плохо, ведь тогда выступление будет лишено эмоциональной составляющей, а это значит, что артист не будет вкладывать частичку себя в исполняемую им роль. Со стороны это ощущается достаточно остро. Нужно постоянно работать над собой. Даже после грандиозного успеха, следует помнить, что именно в такие моменты следует прилагать максимум усилий, ведь держать высокую планку- ноша не из легких. Нужно быть требовательным судьей для себя самого.

*Статья выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ №2014/601 от 06.02.2014, НИР 3106.*

#### Список литературы

1. Виллонас Ю.Б. Павлов. Психология эмоций. Тексты / Ю.Б. Виллонас. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 399 с.
2. Новицкая Л.П. Уроки вдохновения / Л.П. Новицкая. – М.: Всероссийское театральное общество, 1984. – 383 с.
3. Станиславский К.С. Собрание сочинений в восьми томах / К.С. Станиславский. – М.: Медиа, 2012. – 434 с.

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

*Дылинова Наталья Геннадьевна*  
воспитатель

*Каюмова Ирина Сергеевна*  
воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» – Д/С №97 «Хрусталик»  
г. Тольятти, Самарская область

### ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО

***Аннотация:** данная статья посвящена теоретическому анализу научной литературы по проблеме профессионального саморазвития педагогов и компонентов, его составляющих. Статья будет полезна для педагогов, желающих повысить свою квалификацию.*

***Ключевые слова:** саморазвитие, профессиональное саморазвитие, самовоспитание, самосознание, самооценка, самоактуализация, самообразование, самостоятельность, личностный рост.*

Качество образования является целью всех, кто занимается трудовой деятельностью в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Эффективность системы образования определяется профессионализмом и компетентностью педагогических кадров. Для достижения высокого уровня профессионализма педагогу необходима постоянная работа над собой, способность развивать профессиональные качества, заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием.

Исследования, проводимые в области профессионального саморазвития педагогов, можно сгруппировать следующим образом:

– научные труды, посвященные изучению гностического компонента педагогической деятельности (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Хмель и др.);

– исследования, посвященные изучению содержания и структуры профессионального самопознания (М.Ж. Жадрина, К.К. Жампеисова, А.К. Маркова, В.С. Магун, И.Л. Фельдман, Х.Т. Шерьязданова и др.);

– работы, в которых исследуется оценка и самооценка профессионально важных аспектов деятельности (Н.Д. Иванова, С.Т. Каргин, В.Н. Козиев, Г.К. Нургалиева, А.К. Рысбаева, К.С. Успанов и др.);

– изыскания в области педагогической акмеологии (В.М. Антипова, Ф.Б. Балкизова, Е.Н. Богданов, Н.В. Бордовская и др.).

Изучив ряд исследований по проблеме профессионального саморазвития педагогов, мы сделали вывод о том, что в методологическом аспекте требуется осмысление понятий «саморазвитие», «профессиональное саморазвитие».

Анализ теоретических источников показывает, что определение понятия «саморазвитие» тесно связано с направленностью цели индивида. Так, психолог А. Поляков утверждает, что саморазвитие – это процесс, и как всякий процесс, оно необходимо для достижения определенной цели. Особенность саморазвития в том, что цели всегда меняются, в зависимости от уровня осознанности, умения рисковать, самодисциплины, веры в себя. Эти критерии определяют, цель, которую человек ставит перед собой, и сроки ее достижения.

Ученый считает, что первый шаг в саморазвитии – это процесс самопознания. Каждый человек стремится идентифицировать себя в мире, позиционирует в мысленной системе координат, относительно своих кумиров, идеалов,

коллег по работе, членов семьи (родительской и семьи, которая уже им создана), религии, духовных учителей и наставников... В общем, человек ищет ответ на вопрос «кто я в этом мире?». Этот поиск может длиться мгновение, а может затянуться на долгие годы [1, с. 194–199].

Итак, понятие «саморазвитие» взаимодействует с понятием «самопознание». Разработчики учебных программ для предмета «Самопознание» считают, что объектом самопознания как целостного предмета является человек, который рассматривается в контексте природного и социального аспектов бытия. Человек, являясь самоорганизованной системой, проявляет себя как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. Органическое единство данных ракурсов человека обеспечивает его гармоническое развитие, включающее самоопределение, самоактуализацию, самореализацию и самосовершенствование [2, с. 73]. Поляков А. Что такое самопознание? Какие этапы самопознания существуют?

Проблема саморазвития педагога требует осмысления терминов, понятий, с помощью которых возможно определение содержания и механизмов организации профессиональной деятельности, характеризующихся высоким уровнем профессиональной зрелости, компетентным подходом к решению вопросов обучения и воспитания дошкольников.

Профессиональное саморазвитие педагога тесно связано с развитием педагогической техники, то есть с развитием способностей, обеспечивающих проявление мастерства в умении говорить, управлять мимикой, жестами, пантомимикой. Культура поведения, которая включает двигательную культуру, культуру мышления и речи требует самовоспитания, использования упражнений для развития дикции, артикуляции, интонационного строя голоса и др.

Вне сомнения, саморазвитие педагога предусматривает овладение волевыми техниками, которые позволяют осмыслить психические механизмы индивида, поведенческие стереотипы, способствуют грамотному выстраиванию межличностных отношений.

Исследователь А. Макурин разработал принципы саморазвития человека, представляющих определённый интерес. Так, один из его принципов гласит: «Запомните: будущее не равно прошлому! Вы можете изменить себя, свое поведение, свои эмоции, свои убеждения. Если бы все события повторяли только то, что «уже было», не привнося новшеств – тогда не было бы прогресса и люди до сих пор бы ходили в шурах с дубинами... Прогресс и саморазвитие возможны тогда, когда вы делаете что-то новое, то, что вы не делали раньше» [4, с. 74].

В аспекте нашего исследования, отметим, что профессиональная деятельность педагога требует творческого подхода. Следовательно, педагогу необходимо постоянно совершенствоваться, изучая инновационные методики и технологии организации профессиональной деятельности.

Мы согласны с мнением Т.В. Лучкиной о том, что инновационная деятельность педагога сопряжена с личностно-профессиональным саморазвитием и обусловлена необходимостью учета следующих закономерностей:

- чем выше личностный потенциал педагога, его способность быть субъектом инновационной деятельности, тем эффективнее процесс личностно-профессионального саморазвития;

- чем более созидательны результаты профессиональной деятельности педагога как инновационной, тем увереннее он продвигается к профессиональной зрелости;

- чем активнее рефлексивная позиция преподавателя в инновационной деятельности, тем выше уровень его личностно-профессионального саморазвития;

- чем выше уровень ценностного отношения молодого педагога к инновационной деятельности, тем интенсивнее процесс его духовно-нравственного самоукрепления.

В связи с этим, исследование искомой проблемы будет наиболее полным при наличии описания и анализа опыта профессионального саморазвития педагогов прошлого и настоящего. Существует множество примеров достижения вершин профессионального мастерства, как в истории педагогической мысли, так и современности. Это отдельная часть исследования, которое имеет свое продолжение.

Различают внешнее и внутренне саморазвитие. Внешнее – требования и ожидания общества. Внешние требования являются основными и определяют глубину и направление необходимое для саморазвития. Внутренние – потребность педагога в самовоспитании (убеждения, чувство долга и ответственности, здоровья, самолюбия). Важную роль играет уровень самооценки педагога.

Выделяют два приема саморазвития педагога. Первым из которых является умение соотносить уровень своих действий с достигнутым результатом; а вторым – умение сопоставить свое мнение с мнением окружающих.

Саморазвитие имеет двойной педагогический результат. С одной стороны, происходит изменение в личностном развитии и профессиональном росте. С другой стороны, овладение способностью заниматься саморазвитием. Судить о саморазвитии можно по следующему уровню овладения действиями:

- цель и полагание – умение ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;
- планирование – умение выбирать средства, способы действия и приемы саморазвития;
- самоконтроль – умение сопоставлять деятельность и полученные результаты саморазвития;
- коррекция – внесение необходимых поправок в результаты работы над собой.

В профессиональном саморазвитии выделяют три стадии. На первой стадии цели и задачи еще неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура. Педагог нуждается в помощи со стороны наставника.

На второй цель и полагание становятся более определенными и конкретными. Многие зависят от внешних обстоятельств (рассуждение, самоинструкция, самокритичность) – это существенное проявление саморазвития;

И наконец, на третьей стадии педагог самостоятельно формирует цели и задачи. Все действия осуществляются автоматически и непринужденно. Самовоспитание – самосовершенствование личности.

Иными словами, для того чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться не только профессиональное, но личностное развитие. По К. Юнгу, каждый индивидуум обладает тенденцией к индивидуализации или саморазвитию. Индивидуализация- это процесс «становления собой», напрямую связанный с понятием личностного роста.

В структуре саморазвития важно определить: цель, мотив, способ и результат.

К. Юнг определил понятие личностного роста следующим образом- это расширение знаний о мире и о самом себе, сознательной осведомленности.

Автор индивидуальной психологии А. Адлер рассматривал личностный рост как движение от центрированности на самом себе и целиком личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социалью полезному развитию.

Один из основателей гуманистического направления в психологии А. Маслоу рассматривал личностный рост как последовательное удовлетворение «высших» потребностей на основании достигнутых базовых. Расти, по Мас-

лоу, это значит не оставаться в потенциальности. «Лучший выбор жизни» всегда находится в нас. Личностный рост не заключается в единичном достижении это особое взаимоотношение с миром и самим собой.

Психолог-гуманист К. Роджерс считал, что личностный рост (или актуализация) выражается в стремлении становиться все более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, и в той мере, в какой этот рост усиливает организм и «самость».

Виктор Франкл, создатель логотерапии и экзистенциального анализа, в качестве движущего фактора развития личности выделял стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни. Личностный рост, по Франклу, заключается в обретении конкретного смысла жизни данной личностью в данный момент.

Таким образом, личностный рост – это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности. Отношение к своей прошлой жизни как к прошлому и направленность в будущее позволяют говорить о таких качественных изменениях в личностном росте. Любая остановка в этой непрерывности может быть чревата наступлением застоя и началом деградации личности.

С точки зрения деятельности подхода в психологии, оптимальное развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта.

Иными словами, чем больше вы достигаете в профессиональном становлении, тем больше развиваетесь как личность.

Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии личностный рост – неперемное условие достижения профессионализма.

Таким образом, саморазвитие – это результат профессионального творчества, а не только прироста знаний, умений и навыков.

Исходя из изученных положений по вопросам профессионального саморазвития, в условиях ДОО мы рассматриваем это понятие как совокупность структурных компонентов: самовоспитание, самосознание, самооценка, самоактуализация, самообразование и самостоятельность, которые при условии педагогического сопровождения, обеспечивают движение личности к высшему уровню саморазвития – творческой деятельности самореализации.

#### *Список литературы*

1. Некрасова Н.А. Акмеологический подход как основа повышения качества профессионально-педагогического образования [Текст] Н.А. Некрасова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Т. 13. Гендерная психология. – Кострома, 2007. – №6. – С. 194–199.
2. Алехина И.В. Методическое сопровождение становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в межаттестационный период [Текст] / И.В. Алехина // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 307–310.
3. Макурин А. Тренинг личностного роста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://antonmakurin.ru/blog/articles/article\\_28html](http://antonmakurin.ru/blog/articles/article_28html)
4. Лучкина Т.В. Роль инновационной деятельности в личностно-профессиональном саморазвитии молодого педагога [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 203 с.
5. Утепбергенова З.Д. Профессиональное саморазвитие педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3472/142310/sitepage\\_272/files/dokument\\_microsoft\\_word\\_7\\_\\_1.docx](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3472/142310/sitepage_272/files/dokument_microsoft_word_7__1.docx)

*Реутов Александр Янович*

студент

*Пономарева Светлана Алексеевна*

канд. экон. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

## **ПРИМЕНЕНИЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются возможности использования корпоративного обучения для формирования профессиональной компетентности кадров предприятий.

*Ключевые слова:* корпоративное обучение, дополнительное образование, составляющие профессионализма.

Выйдя из стен любой образовательной организации, человек сталкивается с необходимостью конкретизации как своих профессиональных знаний, умений и навыков применительно к корпоративным особенностям профессиональной деятельности, так и своих социальных стремлений, связанных с этой деятельностью. В первом случае – это «дообучение» специфическим технологическим приемам, во втором – вхождение в коллектив, осознание значимости своей работы, связи ее с работой сотрудников, своей роли в жизни коллектива и роли коллектива в жизни его членов. С развитием и структурированием общегражданского образования, с четким оформлением профессионального образования, процесс вхождения в трудовую деятельность приобрел выраженный переходный характер.

Появление в России крупных финансово-промышленных корпораций – объединений акционеров, основной целью которых является получение максимальной прибыли, является основным источником создания в стране корпоративной образовательной среды, основная цель функционирования которой чисто дидактическая и заключается в осуществлении основных задач образовательного учреждения: обучать, воспитывать и, главное, развивать персонал предприятия – рабочих, специалистов, руководителей, резерв кадров, высший руководящий состав [1, с. 7].

В образовательном пространстве корпоративное образование, во-первых, представляет собой самостоятельную ветвь образования, обусловленную появлением принципиально новых специальностей и необходимостью самореализации и самоактуализации корпоративной личности. Во-вторых, корпоративное образование неразрывно связано с системами общего, профессионального и дополнительного образований.

Последнее обстоятельство используется в настоящее время исключительно в процессе профессиональной подготовки специалистов. Корпоративность такой подготовки связана с тем, что предприятия, заинтересованные в специалистах определенных профессий, объединяются по отраслевому признаку и создают собственные системы базового и дополнительного профессионального образования. При этом под базовым понимается образование, соответствующее одному из установленных Федеральным законом образовательных уровней. Дополнительное образование предоставляется в рамках каждого уровня профессионального образования в целях удовлетворения познавательных потребностей личности за рамками основных образовательных программ, обеспечивающее непрерывное повышение квалификации и мастерства граждан в соответствии с требованиями времени.

Однако такой подход не обеспечивает решения задач компаний, направленных на формирование «корпоративной личности». Для этого необходимы следующие составляемые корпоративного образования:

- узкопрофессиональное обучение, в том числе на рабочем месте (формирование необходимых умений и навыков);
- обеспечение осознанности профессиональной и личностной деятельности путем обучения основам адекватного мышления на конкретной базе этих видов деятельности (формирование необходимых знаний, умений и навыков такого мышления);
- обеспечение постановки субъектом корпоративного образования конкретных личностных целей, а также построения планов и программ их неотвратимого достижения;
- формирование у субъекта позитивного эмоционального отношения к корпорации в интересах корпорации и личности;
- формирование знаний, умений и навыков, позволяющих устойчиво жить и работать в конкретных коллективах, членом которых является субъект корпоративного образования.

Таким образом, реальное решение проблемы профессиональной подготовки на уровне современных корпоративных требований может быть обеспечено только пересечением, взаимным проникновением сфер деятельности дополнительного и корпоративного образования. Процесс взаимопроникновения систем дополнительного и корпоративного образования важен и полезен, потому что он поднимает корпоративное образование до уровня традиционного, нормативного, стандартизованного образования и наполняет дополнительное образование новым, современным и востребованным в рыночных условиях содержанием. Однако для этого необходимо, чтобы взаимопроникновение было равноправным, чтобы корпоративное образование сложилось как система, стало системным.

#### *Список литературы*

1. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Кузнецов. – Екатеринбург: Издательство Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 227 с.
2. Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. – М., 2008 – №6. – 103 с.

*Рякова Дамира Андреевна*

студентка

*Максимов Павел Валерьевич*

студент

*Лукина Тамара Николаевна*

канд. пед. наук, доцент, заведующая учебной частью

Педагогический институт

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный

университет им. М.К. Аммосова»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА В БОРЬБЕ С КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗГРАМОТНОСТЬЮ НАСЕЛЕНИЯ «ИТ-СТАРТ»**

*Аннотация:* в представленной статье рассматривается практическая работа студента в борьбе с компьютерной безграмотностью населения «ИТ-старт». Авторами анализируются ее положительные и отрицательные стороны.

*Ключевые слова:* педагогика, обучение, ИТ-старт, компьютерная безграмотность.

Во время летних каникул студенты СВФУ в рамках благотворительного проекта «ИТ-start» проводят курсы компьютерной грамотности для жителей

республики Саха (Якутия). Реализацией данного плана является обучение 25 человек разных возрастов по темам, которые были выданы во время проведения инструкций.

Проект «IT-start» был запущен в 2011 году. Он имеет пять разделов, которые поверхностно освещают большой спектр тем, относящихся к информационным технологиям: о технике безопасности работы с ПК и об организации рабочего места, о характеристиках ПК и прочих устройств, рассказывает об использовании ОС «Windows XP/10» и работе в данной ОС от удаления папок до работы с различными программами, о Всемирной Паутине, а также о работе в текстовом редакторе интерфейса «Microsoft Word 2003–13» и работу с документом. Данная программа имеет лекционные и практические занятия.

Программа обучения настолько упрощена, что на обучение одного человека хватит уйти день занятий. Но участники благотворительного проекта «IT-start» сталкиваются с различными проблемами, основной из которых является обучение минимального количества. Почти каждый участник не знает, где найти такое количество людей, поэтому самая первая работа по борьбе с компьютерной безграмотностью населения производилась с родственниками и знакомыми участников. Многие студенты просто обращались к ним с просьбой о помощи. Отсутствие инициативы у потенциальных обучаемых достигает апогея у наиболее неподкованных в техническом плане – людей пожилого возраста. Также решающим фактором в данном вопросе является заблуждение о сложности освоения компьютерной техники на пользовательском уровне.

Следующая организационная проблема – место обучения. Немногие студенты озадачиваются таким вопросом заранее, чаще всего проблема всплывает после того, как участники соберут нужное количество людей. В качестве предлагаемого решения можно арендовать помещение или обратиться с такой просьбой в свою школу, это не составляет труда. Второстепенной проблемой становится выбор группирования обучаемых, то есть как будет лучше их обучать всех сразу или по одному. Во время проведения инструкции явно давались советы проводить обучение по одному человеку, так будет достигнут необходимый в меру дифференцированности уровня занятости, знаний и заинтересованности обучаемых индивидуальный подход.

Проблема кроется в следующем: если производить обучение полной группы в 25 человек, их различие в возрасте будут сильно сказываться на общем качестве обучения. Но не все так поступают, отсюда – сталкиваются со скоростью понимания темы. Как и в обычных образовательных учреждениях, многие понимают быстро, а кто-то медленно интерпретирует данную тему, требуя большие усилия от учителя для разъяснения вопросов или более обширной лекции. Таким образом, сильные ученики теряют интерес к теме и начинают мешать остальным. Очевидное решение данной проблемы – сортировка обучаемых по группам, выбор в качестве фактора сортировки возраст.

Данный проект имеет плюсы для общества, параллельно с большими усилиями студенты получают практический опыт в работе с труднообучаемыми, с людьми разного возраста и борьбой с компьютерной безграмотностью, помогая обучающимся быстрее адаптироваться к реалиям современного мира.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

*Афанасьева Марина Евгеньевна*

педагог-психолог

КГУ «Михайличенковская ОСШ»

с. Михайличенково, Республика Казахстан

### ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕКА

***Аннотация:** в данной статье рассматривается значимость эмоций и памяти в жизни человека, анализируются их влияние на процессы запоминания и воспроизведения информации. Целью исследования является изучение влияния негативных эмоций на запоминание информации у студентов. Полученный результат свидетельствует о том, что негативные эмоции запоминаются лучше и являются самыми сильными эмоциями в отличие от положительных эмоций, благодаря которым позитивные воспоминания воспроизводятся в большем количестве, чем негативные эмоции.*

***Ключевые слова:** память, негативные эмоции.*

Эмоции – это неизведанный объект, который нельзя отнести к чувствам, так как это сиюминутное явление. Мы привыкли говорить о том, что мы радуемся, боимся, сердимся – все эти действия выражают состояние нашей души. Эмоции, отражая окружающий мир и в соответствии с этим регулируя наше поведение и деятельность, играют важную роль в жизни каждого человека. Их значимость, как одного из определяющих факторов развития личности, особенно велика в студенческом возрасте. Переживание эмоциональных состояний в этом возрасте определяет картину видения мира, влияет на характер взаимодействия с ним, на оценку происходящих в нём событий и на уровень запоминания и воспроизведения информации. Таким образом, уровень запомненной и вспомненной информации зависит от качества испытываемых человеком эмоциональных переживаний: положительных или отрицательных. Если положительные эмоции – это своеобразная «награда» организму за труд, затраченный им в процессе достижения полезного результата, то отрицательные эмоции являются сигналом нарушения постоянства внутренней среды организма, способствующие гармоничному течению жизненных процессов. Негативные эмоции, несут в себе, также, деструктивную функцию, влияя на память.

Говоря о человеке и о человечестве, мы всегда говорим о таких понятиях, как «память», «воспоминания». Человек всегда стремился к развитию, к прогрессу, к новым знаниям, а память – это абсолютно необходимое условие для научения и приобретения знаний. Без памяти невозможно накопление и сохранение опыта человека, его нормальное функционирование в обществе, поэтому изучение механизмов памяти. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью [1]. С.Л. Рубинштейн говорил: «Без памяти мы были бы существами на мгновение. Наше прошлое было бы мертво для нашего будущего, а настоящее... безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть» [2, с. 300]. Классик французской психологии Пьер Жане

сказал: «Память – это преодоление отсутствия». Иными словами, память нужна нам для того, чтобы сохранять и в дальнейшем использовать полученный нами опыт. Наш опыт – это информация, полученная по каналам восприятия (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание). Но человек не просто впитывает внешнюю информацию, как песок дождевую воду. Он активно ищет эту информацию, он как бы опрашивает внешний мир, пытаясь удовлетворить врожденный интерес к новому [3].

Эмоции оказывают влияние на то, что человек воспринимает, но это влияние не приводит, в сущности, к принципиальному изменению воспринимаемого материала. Как подчеркивают многие авторы, главной детерминантой восприятия остается объективная действительность. С другой стороны, есть основания, чтобы заключить, что процесс запоминания, а также воспроизведения находится под влиянием эмоций в значительно большей степени. Таким образом, эмоции способствуют сохранению в памяти связанного с ним материала, причем положительные эмоции, возможно, облегчают запоминание в большей степени, чем отрицательные, а сильные – больше, чем слабые [4]. В хорошем настроении легче вспомнить радостные события в жизни или слова, наполненные положительным смыслом [5]. Одной из важнейших характеристик эмоций является их связь с познавательными процессами. В современной литературе накоплен целый ряд конкретных экспериментальных данных о связи эмоций с различными познавательными процессами: памятью, восприятием и мышлением. Довольно многочисленны эксперименты по изучению влияния эмоций на запоминание. Еще в ранних исследованиях (см. обзор П. Фресса и Ж. Пиаже, 1975) было выявлено, что события, оцениваемые испытуемыми как очень приятные или очень неприятные, запоминаются лучше, чем события нейтральные. Даже бессмысленные слоги в сочетании с явно привлекательными или непривлекательными лицами на фотографиях запоминаются лучше, чем те же слоги в сочетании с умеренно привлекательными. Преимущественное запоминание и воспроизведение позитивной или негативной информации связано с личностными особенностями испытуемых, а также с их исходным эмоциональным состоянием. Не только личностные особенности, но и исходное эмоциональное состояние испытуемых воздействует на воспроизведение эмоционально окрашенной информации. Внутренняя временная депрессия уменьшает воспроизведение приятной информации и увеличивает воспроизведение неприятной, внутреннее приподнятое настроение ведет к уменьшению воспроизведения негативных и увеличению позитивных событий. Сходные результаты получены и другими авторами, изучавшими влияние настроения на запоминание приятного или неприятного содержания слов, фраз, рассказов, эпизодов личной биографии. Радостное и грустное состояние создавалось у испытуемых как с помощью постгипнотического внушения, так и посредством описания соответствующего настроения или просьбой представить и описать определенное эмоциональное состояние. В целом, однако, можно считать доказанным положение о том, что запоминание различного по содержанию материала изображений, слов, фраз, текстов зависит как от его эмоционального значения, так и от эмоционального состояния испытуемого [6].

По итогам проведенного опросника «Самооценка эмоционального состояния» А. Уэссмана и Д. Рикса, были получены следующие результаты: 16% студентов оценивают себя как запуганного, закомплексованного, нерешительного человека. Наблюдается напряженность, боязливость, неинициативность, пассивность, инертность, застенчивость, подавленность, безответность, слабохарактерность. Из этого можно сделать вывод, что у студентов, наблюдается низкая самооценка эмоционального состояния. У 80%, большинства студентов, наблюдаются средние показатели по всем шкалам, без явного преобладание одного из полюсов. Что может, так же, говорить о нормальном уровне само-

оценки. И у 4% студентов наблюдаются закаленность, решительность, упорство, работоспособность, смелость, твердость, энергичность, живость, наблюдается преобладание спокойствия, выдержанности. Свидетельствуя о высокой или завышенной, самооценке эмоционального состояния.

По результатам проведенной методики «ДШЭ» по Изарду, получились следующие результаты:

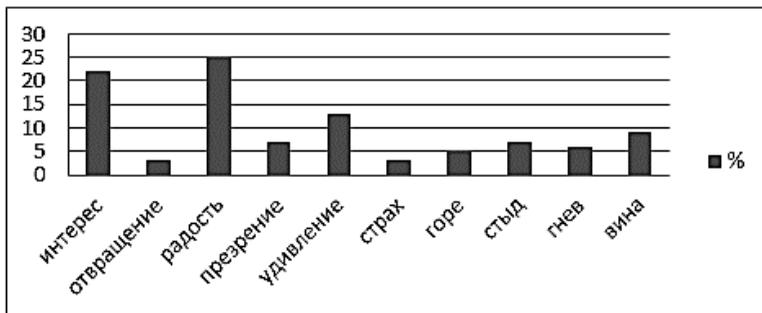


Рис. 1. Доминирующие эмоции у студентов по методике «ДШЭ» К. Изарда

Как мы видим, у студентов наблюдаются положительное эмоциональное состояние, проявляющееся в интересе 22%, радости 25% и удивлении 13%.

По результатам следующей диагностики, методики «Заучивание 20 слов», получились следующие данные: из 100% предоставленных слов испытуемые запомнили 46% слов, что свидетельствует о удовлетворительном уровне продуктивности запоминания слов у студентов. Так же можно сказать, что из 46% слов воспроизведенные студентами, было 60% положительных, и 40% отрицательных слов и словосочетаний. Это может говорить о том, что больше всего запоминается приятные воспоминания или события.

По результатам проведенного исследования, направленное на то, чтобы определить количество событий, воспоминаний, связанных с определенной эмоцией. По инструкции, студентам, нужно было вспомнить и записать события и воспоминания, связанные с учебной деятельностью за последние 3 недели. Во-втором задании, нужно было разделить все на позитивные и негативные воспоминания, не исключая нейтральные эмоции. В итоге получились следующие данные: 51% студенты вспомнили больше негативных эмоциональных впечатлений, событий, ситуаций, связанных с учебной деятельностью. Так же 46% студентов воспроизвели положительные воспоминания и события, связанные с учебной деятельностью, и 3% нейтральных событий и воспоминаний. В результате этого исследования, можно сказать что воспоминания и события, связанные именно с учебной деятельностью, у студентов вызывают негативные эмоциональные впечатления и воспоминания.

В результате проведенного исследования влияния эмоций на память человека, можно сделать следующий вывод: что у учащихся наблюдается высокий уровень запоминания позитивных эмоций, что может свидетельствовать о том, что позитивный опыт, связанный с не учебной деятельностью, запоминается и воспроизводится в большем количестве, чем негативный. Так же хотелось бы отметить, что получились противоречивые результаты по отношению к другим полученным данным, в результате, которого мы выяснили, что воспоминания, связанные именно с учебной деятельностью, являются негативными воспоминаниями, и запоминаются лучше, являясь самыми сильными эмоци-

ями. Возможно, сама учебная деятельность у испытуемых вызывает тревожность, переживания, страх перед экзаменами, боязнь аудитории, плохая коммуникативность или перед другими важными событиями, которые являются факторами, вызывающими негативные впечатления, события или воспоминания, что подтверждается в перечисленных высказываниях у студентов в результате проведения этого исследования.

И в результате нашего проведенного исследования, гипотеза подтвердилась в том, что негативные эмоции в значительной степени влияют на уровень запоминания и воспроизведения информации. Негативные эмоции запоминаются лучше, и являются самыми сильными эмоциями в отличие от положительных эмоций, благодаря которым, позитивные воспоминания воспроизводятся в большем количестве, чем негативные эмоции и безболезненно.

В заключение можно сформулировать общий вывод о том, что эмоции оказывают избирательное влияние на процессы памяти. Это влияние может состоять как в облегчении, так и в затруднении тех или иных актов припоминания.

#### Список литературы

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. I. – М., 1989.
3. И. Вачков. Память / И. Вачков // Школьный психолог. – 2002. – №4.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.
5. Bower G.H. Mood and memory. American Psychologist. 1981. 36: 129–148.
6. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 6–67.

**Гасанова Рената Рауфовна**

канд. психол. наук, старший научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт управления образованием  
Российской академии образования»  
г. Москва

## МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

**Аннотация:** статья посвящена методической работе в психологическом консультировании клиентов. Во взаимодействии консультанта с клиентом очень важно помочь ему в понимании и осознании самого себя, происходящих с ним изменений, умению делать выбор и ставить цели.

**Ключевые слова:** методическая работа, консультант, консультирование, клиент, осознание, психологическая проблема, психологические методы.

Во взаимодействии с клиентом очень важно помочь ему в понимании и осознании самого себя, происходящих с ним изменений, умение делать выбор и ставить цели. Работа осуществляется через подобранную, построенную особым образом беседу, главная цель которой – оказание помощи в психологической проблеме, состоящей главным образом в трудностях личностного и межличностного характера. Беседа проводится в соответствии с планом, разделённым на технические этапы, на каждом из которых решается определённая задача или группа задач. Например, такие этапы, как:

– этап эмоционального отреагирования: (предоставление клиенту возможность выговориться и выразить свои чувства; разобраться в осознании своих целей, мыслей, чувств, эмоций, действий и в принятии отторгаемых аспектов личного бытия – «негативных» частей личности, их интеграции и т.п.);

– этап «движения» клиента в проблеме: (предоставление клиенту эмоциональной поддержки; рассмотрение анализа позитивных аспектов проблемной ситуации, формирование у клиента ресурсного состояния);

– этап переформулирования проблемы: (осознание клиентом причины психологической проблемы; совместное переформулирование проблемы в альтернативные действия и цели);

– этап формирования регистра возможных решений: (поощрение клиента к самостоятельности, ненавязывание своей точки зрения, своих решений; помощь клиенту в чётком формулировании вариантов решений, проговаривании и их анализе; прогнозирование дальнейшего развития ситуации при выборе того или иного способа решения проблемы);

– этап закрепления мотивации: (разработка плана осуществления выбранного способа решения проблемы, детальное проговаривание всех намеченных шагов, формирование уверенности в правильности сделанного выбора и ресурсного состояния);

– этап завершающий: (анализ актуального эмоционального состояния клиента к концу встречи, обсуждение и планирование дальнейших действий, организационные вопросы включая этап заключения динамического контракта: (обсуждение организационных аспектов консультирования – время, место, количество встреч и т.п., выявление и коррекция ожиданий клиента, отсоединение).

Психолог-консультант должен обязательно руководствоваться принципами:

- 1) доброжелательности и безоценочности;
- 2) ориентации на систему ценностей клиента;
- 3) разграничения личных и профессиональных сторон в работе;
- 4) активной роли клиента;
- 5) осторожности с советами;
- 6) конфиденциальности.

Доброжелательность обеспечивает необходимый терапевтический климат, следование общепринятым нормам поведения, умение слушать и слышать клиента, понимать его проблемы, оказывать необходимую эмоциональную и психологическую поддержку.

Безоценочность сообщает клиенту об ощущение принятия его таким, какой он есть, со всеми его недостатками и достоинствами.

Ориентация на систему ценностей клиента означает не критичное отношение к ней, что обеспечивает эффективность психологического взаимодействия.

Разграничение личных и профессиональных сторон в пространстве консультирования это означает не использование клиента и его работу с его проблематикой в целях удовлетворения своих личных потребностей, проработки своих проблем и внутриличностных конфликтов, а также не вступление в какие-либо иные не терапевтические отношения.

Активная роль клиента базируется на стимулировании клиента проявлять активную позицию во взаимодействии, а не молча слушать консультанта. И это проявляется в заинтересованности беседы, желании понять и проанализировать полученную информацию, рефлексировать чувства эмоционального и физического состояния, стремиться к осознанию своих внутриличностных проблем и конфликтов.

Осторожность с советами, то есть уметь отслеживать собственные внутренние мотивации на желание дать клиенту совет, проработав его, так как в данном случае консультант берёт ответственность за исход проблемы и не формирует у клиента чувства ответственности за свою жизнь и поступки, не расширяя его границ опыта и умений.

Конфиденциальность означает, что информация, полученная во время сессии не должна разглашаться без ведома и разрешения клиента.

Для психолога-консультанта необходимо важен создаваемый терапевтический климат, включающий особое рода физической и эмоциональной обстановки в пространстве психологического консультирования:

– физическая (внешняя обстановка кабинета – звукопроницаемые стены, спокойные тона, уют, мягкий свет, наличие удобных кресел, стульев, неперегруженность интерьера, наличие нужной литературы, книг; структурирование пространства и времени – дать возможность клиенту выбрать место, соблюдать дистанцию...);

– эмоциональная (создание атмосферы доверия, раппорт, искренность, эмпатия, безусловное уважение клиента).

В работе консультирования часто возникают слова, написанные Стивеном Р. Кови: – «... если вы хотите достичь высочайших целей и добиться выполнения самых сложных задач, сформулируйте принцип, или естественный закон, определяющий результаты, к которым вы стремитесь, и следуйте ему. То как мы применяем тот или иной принцип, в значительной степени определяется нашими уникальными преимуществами, талантами и творческими способностями, однако в конечном итоге успех любого начинания всегда приходит благодаря тому, что человек руководствуется принципами, с которыми этот успех связан» [2].

Ещё ярким примером или принципом для работы психолога-консультанта может стать замечательный рассказ о «лошади» Милтона Эриксона. Он писал, что когда-то, будучи молодым, во двор его дома забрела лошадь. У лошади не было каких-либо характерных примет, по которым её можно было бы опознать и вернуть хозяевам. Чтобы как-то разобраться в этом вопросе, он просто сел на лошадь верхом, выехал на дорогу и предоставил ей самой выбирать путь. Он вмешивался лишь тогда, когда лошадь сходила с пути, чтоб пощипать травку или побродить по полям. Через некоторое время лошадь, наконец, пришла во двор соседа, живущего сравнительно недалеко. Сосед спросил Милтона: – «Как он узнал, что лошадь их и что пришла отсюда?». Милтон ответил, что, конечно же, он не знал этого, но знала лошадь и единственное, что ему пришлось делать, так это не дать ей сойти с дороги». Этим рассказом Эриксон всегда подчеркивал, что собственный «истинный путь» каждый знает сам. И здесь задача психолога-консультанта возвращать своего подопечного, клиента на этот свой собственный путь, приводящий его к успеху [1].

#### **Список литературы**

1. Гасанова Р.Р. Стратегия достижения успеха – коучинг (консультирование) [Текст] / Р.Р. Гасанова // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных наук» Часть 1. – М.: Московская финансово-юридическая академия, 2008. – С. 100–103.
2. Стивен Р. Кови. 7 навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 384 с.

*Колемеец Лариса Анатольевна*  
канд. психол. наук, ассистент  
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»  
г. Кемерово, Кемеровская область

## СТРАТЕГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ВЫБОРА

***Аннотация:** данная статья посвящена изучению стратегий осуществления выбора. Рассмотрены понятия «выбор», «стратегия», определены личностные особенности, необходимые для формирования стратегий осуществления выбора. Проведен сравнительный анализ содержательных характеристик понятий, соотносимых со стратегиями осуществления выбора в работах зарубежных и отечественных авторов.*

***Ключевые слова:** выбор, стратегия осуществления выбора, стратегия жизненного пути, содержательные характеристики, личностные особенности.*

Выбор является неотъемлемым атрибутом человеческого бытия. Человек находится в ситуации постоянного выбора жизненных путей, поступков, вынужден выбирать между общественными и личными интересами, своим достоинством и необходимостью поступиться им. Задача выбора встречается на самых разных уровнях: психологическом, этическом, социальном. Выбор человека обладает мощными движущими и направляющими силами, регулятивными возможностями.

В процессе жизни, усваивая социальный опыт, человек преобразует его в собственные ценности, установки, ориентации. Активность личности в процессе взаимодействия со средой означает, что всякое воздействие человека на среду реализуется, во-первых, через его внешнюю предметную деятельность и, во-вторых, требует принятия определенного решения, следовательно, включает процесс целеполагания и построение стратегической программы деятельности. Умение принимать решения в ситуации неопределённости, осуществлять осознанный выбор – необходимые условия становления личности [1].

Взаимодействуя с социальным окружением, человек на своём жизненном пути в процессе самореализации осуществляет выборы, в наибольшей степени способствующие продуктивности и удовлетворённости. При этом самодвижение обусловлено процессом самодетерминации субъекта, и происходит движение к суверенизации человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Выбор может рассматриваться как проявление самоорганизации в системе «человек и его мир», процесс сознательного творческого выбора и последующего формирования человеком активной жизненной позиции, на основании которой он разрабатывает и реализует варианты возможных действий в конкретных жизненных ситуациях.

В связи с этим актуальной становится проблема выбора эффективных стратегий осуществления выбора.

Стратегии осуществления выбора направлены на преобразование неопределённой значимой ситуации и состоят в определении альтернатив, критериев их оценки, предпочтении одной из них и конкретизации ее в качестве цели жизнедеятельности [2].

Стратегия предполагает умение принимать решения. В определении принципов решения жизненных задач и заключается суть стратегии, в которой проявляется и конструктивность, и творческая активность личности. Умение принимать решения отличает стратега от тактика. Осмысляя задачи стратегического характера, человек осуществляет их решение с учетом предыдущего опыта и с перспективой на будущее [3].

Отечественные психологи рассматривают стратегию жизненного пути как способ эффективной самореализации (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). Жизненный путь, по мнению С.Л. Рубинштейна, это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к лучшему проявлению человеческой сущности, к достижению личностного совершенства. Он подчеркивал необходимость учета объективных проявлений субъекта, его способность реально изменить жизнь. «Человек не только находится в определенных отношениях с миром, но и сам определяет свое положение» [4, с. 119].

Жизненный путь человека, по мнению Б.Г. Ананьева, это история формирования и развития личности в определенном обществе, эпохи и как история развития его деятельности в обществе складывается из многих систем общественных отношений в определенных обстоятельствах, из многих поступков и действий самого человека, превращающихся в новые обстоятельства жизни [5].

Наиболее полно рассматривает жизненные стратегии К.А. Альбуханова-Славская, которая определяет жизненную стратегию как способность строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, типом личности, и как способ разрешения противоречий между внешними и внутренними условиями реальной жизни, преобразование условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности [6]. Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу-имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск.

Понятие «жизненной стратегии» может быть соотнесено со «стратегией осуществления выбора», так как обе стратегии направлены на выбор, влияющий на дальнейший жизненный путь.

Жизненный выбор – это переломный момент на жизненном пути, который имеет свою структуру и внутренние тенденции, свидетельствующие о направленности личности, способах ее взаимодействия с миром и об уровне ее развития (Л.С. Кравченко); жизненный выбор как «выбор в бифуркационной точке жизненного пути» (А.А. Комлев). На наш взгляд, понимание жизненной стратегии как стратегии самореализации наиболее близко к проблеме стратегий осуществления выбора. Вслед за Д.А. Леонтьевым, мы понимаем выбор как специфичную для личности форму ее самоосуществления.

Стратегии осуществления выбора, которые использует человек на своем жизненном пути, влияют на его самореализацию. Руководствуясь эффективными стратегиями осуществления выбора, человек наиболее полно осуществляет личностное и профессиональное самоопределение. Как отмечает А.А. Коростылева, эти стратегии, прежде всего, должны отвечать критерию «удовлетворенность» – «продуктивность» относительно как самого человека, так и социума на протяжении всего жизненного пути [7, с. 61].

Проведя сравнительный анализ содержательных характеристик понятий, соотносимых со стратегиями осуществления выбора в работах зарубежных и отечественных авторов, мы попытались систематизировать полученные результаты (таблица 1).

Таким образом, как видно из таблицы 1, в зарубежной и отечественной психологии встречается различные, но, по сути, близкие по смыслу понятия: жизненный сценарий, жизненный путь, выбор варианта жизни, стиль жизни, жизненная перспектива, жизненная стратегия и т.п. Такое разнообразие точек зрения указывает на сложность и специфичность данной проблемы исследования.

Параметры стратегий осуществления выбора

Автор	Понятия	Описание	Параметр/признак
А. Адлер	Стиль жизни	Стремление к превосходству. компенсация чувства неполноценности	Смысл жизни, жизненные ценности и цели
Э. Фромм	Жизненный сценарий	Продуктивная самореализация. «позитивная свобода»	Спонтанность, целостность, креативность и биофилия
К. Хорни	Отношение к окружающим людям	С детства вырабатываются три основные стратегии: движение к людям, движение против людей, движение от людей	Любовь, борьба за существование, стремление к независимости
К. Левин, Ж. Нюттен	Построение жизненной перспективы	Самопроекция человека в будущее, которая отражает всю систему его мотивов	Временная перспектива как «иерархия целей личности»
Э. Берн	Жизненный сценарий	Бессознательный выбор жизненного сценария, который осуществляется на ранних стадиях развития ребенка	Продукт родительского программирования, различные внешние обстоятельства («судьба»), свободные устремления человека
Ш. Бюллер	Жизненный путь	Развертывание плана жизни, заложенного в детстве	Врожденное стремление человека к самореализации – всесторонней реализации «самого себя»
Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн	Жизненный путь	Самореализация	Активность, сознание и способность к организации времени жизни
Е.И. Головаха, В.И. Ковалев, А.А. Кроник	Выстраивание временной перспективы	«Внутренний» возраст человека, реализующийся соотношением психологического прошлого, настоящего и будущего в субъективной картине жизненного пути	Временная перспектива
В.Н. Дружинин	Жизненный сценарий	Варианты жизни: «жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь есть сон», «жизнь по правилам», «жизнь - трата времени» и «жизнь против жизни»	Тип отношения человека к жизни (ценности и смыслы)

Н.Ф. Наумова	Стратегии целеполагания	Стратегия иррефлексивного выбора. стратегия формирования психологической гибкости. стратегия рационализованного выбора. стратегия свободного выбора	Воля. адаптивность. потребности, ценности, ресурсы
К.А. Абульханова-Славская	Жизненная стратегия	Выбор способа жизни. разрешение противоречия «хочу–имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск	Активность личности, инициатива и ответственность
Ю.М. Резник, Т.Е. Резник	Жизненная стратегия	Стратегия жизненного благополучия. стратегия успеха. стратегия самореализации	Активность, смысл жизни, ценности, нормы и принципы поведения, жизненные цели
В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский	Выбор как проявление самоорганизации в системе «человек и его мир»	Человек как открытая самоорганизующаяся система. стремящаяся к саморазвитию, самоусушествлению	Значения, смыслы (желания, хотения, стремления и др.), ценности, эмоции
И.А. Ральникова	Система жизненных перспектив	Человек как открытая самоорганизующаяся система, способная к перестройке системы жизненных перспектив человека на этапе жизненного «перелома»	Четыре измерения: ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-оценочный, организационно-деятельностный;
О.С. Васильева, Е.А. Демченко	Жизненные стратегии	Поиск и осуществление уникального смысла своей жизни с опорой на такие ценности. как любовь. красота. творчество, добро, развитие	Уровень ответственности. степень осмысленности жизни. система ценностей и отношений человека, удовлетворенность

Вместе с тем, большинство авторов выделяют среди основных параметров такие, как осознанность, ответственность, эмоциональность, удовлетворенность, ценностные ориентации, активность и самостоятельность личности.

Ситуация выбора, по мнению отечественных психологов, включает в себя наличие у субъекта множество элементов неопределенности, вызванной множеством альтернатив и противоречием между потребностями субъекта и способами их реализации, неопределенность исходов выбора. Стратегия осуществления выбора понимается как выработка различных способов разрешения «неопределенной ситуации», установление соответствия внутренних возможностей с внешними условиями, что предъявляет особые требования к личностным ресурсам.

Таким образом, необходимыми условиями формирования стратегий осуществления выбора являются развитие таких личностных особенностей как, активность личности, осознанное стремление занять определенную позицию, высокий уровень сформированности «Я-концепции», самодетерминация,

долгосрочное планирование, основанное на осмысленном отношении к личностному опыту и объективной действительности, смысловые ориентации человека, ответственность. Понятие стратегии означает способность к самостоятельному построению своей жизни, к принципиальному, осмысленному ее регулированию в соответствии с кардинальным направлением.

Систематизируя выявленные подходы к проблеме определения стратегий осуществления выбора, на основе теоретического анализа мы выделяем следующие содержательные характеристики стратегий осуществления выбора, которые выражаются в уровне осознанности, самостоятельности, эмоциональности, удовлетворенности выбором.

#### *Список литературы*

1. Коломеец Л.А. Психолого-педагогический тренинг формирования стратегий осуществления выбора у старшеклассников [Текст] / Л.А. Коломеец // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания – 2013: Материалы IX Международной научно-практической конференции. – М.: Спецкнига, 2013. – С. 33–37.
2. Магазева Е.А. Стратегии и детерминанты личностного выбора (на примере выбора профессии) [Текст]: Автореф. дис...канд.психол.наук: 19.00.01 / Магазева Елена Анатольевна. – Омск, 2010. – 25 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010 – 288 с.
6. Коростылева А.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / А.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.

***Кучина Татьяна Ивановна***

канд. пед. наук, доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования Тульской области»  
г. Тула, Тульская область

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОСТИ И ЗРЕЛОСТИ**

***Аннотация:*** в статье рассматриваются представления девушек и женщин о гендерной идентичности. Определена специфика гендерных представлений в юности и зрелости. Выявлено, что у женщин преобладает андрогинный тип полоролевой идентичности, у девушек – фемининный. С возрастом у женщин возрастает значимость гендерных оценок мужской референтной группы и уменьшается значимость оценок женской референтной группы.

***Ключевые слова:*** гендер, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность, полоролевые предпочтения, я–реальное, я–идеальное.

Гендерная идентичность – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Гендерная идентичность одна из базовых характеристик личности и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт, в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации; она является продуктом социального конструирования.

В своём исследовании мы опирались на результаты, полученные С.А. Филипповой, В.И. Якимовой [1].

Гипотеза: существуют особенности в представлениях о гендерной идентичности у женщин в юности и зрелости.

В исследовании приняли участие 28 испытуемых женского пола. Были выделены две группы: первая группа – 15 девушек (16–18 лет), студентки ТулГУ; вторая группа – 13 женщин (возраст 40–45 лет), преподаватели ТулГУ.

Испытуемые были протестированы с помощью методики «Маскулинность и Фемининность» (адаптированный Н.В. Дворянчиковым опросник С.Бем). Результаты отражены на рисунке 1.

В группе девушек преобладает фемининный тип полоролевой идентичности («Я–реальное» в левом верхнем секторе (м – 15, ф – 18); образ женщины характеризуется еще более яркой фемининностью (м – 15, ф – 22), чем Я–реальное (с преобладанием фемининных черт над маскулинными), образ мужчины ярко маскулинен (м – 23, ф – 16), расположен в правом нижнем секторе. Таким образом, мы можем сказать, что для девушек характерно жесткое следование полоролевым стереотипам.

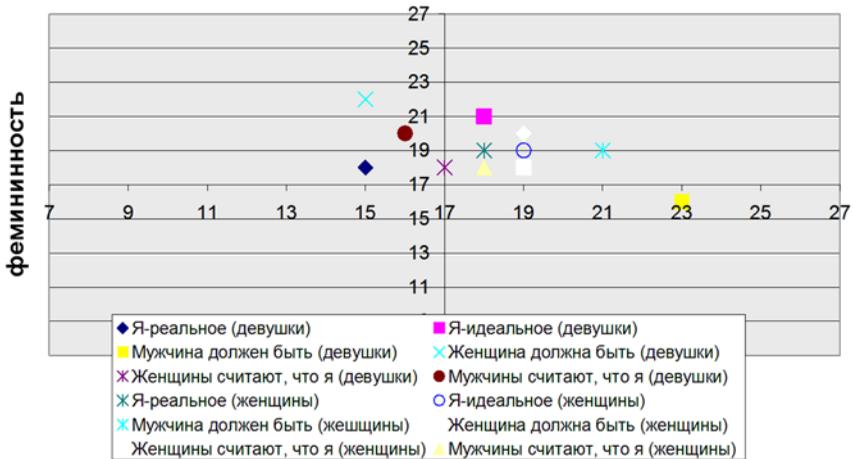


Рис. 1. Средние показатели по методике МиФ. Женщины и девушки

Если обратиться к полоролевому поведению, то для девушек значимо соответствие своего поведения гендерным представлениям мужчин и женщин, т.е. образы Я–реальное (м – 15, ф – 18), «Мужчины считают, что я» (м – 16, ф – 20), «Женщины считают, что я» (м – 17, ф – 18) близки (все находятся в фемининном секторе графика – левый верхний угол. Более точно воспринимают девушек представительницы их пола (близость образов «Я–реальное» и «Женщины считают, что я»).

Также девушки считают, что мужчины их воспринимают несколько более фемининными, чем они есть на самом деле (Я–реальное), а женщины несколько менее фемининными. Это может быть связано с тем, что девушки хотят соответствовать гендерным ожиданиям мужчин. Представительницы же их пола «чувствуют» их лучше.

Существуют расхождения между «Образом женщины» и полоролевыми предпочтениями («Женщина должна быть...» и «Я–идеальное»). Так, образ женщины фемининен, «Я–идеальное» – андрогинно (расположено в правом верхнем углу). Такое расхождение может быть связано с тем, что с одной

стороны девушки хотят соответствовать гендерным ожиданиям представительниц противоположного пола, с другой стороны они понимают, что в плане карьерных достижений яркая фемининность будет только мешать.

Если мы обратимся к результатам в группе женщин, то увидим, что все шесть характеристик находятся в правом верхнем секторе – в области андрогинии.

Таким образом, в группе женщин преобладает андрогинный тип полоролевой идентичности («Я–реальное» в правом верхнем секторе (м – 18, ф – 19); образ женщины характеризуется еще более яркой андрогинностью (м – 19, ф – 20), чем «Я–реальное», так как высокая андрогиния предполагает высокую выраженность обоих качеств, низкая андрогиния – низкую выраженность. Собственно говоря, андрогинными считаются типы с высокой выраженностью маскулинности и фемининности, что позволяет им менее жестко придерживаться полоролевых норм и позволяет им более свободно переходить от традиционной женских занятий к мужским и наоборот. Образ мужчины андрогин (м – 21, ф – 19). Следовательно, можно утверждать, что для женщин не характерно слишком жесткое следование полоролевым стереотипам.

Если обратиться к полоролевому поведению, то для женщин значимо соответствие своего поведения гендерным представлениям мужчин и женщин, т.е. образы Я–реальное, «Мужчины считают, что я», «Женщины считают, что я» близки. Правда, женщины считают, что мужчины их воспринимают более точно, чем женщины: эти образы более близки (Я–реальное: м – 18, ф – 19, «Мужчины считают, что я»: м – 18, ф – 18, «Женщины считают, что я»: м – 19, ф – 18).

«Образ женщины» соответствует полоролевым предпочтениям («Женщина должна быть...» и «Я–идеальное»). Так, «образ женщины» андрогинен, «Я–идеальное» тоже андрогинно. Это можно объяснить тем, что женщины не следуют жестким гендерным стереотипам, им близка андрогиния, кроме того они считают, что референтная группа мужчин воспринимает их как андрогинных.

Чтобы подтвердить полученные результаты использовался U-критерий Манна – Уитни. Статистические различия получены на 1% уровне значимости.

Итак:

1. У женщин преобладает андрогинный тип полоролевой идентичности, у девушек – фемининный.
2. У девушек «образ женщины» характеризуется явным преобладанием фемининных черт над маскулинными и не соответствует полоролевым предпочтениям; у женщин «образ женщины» характеризуется андрогинностью и соответствует полоролевым предпочтениям.
3. У девушек «образ мужчины» обладает ярко выраженными маскулинными чертами, у женщин более андрогинный.
4. У женщин возрастает значимость гендерных оценок мужской референтной группы и уменьшается значимость оценок женской референтной группы. Для девушек более значимо мнение женской референтной группы, чем мужской.

В результате проделанного анализа по методике «МиФ», нельзя не отметить стойкую возрастную тенденцию у женщин к накоплению маскулинных качеств, выражающуюся в андрогинности поведения. Полученные результаты согласуются с андрогинной моделью С. Бем и ее последователей.

«Вообще, женское и мужское как гендерные характеристики личности не обязательно надо противопоставлять, человек может обладать одновременно и маскулинными и фемининными чертами и варьировать их в поведении в зависимости от признаков конкретной ситуации» [2, с. 65].

Андрогиния способствует широкому использованию имеющегося репертуара в зависимости от требования ситуаций инструментальности или экспрессивности. Человек, демонстрирующий как маскулинные, так и фемининные

характеристики, обнаруживает большую гибкость в пределах полоролевого поведения, чем носители только маскулинности или фемининности.

**Список литературы**

1. Екимова В.И., Филиппова С.А. Гендерные различия: социокультурный аспект // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №27. – С. 64–66.
2. Кучина Т.И. К вопросу о гендерных стереотипах и профессиональной реализации женщин // Известия ТулГУ. Серия «Психология». – Выпуск 4 / Под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – С. 62–66.

**Рочева Ольга Евгеньевна**

преподаватель

НОУ СПО «Астраханский кооперативный техникум»  
г. Астрахань, Астраханская область

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

**Аннотация:** в исследовании раскрывается проблематика улучшения качества подготовки специалистов, успешного формирования нравственного идеала у будущих юристов в системе среднего профессионального образования. Рассматриваются вопросы понимания сущности нравственного идеала, определения факторов, способствующих совершенствованию профессионального мастерства и профессионализма личности у студентов.

**Ключевые слова:** нравственный идеал, образовательный процесс, психолого-акмеологические факторы, будущие юристы, система нравственных ценностей, проблемные нравственные ситуации.

Для успешного анализа процесса формирования нравственного идеала будущего юриста, согласно существующему положению психологии труда, необходимо знать и учитывать особенности вида профессиональной деятельности. При этом нужно исходить из того, что содержание деятельности накладывает отпечаток на формирование структуры нравственного идеала. Различные виды профессиональной деятельности обладают специфическими нравственными особенностями.

При разработке программы исследования процесса формирования нравственного идеала будущих юристов в системе СПО мы исходили из положения современной психологической науки, согласно которому идеалы – своеобразная форма опережающего отражения действительности в виде сложного образа нравственно совершенной личности человека [4, с. 111].

Нравственные идеалы – многоуровневые психологические структурные образования: одни их элементы отражают нравственные требования микросреды, другие – макросреды, третьи включают и то, и другое [3].

Многочисленные теоретические и прикладные исследования, проведенные в психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, Б.А. Климов, Л.Д. Кудряшова, Б.Ф. Ломов, В.И. Лебедев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, А.В. Филлипов и др.), посвященные проблемам эффективности профессиональной деятельности, закономерностям формирования профессионализма, психологии личности, психологически профессионально важным качествам, формированию нравственного идеала в процессе профессиональной деятельности, констатируют, что эффективность любой деятельности определяется множеством условий и факторов (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин).

Необходимо отметить, что, как правило, факторы могут выступать как самостоятельными компонентами структурной иерархии изучаемого объекта, так и быть включёнными (являясь показателями) в отдельный компонент структуры [2]. Таким образом, структурные элементы рассматриваемого объекта исследования часто выступают как внутренние факторы, обуславливающие его развитие.

В связи с этим, можно говорить о том, что структурные компоненты нравственного идеала могут выступать внутренними (объективными и субъективными) факторами, определяющими его становление и влияющими на эффективность будущей профессиональной деятельности.

Дадим общую характеристику аспектам юридической деятельности.

– социальный аспект – подчеркивает социальную значимость профессии юриста как организатора борьбы с правонарушениями, защитника прав и законных интересов граждан;

– поисковый аспект – состоит в сборе информации, необходимой для решения юридического дела;

– реконструктивный – представляет собой завершающий анализ собранной информации по юридическому делу, выдвижение рабочих гипотез, разработка плана деятельности по его дальнейшему рассмотрению и завершению;

– коммуникативный – означает умение общаться с коллегами, клиентами, участниками дела и всеми теми, кто имеет к нему отношение;

– организационный – заключается в волевых действиях по проверке рабочих версий и их реализации;

– удостоверительный – состоит в умении облекать полученную информацию по юридическому делу в законом предусмотренные формы письменных актов-документов (постановлений, протоколов, приговоров и др.).

В каждой из специальностей эти аспекты профессиональной деятельности юриста проявляются в разном наборе, с неодинаковой интенсивностью. У каждого юриста в зависимости от его личностных качеств они приобретают специфический характер. Профессия юриста призвана стоять на страже социальных ценностей личности, общества и государства и потому каждая из них имеет специфическое и важное значение для утверждения этих ценностей.

Эффективность процесса формирования нравственного идеала у будущих специалистов в области юриспруденции и права, на наш взгляд, обеспечивается следующими факторами:

– учетом социально-возрастных особенностей обучающихся в системе профессиональной подготовки специалистов в области юриспруденции и права;

– конкретизацией содержания образования в целях актуализации его духовно-ценностного аспекта;

– созданием соответствующего воспитательного пространства в СПО;

– целенаправленным и систематическим воплощением нравственной культуры преподавателей (прежде всего дисциплин предметного блока) в практической деятельности по нравственному становлению и самовоспитанию личности студента;

– усилением воспитательного потенциала внеаудиторной деятельности студентов по формированию у них духовной культуры;

– систематическим осуществлением диагностики и на ее основе коррекции уровня сформированности у будущих юристов нравственного идеала.

Основными критериями и показателями сформированности нравственного идеала являются когнитивный (нравственная просвещенность, наличие моральных представлений, понятий, убеждений и т.п.); эмоционально-ценностный (отношение к морали, чувства, мотивы, цели и средства их достижения); поведенческий (умения осуществлять деятельность в соответствии с общепринятыми нормами и правилами поведения и профессиональной этики, проводить анализ, самоанализ, рефлексию и т.п.).

В основе опытно-экспериментальной работы лежала система освоения курсов, имеющих нравственную направленность. Были разработаны и внедрены в учебный процесс колледжа курсы «Юридическая этика», «Нравственные основы профессиональной деятельности юристов». Их изучение создало реальную основу для решения проблемных нравственных ситуаций и дилемм и способствовало осмыслению студентами собственных нравственных ценностей и идеалов.

На основании результатов проведенного экспериментального исследования нами были сделаны выводы о том, что на начальных курсах нравственный идеал будущих юристов находится на низком уровне, и отличается отсутствием целостности системы компонентов. В дальнейшем наблюдается рост уровня сформированности нравственного идеала, который заключается в развитии ценностных ориентаций, нравственной компетентности, нравственно-важных качеств и нравственного сознания, увеличивается степень связанности между этими структурными компонентами. Однако, как показало исследование, в целом адекватного нравственным требованиям профессиональной юридической деятельности уровня целостности и связанности всех компонентов нравственного идеала, в процессе обучения в СПО, будущим юристам не удаётся достичь. Причиной является недостаточно высокий уровень нравственного самосознания личности, который «тормозит» процесс развития остальных компонентов до высокого уровня. Соответственно, достижение высокого уровня нравственного сознания происходит уже непосредственно в профессиональной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов [Текст] / Г.В. Безюлева. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 725 с.
3. Руднева Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов: Монография [Текст] / Под общ. ред. Б.П. Невзорова. – Кемерово: КРИПК и ПРО, 2002. – 302 с.
4. Прохорова Т.Н. Психологическое исследование процесса формирования нравственного идеала будущих юристов в системе СПО [Текст] / Т.Н. Прохорова, О.Е. Рочева // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2013. – №4. – С. 110–115.

*Саввинова Валерия Ивановна*

студентка

*Николаева Алла Дмитриевна*

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

## **МАСТЕРСТВО И ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация:* в данной статье автор поднимает актуальную проблему повышения квалификации преподавателей иностранного языка в техническом вузе. Приведены рекомендации поведения преподавателя иностранных языков и восемь главных видов умений, составляющих структуру учительской деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, функциональность, личность, гуманизация, личностный подход.

В условиях глобализации современных образовательных процессов, развитие компьютерных процессов обучения актуализируется проблема интенсив-

ного изучения иностранных языков, национальных культур. В этих социокультурных условиях развивается новая концепция педагогического образования, в частности, подготовки учителя иностранного языка, повышения квалификации преподавателей иностранного языка в техническом вузе.

Имеются две главные составляющие учителя – мастерство и личность. Если учитель не будет ими обладать, нам не удастся сделать образование мощным фактором социального, экономического и духовного развития общества, фактором его интеллектуального возрождения.

Система профессиональной подготовки учителя должна быть профессионально направлена, т.е. нужно готовить учителя иностранных языков, а не специалиста по иностранным языкам.

Стержнем, системообразующим фактором профессиональной подготовки учителя является его методическое мастерство, основанное на педагогических и психологических знаниях и умениях и подкрепленное другими дисциплинами, имеющими обязательно профессиональную направленность. Учителю мало «знать», он должен уметь эти знания передавать.

Система профессиональной подготовки должна быть направлена на подготовку учителя-исследователя, для которого культ познания (а не знаний) – ведущая его страсть.

Система профессиональной подготовки учителя должна быть функциональной, т.е. моделировать содержание и структуру учительской деятельности.

Основу этой деятельности составляют восемь видов умений:

- проектировочные (умения спланировать любой вид работы);
- адаптационные (умения применить свой план в конкретных учебных условиях);
- организационные (умения организовать любой вид работы);
- мотивационные (умения мотивировать учащихся к учебной деятельности);
- коммуникативные (умения общаться на уроке и вне его);
- умения контроля и самоконтроля;
- познавательные (умения вести исследовательскую деятельность);
- вспомогательные (умения петь, играть на каком-либо инструменте, рисовать и т.п.).

Именно эти умения в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной культуры. Процесс обучения в значительной степени есть моделирование учительской деятельности в учебных задачах, моделирование с целью развития указанных умений.

Система профессиональной подготовки должна быть направлена на формирование личности учителя. Это ведущая задача педвуза. Только личность способна формировать личность.

Личностный подход определяет гуманизацию отношений. У всех великих педагогов взаимоотношения с воспитанниками строились не на уровне «учитель-ученик», а на уровне «личность-личность».

Система профессиональной подготовки должна способствовать фундаментализации образования.

Система профессиональной подготовки учителя также должна обеспечить высокий уровень практического владения методическим (профессиональным) мастерством, стремиться к интегративности, нужно дать студенту возможность индивидуальной самореализации, должна убедить студента в социальной значимости предмета, который он преподает.

Е.И. Пассов в 90-х годах, анализируя проблему развития подготовки учителя иностранного языка в условиях межкультурного взаимодействия, отмечает, что целесообразно осуществлять подготовку учителя «иноязычной культуры», тем самым заменив понятие «учитель иностранного языка» [19, с. 35].

Учитель иностранного языка не может преподавать без постоянного совершенствования в языке, без самообразования. Английский язык – не застывшее явление, он постоянно меняется. Совершенствование знания языка и технологий его преподавания – залог успешной работы учителя. Давно прошли те времена, когда компьютер был для многих только мечтой. Сейчас это незаменимый помощник и в жизни, и в бизнесе.

Как вспомогательные средства обучения иностранному языку, компьютерные программы имеют свои преимущества.

Мультимедийные средства позволяют учителю корректировать учебные планы исходя из интересов и возможностей отдельных учеников. Чем богаче и разнообразнее банк обучающих программ, тем больше можно провести интересных уроков с применением компьютера. Проблема в том, чтобы из обилия обучающих программ выбрать самые интересные и познавательные.

**Список литературы**

1. Бердичевский А.А. Концепция подготовки учителя иностранного языка // ИЯШ. – 2010. – №4. – 145 с.
2. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2011. – №1. – 68 с.
3. Воронина Г.И., Иванова В.Н. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // ИЯШ. – 2011. – №6. – 74 с.
4. Выготский Л.С. О психологических системах // Психология как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского – М.: Инст-т практ. психологии. – 2012. – 358 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Психология как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского – М.: Инст-т практ. психологии, Воронеж: НПО «Модэк». – 2010. – 495 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=466246>

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Иванова Екатерина Алексеевна*

студентка

*Яковлева Анастасия Николаевна*

д-р пед. наук, заведующая кафедрой

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова»  
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

### КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Аннотация:* в данной статье рассмотрено понятие «коммуникативность», приведены основные принципы коммуникативного метода обучения иностранного языка, предложен список эффективных приемов данного метода.

*Ключевые слова:* метод, коммуникативность, мотивация, реализация.

Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время особенно актуальна, т.к. изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

Основным методом преподавания иностранных языков, применяемым в наше время в школах, является коммуникативный метод, а его основной целью является обучение говорению.

Обучение говорению реализуется за счет формирования речевых, или, другими словами, коммуникативных навыков. Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и функционировать как ее основа, должны обладать системой качеств. К ним относятся: автоматизированность, устойчивость, гибкость, «сознательность», относительная сложность и др.

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

Проблема трудностей изучения иностранного языка уже была изучена некоторыми психологами (Зимняя И.А., Клычникова З.И.) и методистами (Бим И.Л., Гез Н.И., Ляховицкий М.В.).

Иностранный язык характеризуется целым рядом отличительных признаков от родного языка. Он отличается: направлением пути овладения, включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека; совокупностью реализуемых им функций; усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Человек усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности.

Преодоление трудностей, связанных с восприятием речи на иностранном языке, связано с развитием ощущений. Высокая культура наших ощущений не является врожденной, ее следует специально развивать, а при овладении иностранным языком это приходится делать почти заново, так как речь на иностранном языке требует подчас таких умений, которые не играли существенной роли при овладении родным языком.

*Список предлагаемых действий для успешного продвижения в обучении иностранному языку.*

1. Обилие часов прослушивания текстов, диалогов, разговоров. Чем большее количество дикторов слушает ученик или же студент, тем быстрее он приспособится к пониманию речи и ее темпу.

2. Прослушивание песен – лучшее современных и полюбившихся обучающимся. Давно доказано, что песенный аспект в преподавании иностранного языка очень эффективен для запоминания новой лексики.

3. Просмотр фильмов. Живая речь, эмоции на экране, наглядный процесс взаимодействия людей в картине. В совокупности с эффектами и интересующими темами кинематографа – прекрасное дополнение к изучению.

4. Игровая форма проведения занятий. Особенно рекомендуется к обучению школьников младших классов.

5. Игра в ассоциации, еще один способ запоминания слов и расширения словарного запаса.

Нейтральные события как в жизни, так и в учёбе, практически не откладываются в памяти человека. Наше удивление, воодушевление, восхищение – это ценные эмоции. Именно они стимулируют центры, через которые в соответствующие отделы головного мозга поступают сигналы так, что выученное закрепляется в нашем мозгу. Этот эмоциональный катализатор необходим, чтобы учебная ситуация имела успех.

6. Творческие задания. Диалоги, например. Постановки и разыгрывания по ролям с непосредственной эмоциональной составляющей.

7. Развитие диалогической и монологической речи. Спонтанность проведения такого вида работы может положительно сказаться на умении ученика находить выход из ситуации.

8. Возможность в будущем посетить страну изучаемого языка и суметь на практике применить полученные знания и умения. Предвкушение перемен и новых впечатлений станет хорошей мотивацией для студентов (особенно студентов факультета иностранных языков).

#### *Список литературы*

1. Бурдина М.И. Организация учебного процесса по иностранным языкам в начальной школе / М.И. Бурдина // ИЯШ. – 2011. – №2. – 23 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М.: Просвещение, 2012. – 59 с.
3. Китайгородуева Г.А. Методика интенсивного обучения. – М.: Просвещение. – 152 с.

**Новикова Галина Альбертовна**

канд. биол. наук, старший преподаватель

Институт педагогики и психологии  
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный  
университет им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

**Новикова Любовь Альбертовна**

канд. биол. наук, преподаватель

ГАОУ СПО Архангельской области  
«Архангельский медицинский колледж»

г. Архангельск, Архангельская область

## **К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ**

***Аннотация:** в статье раскрыты вопросы профилактики зависимостей у подростков; обоснована необходимость подготовки специалистов в области профилактики зависимостей; аргументировано использование диагностического инструментария; предложены авторские методики и алгоритм для диагностики зависимого поведения; описана структура профилактики, подходы и направления.*

***Ключевые слова:** подготовка специалистов, профилактика зависимостей, диагностика, подростки, пиво.*

Зависимое поведения детей занимает одно из первых мест в спектре проблем, стоящих перед обществом. Сегодня оно представляет угрозу здоровью

подростающего поколения в связи с эпидемиологическим характером его экспансии. Наиболее распространенным аддиктивным агентом, в структуре зависимого поведения подростков, является пиво, а также напитки, изготавливаемые на его основе [2–5]. Поэтому возникает необходимость подготовки специалистов в области психологии, которые смогут быстро и качественно проводить диагностику зависимого поведения с целью предупреждения развития серьезных патологических состояний.

Целью настоящего исследования является рассмотрение вопроса подготовки специалистов в области профилактики зависимостей у подростков. В работе использованы следующие методы: анализ, систематизация, обобщение и т. д.

Рассматривая вопросы подготовки специалистов в области профилактики зависимостей у подростков, безусловно, больший акцент необходимо делать на диагностическом инструментарии.

В настоящее время наиболее популярна диагностика зависимого поведения по внешним признакам, в которой в качестве диагностических критериев используется оценка состояния, обследуемого по физиологическим, психофизиологическим, поведенческим и признакам «улика» [1]. Это достаточно быстрый способ, но не всегда достоверный, так как, многие состояния, выявленные у подростков, могут быть следствием перенесенного ОРВИ, аллергической природы или приема лекарственных средств.

Диагностика зависимого поведения с помощью тестового материала не менее популярна. Широко используются методики: опросник для выявления ранних признаков алкоголизма; методика «Склонность к зависимому поведению»; методика выявления лиц с алкогольной зависимостью с помощью проективного теста; методика диагностики коммуникативной установки; методика «Q-сортировка»; характерологический опросник; методика «Ценностные ориентации»; сокращенный многопрофильный опросник личности; клинический опросник для выявления и оценки невротического состояния; патохарактерологический диагностический опросник и т.д. С каждым годом количество тестовых методик растет, усложняется, повышается их валидность. Нами также разработаны и активно внедрены в практическую деятельности методики для диагностики химической зависимости, такие как: методика «Оценки степени риска развития пивной зависимости у подростков» (уд. рац. предложение №13/07 от 15.06.2007 г.); методика «Прогнозирование риска развития зависимости у подростков» (Патент РФ на изобретение №2339314 от 27.11.2008 г.); методика «Оценки степени нарушений социально-психологической адаптации вследствие пивной алкоголизации» (Патент РФ на изобретение №2346651 от 20.02.2009 г.). Разработан алгоритм выявления уровня пивной алкоголизации подростков и разработки профилактических мероприятий (уд. рац. предложение №14/12 от 12.11.2012 г.) [4], который может быть использован при обучении специалистов.

Также при подготовке специалистов стоит освещать вопросы: оценки психических и поведенческих расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ и оценки расстройств личности и поведения, которые производятся по МКБ-10; и диагностики аддиктивных проявлений химико-токсикологическими методами исследования (Приказ Минздравсоцразвития РФ от 27.01.2006 г. №40). Данные виды диагностик актуальны в связи с введением с 2013 года тестирования обучающихся на наркотики и профилактические осмотры [5].

В целом, от правильного подбора методик для диагностики зависимого поведения подростков зависит рациональный подбор профилактических мероприятий.

Раскрывая специалистам саму профилактику зависимости подростков, целесообразно, рассматривать не только ее внутреннюю структуру (стадии предупреждения, предотвращения, пресечения), но и подходы (системно-дифференцированный, информационно-просветительский, психолого-педагогический), направления (организационно-методическое, диагностическое, психолого-педагогической поддержки, оценка эффективности), формы (коллективная, индивидуальная) и методы профилактического воздействия (психологические, педагогические, социальные, духовно-нравственные, экономические) [3].

Таким образом, подготовка специалистов в области профилактики зависимости требует ознакомления их с особенностями диагностики зависимого поведения, рассмотрения внутренней структуры профилактики, ее подходов и направлений, а также форм и методов профилактического воздействия.

#### **Список литературы**

1. Ишеков Н.С. Профилактическая наркология / Н.С. Ишеков, И.А. Новикова. – Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2008. – 307 с
2. Новикова Г.А. Интенсивность пивной алкоголизации подростков общеобразовательных школ / Г.А. Новикова, А.Г. Соловьев // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/8/novikova.pdf>
3. Новикова Г.А. Профилактика пивной зависимости подростков в условиях образовательного учреждения / Г.А. Новикова, А.Г. Соловьев // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2013. – №6–2. – С. 69–71.
4. Новикова Г.А. Психофизиология подростков при пивной алкоголизации / Г.А. Новикова, А.Г. Соловьев, Л.А. Новикова: монография. – Архангельск: Изд-во ГОУ ВПО «Северный государственный медицинский университет», 2015. – 127 с.
5. Новикова Г.А. Оценка аддитивных проявлений студенческой молодежи / Г.А. Новикова, Л.А. Новикова // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – №2(18). – С. 38–45.

**Тришина Ирина Николаевна**

педагог-психолог

МАДОУ «Д/С №34»

г. Октябрьский, Республика Башкортостан

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ**

***Аннотация:** в данной статье рассмотрен метод сказкотерапии, способствующий развитию ребенка дошкольного возраста. Сказка – неизменный спутник детства. Сказка может оказывать влияние как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, формируя определённые образцы поведения. Сказкотерапия – самый бережный метод, позволяющий работать с детьми через сказку.*

***Ключевые слова:** психология, педагогика, сказка, сказкотерапия, дошкольники.*

В настоящее время всё больше возрастает интерес к новому направлению – сказкотерапия. Сказкотерапию можно считать одним из самых действенных методов по решению многих проблем, в том числе в ДОУ. Это одно из направлений психологии, которое использует сказку, как основной метод воздействия на ребенка. Ведь сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития.

Из курса литературы известно, что сказка – один из фольклорных жанров. Сказочные сюжеты, по мнению К.Г. Юнга, являются своеобразными матри-

цами, отражающими основные душевные конфликты человека, суть которых неизменна на протяжении всей истории человечества. Юнг назвал их архетипическими. Независимо от того, признают или не признают люди эти конфликты, их действия от этого не уменьшаются. Сказка же в этом случае – способ вывода противоречия изнутри во внешний мир – предлагает способы его разрешения, это естественное, интуитивно применяемое лекарство

Метод сказкотерапии появился на рубеже 60–70-х годов XX века, обоснованный М. Эриксоном и в дальнейшем развитый его учеником В. Росси. В России метод сказкотерапии начал использоваться с начала 90-х годов И.В. Вачковым, Д.Ю. Соколовым, С.К. Нартовой-Бочавер. Сказкотерапия, построенная на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии как вида арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребенка. Сказкотерапия применяется в работе с агрессивными, тревожными, застенчивыми, неуверенными детьми.

Эмоциональная сфера является ведущей сферой психики в дошкольном детстве. Она играет решающую роль в становлении личности ребенка, регуляции его высших психических функций, а также поведения в целом.

Сказки – необходимый элемент духовной жизни ребенка. Ребенок растет, развивается, его переполняет разноцветный мир эмоций. Как справляться с этими красками чувств и эмоций? Погружаясь в мир чудес, маленький человек знакомится с собственными чувствами, тревогами, страхами, открывает пути в царство внутреннего мира к любви и знанию. А когда ребенок возвращается в реальный мир, то чувствует себя более уверенным в своих силах. Он уже может справиться и с самим собой, и с жизненными трудностями.

Сказки утверждают ребенка в правильных отношениях к миру, не дает прямых наставлений детям («Слушайся родителей», «Уважай старших», «Не уходи из дома без разрешения»), но в ее содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки.

Понимание и проживание через сказку содержания свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребёнку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Занятия по сказкотерапии выполняют несколько функций.

Прогностическая и диагностическая. Сказки позволяют узнать о ребенке, его проблемах, выявить характерные черты личности, понять его жизненные ориентиры.

Развивающая направлена на развитие индивидуальности, формирование у ребенка творческих способностей, социально – адаптивных навыков, а также обучение и воспитание чему-либо.

Коррекционное (терапевтическое) воздействие сказок влияет на поведение и мировоззрение ребенка, преодоление его психологических проблем.

Важна мотивация участников, только при добровольном участии, ребенок сможет полностью погрузиться в страну сказок. Педагог должен подобрать такой метод включения детей, чтобы им захотелось стать участником данного процесса. В одном случае это может быть образный текст, шуточные стихи, сюрпризный момент, в другом – рассматривание иллюстраций, отгадывание загадок о сказочных героях. Важно, чтобы каждый ребенок мог почувствовать внимательное отношение со стороны педагога.

Для лучшего понимания и более простого вхождения в сказку необходимо познакомить детей с произведением, побеседовать о героях, их поступках, характере. Тогда дошкольникам легче будет сосредоточиться на образной лексике, характеризующей внешний вид героя, выразительно отобразить в мимике, движении эмоциональное состояние персонажа.

Следующий этап – психокоррекционный, включающий в себя: распределение ролей для проигрывания эпизодов сказки, психогимнастику, собственно

психокоррекционную работу или рисование и изготовление поделок по мотивам сказок. Каждая сказка уникальна, и в индивидуальной работе она должна быть максимально близкой и понятной ребёнку, поэтому сюжетная линия истории может быть выстроена при учёте его интересов и увлечений (это позволяет создать позитивный эмоциональный фон и больше заинтересовать ребёнка). Психокоррекция проводится через проигрывание эпизодов сказки и ответы детей на предлагаемые вопросы.

Между сеансами сказкотерапии следует обращать внимание на поведенческие реакции, эмоции дошкольников. Особое внимание следует уделять детям с нарушением эмоциональной сферы. Роли, которые они будут играть следует распределять соответственно с их проблемами. Так, например, замкнутым детям целесообразно распределять роли героев с сильными чертами характера. В дальнейшем можно заметить положительные эффекты, улучшение настроения, развитие эмоциональной устойчивости и связной речи ребенка.

Таким образом, на занятиях сказкотерапии дети проживают эмоциональные состояния, вербализуют свои собственные переживания, знакомятся со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них развивается способность к более глубокому пониманию себя и других людей, умение ориентироваться в эмоциональной реальности. Сказки помогают детям находить выход из сложных ситуаций, выдерживать любые удары судьбы. А взрослым – лучше узнавать каждого ребенка и больше их понимать.

#### *Список литературы*

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии – СПб.: Речь, 2006.
2. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя / О.Н. Капшук – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.
3. Миляева Н.В. Сказкотерапия в ДОУ и семье [Текст] / Н.В. Миляева, С.Н. Толстикова, Н.П. Целикина. – М.: Сфера, 2010.
4. Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. – СПб.: Речь, 2006.
5. Соколов Д. Сказки и Сказкотерапия. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.
6. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. Для работы с детьми дошкольного возраста – М.: Просвещение, 2003.

*Чанчикова Анастасия Андреевна*  
студентка

*Полетаева Ольга Витальевна*  
канд. пед. наук, преподаватель

ГБОУ СПО ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж»  
г. Муравленко, ЯНАО

## **РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. КОРРЕКЦИЯ ЗАВЫШЕННОЙ И ЗАНИЖЕННОЙ САМООЦЕНКИ**

*Аннотация:* в данной статье поднимается актуальная тема о развитии самооценки у детей дошкольного возраста, предоставлены методические рекомендации по коррекции завышенной и заниженной самооценки. Описаны методы и приемы развития адекватной самооценки.

*Ключевые слова:* самооценка дошкольника, коррекция самооценки, модернизация методов, развитие нравственных качеств, адекватная самооценка дошкольника.

В психологии и других науках, имеющих отношение к познанию человека, проблема самооценки, связанная с определением человека как субъекта и как

личности, приобретает в настоящее время особую остроту и смысл. Произошли преобразовательные изменения в жизнедеятельности общества, изменились технические, социальные, экономические условия развития индивида, изменилось и сознание людей, от коллективного до резко индивидуального так же и изменилась самооценка у человека и особенно это видно у подрастающего поколения.

Изучив научную литературу, мы выявили, что в психолого-педагогической литературе проблемы самооценки и ее развития у детей дошкольного возраста разработаны недостаточно. Поэтому актуальность проблемы обусловлена потребностью модернизации методов психолого-педагогического влияния на формирующуюся личность ребенка с целью саморазвития индивида, определения условий и путей оптимальной его реализации, самоутверждения, как субъекта деятельности.

Вопросами касающихся природы, механизмов становления и развития самооценки занимались У. Джемс, Р. Бернс, И.С. Кон, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.

Объектом исследования является – самооценка дошкольника. Предметом – развитие адекватной самооценки у дошкольников.

Целью работы является изучение процесса формирования самооценки дошкольников в процессе игровой, бытовой деятельности и условий их успешной реализации.

Конечно, в первую очередь самооценка формируется от отношения родителей к ребенку, и в первые годы жизни они должны ребенку дать веру в себя, обязательно его хвалить и благодарить. Самооценка, безусловно, важна для человека, он должен понимать, кто он такой и что из себя представляет. Однако плохо иметь людям завышенную и заниженную самооценку. Однако, когда ребенок маленький, завышенная самооценка – это норма. Поэтому сущность проблемы состоит в изучении и раскрытии смысла и содержания понятия самооценка. Так же требует углубления разработки теоретических позиций, уточнения понятийного аппарата, осмысления взаимосвязей.

Под самооценкой в психологии понимают интериоризированный механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей, преобразуемый в оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Самооценка дошкольника носит эмоциональный характер, потому он легко оценивает себя положительно и затрудняется отрицательно. Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстнику. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Дошкольник в полной мере не разбирается в своей психической жизни и не осознает свои качества, поэтому рассказывает о вымышленных достижениях, тем самым ребенок представляет свою ценность для окружающих.

Расширение видов деятельности, осваиваемые дошкольником приведут к формированию четкой и уверенной адекватной самооценки, в которой отражается его отношение к успеху отдельного действия. Она возникает при выполнении физических упражнений, в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей.

Наше исследование осуществлялось в ДОО «Солнышко» (г. Муравленко, ЯНАО). В эксперименте участвовали дошкольники средней группы в количестве 20 человек. Исследование проводили через наблюдение и оценочные суждения детей. Суждения позволили нам наметить некоторые тенденции и особенности в развитии детской оценки и самооценки.

Для диагностики самооценки детей дошкольного возраста мы выбрали несколько методик: тест «Лесенка» (В.Щур), «Какой я» (Р.С. Немова), «Какой ты?» (О.А. Белобрыкиной) и наблюдение в разных видах деятельности детей: художественной, трудовой, двигательной активности.

Апробируя результаты вышеперечисленных методик, мы заметили, что дети в данной группе при оценке себя в основном ориентировались на опыт, полученный в разных видах деятельности (52%). В основном преобладает позитивная направленность общей самооценки (60%) которая признаётся адекватной и социально желаемой, индифферентная (12%) указывает на несформированность системы ценностных ориентиров; нейтральная – (16%) является также допустимой, но в то же время указывает на недостаточное развитое чувство самооценки; негативная и амбивалентная (по 4%) негативный – указывает на утрату ребенком чувства индивидуальной и социальной значимости; а амбивалентный – на отсутствие адекватной для данного возраста устойчивости в развитии общей самооценки и свидетельствует о невозможности социокультурного самоопределения ребенка.

Коррекции завышенной и заниженной самооценки. В работе с детьми имеющие завышенную самооценку хорошо помогает расширение кругозора ребенка – экскурсия в театр, картинную галерею, что бы ребенок видел, что есть люди очень талантливые в других областях и нельзя быть талантливым во всем. Учить ребенка проявлять заботу о других, за каждый его поступок благодарить.

В ситуации с заниженной самооценкой предельна, важна поддержка родителей и воспитателей, нужно чаще советоваться с ребенком и выполнять его совет. Важно помочь понять ребенку, а где он уверен в себе, в чем он специалист, что он может потом показать другим, научить, он будет знать, что интересен другим, таким образом, будет более уверен в себе.

Для стабилизации адекватной самооценки у детей в систему коррекции мы включили придуманную нами новую дидактическую игру «Хвастунишки». Суть игры заключается в том, чтобы дети похвастались другими. Встав в круг, дети передают друг другу мячик, называя положительное качество соседа. Таким образом, в игре они учатся выделять хорошее в других.

Проведя коррекцию заниженной и завышенной самооценки в течение полугодя нами были выявлены положительные изменения в стабилизации адекватной самооценки. Повторно проведен метод диагностики. Сравнив результаты прошлого тестирования, пришли к выводу, что более 80% детей стали осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональные состояния, связанные с выполнением моральных норм, поручений взрослого, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

В формировании у ребенка адекватной самооценки очень важна поддержка родителей и воспитателей. Помогайте ребенку понять, как важен и ценен он для общества, найдите сферу где ребенок будет успешен и самое главное верьте в него! Из проблемы исследования мы ставили цель: изучение специфических особенностей развития самооценки у детей дошкольного возраста. Изучив и скорректировав на практике самооценку детей, мы добились поставленной цели.

#### **Список литературы**

1. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – 336 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
4. Белобрыкина О.А. Развитие самооценки у детей дошкольного возраста средствами театрализации // Психолог в детском саду. – 2008. – №2. – С. 5–12.
5. Анкудинова Н.Е. О развитии самосознания у детей / Психология дошкольника: Хрестоматия. / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000. – 207 с.
6. Гармаева Т.В. Особенности эмоциональной сферы и самосознания в контексте становления личности дошкольника // Психолог в детском саду. – 2004. – №2. – С. 103–111.

*Щепина Екатерина Сергеевна*

воспитатель

*Еремина Галина Федоровна*

воспитатель

*Фролова Наталия Валерьевна*

воспитатель

МДОУ «Д/С №39 КВ»

г. Магнитогорск, Челябинская область

## УДЕЛИТЕ ВРЕМЯ РЕБЕНКУ

***Аннотация:** периодически задавая те или иные вопросы, дети ставят взрослых в тупиковое положение в тех случаях, когда ответить трудно. Данная статья посвящена проблеме необходимости уделения должного внимания ребенку.*

***Ключевые слова:** время для ребенка, общение, ребенок.*

Не приставай. Родители думают, что дети слишком часто задают вопросы. На самом деле они задают их постоянно. Часто происходит и другое – взрослые не отвечают на вопросы. Как они это делают – отвлекают ли внимание ребенка на что-то или ссылаются на неотложность и важность своих умных дел, – значения в общем-то не имеет. Значение имеет другое – когда говорят ребенку, что он задает глупые вопросы, т. е. утверждают, что он глупый.

Дорогие родители, не подумайте, что мы вас осуждаем! Да, мы знаем, что, если с ребенком дома остается одна мама, ей надо выполнить в течение дня массу дел: накормить малыша, убрать квартиру, постирать... А если оба родителя работают и с ребенком остается бабушка?... Скорее всего, ей уже не до вопросов и тем более ответов. Однако, если когда-нибудь ваш ребенок из умного и любознательного вдруг станет вялым и ленивым, спросите себя: не вы ли сами в том повинны? Мы не преувеличиваем; к сожалению, детская психика легко и быстро травмируется, и заявление «Не приставай к взрослым с глупыми вопросами» может иметь совершенно непредсказуемые последствия.

Периодически задавая те или иные вопросы, дети ставят взрослых в тупиковое положение в тех случаях, когда ответить трудно. И невольно родитель сам задается вопросом: «Почему они это делают?» Просто потому, что интересно. Маленькому человеку интересно все. Он хочет знать! И «отбить» у него эту тягу к познанию можно только одним способом: «Не приставай с глупыми вопросами»...

Сидя в груди зачастую бесполезных игрушек малышка кричит маме, у которой, образно говоря, в одной руке зажат блендер, а в другой – миксер: «Мама, почему меня зовут Стефанидой?» Что делать в такой ситуации? Прежде всего, отложить блендер и миксер, все же ваш ребенок важнее повседневной рутины. А потом сесть и вспомнить, почему вы действительно назвали своего ребенка Стефанидой, а не Машей. И сказать, как есть. Да, да, именно, как есть, потому, что дети мгновенно чувствуют фальшь. Разумеется, при этом нужно учитывать возраст ребенка; если вы начнете объяснять двухлетнему ребенку, что назвали его Николаем в честь царя Николая II, последнего из рода Романовых, по прихоти папы-историка, защитившего на эту тему докторскую диссертацию, то маловероятно, что эта та информация, которая нужна ребенку. Просто скажите, что, когда он только должен был появиться на свет, вы уже придумали ему это имя. Но учтите: во-первых, как только вы ответите на этот вопрос, рискуете попасть под град других, включая, например, такие: «А почему меня не спросили?» или «Откуда я появился на свет?». Во-вторых, разговор этот, соответственно, может затянуться на совершенно

неопределенное время. Если вы действительно не в состоянии вести в этот момент долгие беседы, то лучше честно сказать об этом. Не отмахиваясь, не говоря, что вечно вопрос задается не вовремя или «поговорим как-нибудь потом». Лучше предложите, чтобы ребенок помог вам. Как правило, ребенок с удовольствием откликается на такие предложения. И не важно, что он будет путаться у вас под ногами. И не так уж страшно, если вы в этот день не идеально взобьете свой крем-суп. Суть в том, что выиграете вы нечто гораздо большее – общение с ребенком. И строить это общение надо именно сейчас, пока он маленький. Тогда впоследствии, когда он вырастет, вы не будете спрашивать себя с недоумением: «Почему он все скрывает? Почему не хочет разговаривать?». Эти моменты в большинстве случаев станут для будущей личности маячками. Что это значит? Каждый из нас попадает в сложные ситуации, а когда нам плохо мы вспоминаем, как мы себя чувствовали в наши самые счастливые моменты. Так вот, по подсчетам социологов более 56% людей в такие моменты вспоминают время, которое они провели с родителями, занимаясь рутинными домашними делами, но которые сделали их ближе к родителям.

Что же делать, если ребенок спрашивает что-то, на что вы просто не в состоянии ответить по той простой причине, что не знаете сами? Как отметили выше, честно сказать ему об этом. Не бойтесь того, что вы разрушите сложившееся представление – «взрослые знают все». Однако не говорите ему, что все знать невозможно, дабы не отбивать у него жажду познания. Просто скажите, что вопрос очень и очень трудный, но интересный. Пока вы не знаете ответа, но обязательно узнаете и ответите» Этим вы покажете малышу: а) учиться и узнавать важно и интересно; б) глупых, ненужных вопросов не бывает; в) если ты чего-то не знаешь, обязательно постарайся узнать; г) если вы вместе будете искать ответ на вопрос в энциклопедиях, то начнете прививать ребенку любовь к книгам.

В заключение хотелось бы добавить вот что. Мы почему-то считаем детей своей собственностью. Мы также считаем, что факт рождения нами ребенка закрепляет за нами же право распоряжаться тем, что он делает, и тем, что он говорит. Так и поступаем, забывая, что ребенок не телевизор, который можно включить или выключить, и не клетка с канарейкой, которую можно накрыть платком. И, может быть, не нужно изобретать несуществующих причин, по которым вы не можете поговорить с ребенком, а задуматься: действительно, а почему ромашка именно белая? И отложить свои сковородки и пылесосы, и сесть, и поговорить с ним в этот момент, сию минуту, сейчас, потому что тот момент, когда вы для него – самый авторитетный и важный источник пройдет, а пропустив это вы можете услышать завтра: «Отстань, мам, вечно ты со своими вопросами»...

### *Список литературы*

1. Психология – это все! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.berdof.com>
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ, 2013.
3. Герасина Е. Детская психология. – Владос-Пресс.
4. Меркулова Н.Г. Уделяйте время своему ребенку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/03/23/konsultatsiya-dlya-roditeley-0>

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Ахмедова Эльвира Халиевна*

педагог-психолог

*Лосев Василий Николаевич*

руководитель физического воспитания

ГСКУ АО «Областной социально-реабилитационный  
центр для несовершеннолетних «Исток»  
г. Астрахань, Астраханская область

### **ВКЛЮЧЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

***Аннотация:** в работе раскрывается необходимость включения несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в социально значимую деятельность.*

***Ключевые слова:** трудная жизненная ситуация, несовершеннолетние, социальная реабилитация, детские социальные учреждения, добровольческая инициатива.*

В последнее десятилетие обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов. Разработанная и реализуемая на данный период Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы определяет основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации [2].

Одним из ключевых принципов Национальной стратегии является максимальная реализация потенциала каждого ребенка. В Российской Федерации должны создаваться условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности [3].

Каждый ребенок в разные периоды своей жизни, а также в зависимости от социальных условий, в которых он может оказаться по независящим от него причинам может оказаться в трудной жизненной ситуации и соответственно будет нуждаться в помощи и защите в разной степени.

Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации – это дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев, дети, оказавшиеся в экстремальных условиях, дети – жертвы насилия, дети, проживающие в малоимущих семьях, дети с отклонениями в поведении, дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи. Попасть в трудную жизненную ситуацию может каждый человек т. к. источниками риска (в самом обобщенном виде) могут быть: искусственная среда обитания, внутренняя среда, естественная среда, профессиональная среда, социальная среда (употребление алкоголя, наркотиков, др. психоактивных веществ, суициды и т. п.) [1].

С целью реализации Национальной стратегии действий в интересах детей, в Областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Исток», разрабатываются инновационные технологии и проекты по ранней профилактике детского и семейного неблагополучия.

В рамках деятельности учреждения, по профилактике детского неблагополучия, включения несовершеннолетних в реабилитационный процесс, вовлечения детей в социально-значимую добровольческую деятельность, специалисты центра «Исток», разработали и реализуют проект «Лаборатория волонтерских инициатив». Работа «Лаборатории волонтерских инициатив», проводится с несовершеннолетними воспитанниками, находящимися на социальной реабилитации. Воспитанники реабилитационного учреждения, принимают участие в различных акциях и социально-значимых мероприятиях.

Специалисты учреждения: педагоги-психологи, социальные педагоги и воспитатели создают условия для практической реализации идей ребят как дополнительного социального ресурса по достижению позитивного опыта социальной деятельности подростков, их активной работы над собой и становится источником саморазвития.

Важным фактором успеха «Лаборатории волонтерских инициатив» является регулярное вовлечение детей в добровольческую деятельность.

Добровольческая инициатива воспитанников детских социальных учреждений – способствует, приобретению несовершеннолетними позитивного опыта социального взросления и социальной ответственности, полезных навыков, развитию важных качеств характера и получению хороших жизненных ориентиров. Данное направление деятельности повышает качество реабилитации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации.

**Список литературы**

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М., 2004. – 208 с.
2. Горенков Е.М. Командно-проектная разработка, реализация и управление стратегии действий в интересах детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / Е.М. Горенков, О.Ф. Рогаль-Левицкая, Е.В. Сокольская, Ю.В. Мирошникова, И.Г. Одинцова, Г.С. Альбекова, Е.Д. Ледовская // Международный журнал «Наука и мир». – 2013. – №3 (3).
3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761).

**Лосева Юлия Владимировна**  
социальный педагог

**Лосев Василий Николаевич**  
руководитель физического воспитания

ГСКУ АО «Областной социально-реабилитационный  
центр для несовершеннолетних «Исток»  
г. Астрахань, Астраханская область

**ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
У ПОДРОСТКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ  
РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО  
И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ**

**Аннотация:** в данной работе раскрывается необходимость формирования семейных ценностей у подростков посредством командно-проектной инновационной разработки специалистов социально-реабилитационных учреждений Астраханской области с целью ранней профилактики детского и семейного неблагополучия.

**Ключевые слова:** социальная дезадаптация, семейное неблагополучие, семья, семейные ценности, детско-родительские отношения, профилактика.

Трудности в современном обществе порождают не только конфликты поколений, но и распад общества, его социальных институтов, дезорганизацию

социальной жизни. Отрицательные последствия нестабильности и неблагополучия в обществе переносятся на семью – главный, но при этом наиболее уязвимый социальный институт. В результате чего происходит кризис не только у семьи, но и у вступающего в самостоятельную жизнь подростка, всего общества в целом, можно сказать, что первоначально личностная проблема или семейная преобразуется в социальную проблему.

При этом нельзя говорить о том, что только в неблагополучных семьях вырастают дезадаптированные дети, неспособные в будущем создать и сохранить свою семью, все больше встречается молодежь из обеспеченной, на первый взгляд, благополучной семьи, которые связывают свое будущее с асоциальным образом жизни.

Ни для кого не секрет, что одной из главных проблем современного общества является его зарождающийся и прогрессирующий эгоизм, для человека больше всего играют роль деньги и положение в обществе, которое определяется тем, насколько толстый у тебя кошелек. Можно отметить, что такая тенденция возрастает, и люди больше всего стремятся построить карьеру и заработать деньги любыми способами, нежели воспитывать в своих детях любовь, доброту и взаимоуважение.

Так почему же происходит так, что успешные родители с активной жизненной позицией, которые могут позволить своему ребенку любую школу, ВУЗ, занятия спортом, теряют контакт со своим ребенком, нарушая детско-родительские отношения?

Именно в семье начинается процесс усвоения ребенком общественных норм поведения и семейных ценностей. Социально-психологическими исследованиями выявлено, что взаимоотношения в семье для ребенка важнее, чем школа, отношения со сверстниками, средства массовой информации.

Существует необходимость включаться в работу с детьми подросткового возраста. Так как от степени подготовки юношей и девушек к созданию своей семьи во многом зависит судьба молодых семей и будущих поколений. Оставаясь важным фактором социализации подрастающих поколений, современная семья не всегда и не во всем может сформировать определенные установки и ценностные ориентации семейной жизни.

При сегодняшнем потоке информации подростка невозможно удержать в неведении. Однако ничто не гарантирует ее научности и достоверности. И как следствие этого, в обществе все острее заявляют о себе такие проблемы, как добраячаная беременность, растущее число абортот, увеличение венерических заболеваний среди несовершеннолетних. Несмотря на возрастающий интерес к вопросам семейного и полового воспитания учащихся школ, проблема подготовки старшеклассников к семейной жизни, научное обоснование и выявление путей, условий ее реализации не нашло должного места в обучении.

Проблема семейного воспитания подростка является весьма важной. Многие девушки и юноши подростки не знают, что они должны выполнять следующие функции после вступления в брак:

- экономическая функция – обеспечение материальных условий жизни семьи, обеспечение своих родных средствами к существованию. Таким образом, укрепляются связи между членами семьи, материально поддерживаются нетрудоспособные и несовершеннолетние члены;
- репродуктивная функция – воспроизводство жизни, то есть рождение детей, продолжение человеческого рода;
- воспитательная функция семьи – это осуществление первичной социализации ребенка и воспитание детей вплоть до достижения ими социальной зрелости;
- рекреативная функция – включает в себя оказание физической, материальной, моральной и психологической взаимопомощи, укрепление здоровья друг друга, организацию досуга членов семьи;

- коммуникативная функция – удовлетворяет потребность членов семьи в общении и взаимопонимании;
- развлекательно-рекреативная функция – совместная организация развлечений и восстановления после работы. Забота о здоровье и благополучии членов семьи.

На современном этапе развития общества существует необходимость в подготовке молодёжи к семейной жизни. С этой целью специалистами ГСКУ АО «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Исток» разработан проект «Гармония в семье – гармония в мире» для старшеклассников.

На протяжении 2014–2015 учебного года социальный проект проходил апробацию, который направлен на формирование у подростков семейных ценностей, ответственного родительства, позитивного образа семьи, отцовства и материнства.

Задачи проекта: организация межведомственного взаимодействия по пропаганде семейных ценностей в подростковой среде; содействие в налаживании детско-родительских отношений; повышение уровня информированности населения о возможностях и доступности оказания социальных услуг семье, формах и способах взаимного сотрудничества семьи и государственных учреждений, общественных организаций; обобщение и распространение опыта реализации проекта.

За период реализации проекта в нем приняло участие 56 старшеклассников астраханских школ, 48 родителей и 2 педагога.

Сотрудники социально-экспериментального отделения ГСКУ АО «ОСРЦ ДН «Исток» организовали для учащихся комплекс социально-психологических тренингов, деловых и ролевых игр, викторин, интерактивных занятий, флеш-тренингов и круглых столов. В рамках проекта старшеклассники совместно со специалистами социально-экспериментального отделения подготовили короткометражный видеофильм о ходе проекта и первых результатах за время участия.

Мероприятия по проекту способствовали формированию у подростков адекватного восприятия понятий «семья», «семейные ценности», обретению подростками навыков сотрудничества в процессе поиска конструктивных способов выхода из конфликтных ситуаций, осознанию ролевых функций членов семьи, установлению позитивного взаимодействия в классе.

Становление семьи, ее стабильность и благополучие зависит от множества факторов и предпосылок, возникающих задолго до ее создания. Поэтому организация деятельности по ранней профилактике детского и семейного неблагополучия является актуальной и приоритетной задачей в учреждениях социальной сферы.

#### **Список литературы**

1. Бурова С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С.Н. Бурова. – 2009. – С. 86–87.
2. Психологический тренинг в школе: работа с учащимися, информационно-методический сборник службы сопровождения образовательных учреждений Фрунзенского района. – СПб. – 2001. – 12 с.

*Мазуренко Анжелика Анатольевна*

магистрант

*Черепанова Мария Ивановна*

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»

г. Барнаул, Алтайский край

## **СУИЦИД КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА**

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена такая социальная проблема, как самоубийство. Автор исследует отношение к самоубийству в авраамических религиях и обществе.*

***Ключевые слова:** суицид, религия, общество.*

Суицид как социальная проблема общества» является актуальной, так как самоубийство – одна из вечных проблем человечества, поскольку существует как явление практически столько же, сколько существует на Земле человек. Самоубийство, как считают исследователи, явление сугубо антропологическое.

Суицид – самодеструктивное поведение человека, направленное на намеренное лишение себя жизни, а также отказ от реальных возможностей избежать смерти в критической ситуации.

В мире каждые 20 секунд один человек кончает с собой, а каждые две секунды кто-то безуспешно пытается свести счеты с жизнью. Число самоубийц превышает количество жертв убийств и войн вместе взятых. Несмотря на то, что феномен суицида исследуется достаточно давно, до сих пор существуют многие необъяснимые закономерности. В разные эпохи и в разных культурах существовали свои оценки этого явления: часто самоубийство осуждали (с точки зрения христианской морали самоубийство считается тяжким грехом), иногда же допускали и считали в определенных ситуациях обязательным (например, самосожжение вдов в Индии, обычай сати, или хакари самураев).

Общей причиной суицида является социально-психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением.

Среди социальных условий, влияющих на самоубийства, особую роль играют некоторые культурные явления. Во все времена особую опасность представляла такая форма суицида, в которой присутствовал момент подражательности эстетизируемому самоубийцей примеру.

Другим сильнейшим социальным фактором, определяющим уровень самоубийств и непосредственно связывающим прошлое и настоящее в жизни общества, является религия.

Ислам строго осуждал самовольное лишение себя жизни, и до сих пор это явление практически не встречается в странах, исповедующих мусульманскую религию. В иудаизме также подчеркивалось ценность жизни для бога, и потому ради сохранения жизни правоверным евреям разрешалось преступать все религиозные законы, за исключением отказа от бога, убийства и кровосмешения.

Христианство после волны самоубийств первых христиан-мучеников, стремящихся таким образом как можно быстрее предстать перед лицом всевышнего, также довольно скоро наложило запрет на добровольный уход из жизни. Самоубийцам отказывалось в христианском погребении, они карались позорным захоронением на перекрестках дорог, вне кладбища, а в правовом

плане – семья самоубийцы лишалась законного наследства. Люди же, совершившие неудачную попытку суицида, подвергались заключению и каторжным работам как за убийство.

Современными исследователями установлено, что в целом в государствах, где влияние религии слабее и религиозные нормы, в частности, связанные с самоубийством, мягче, процент суицидальных действий выше.

Жизнь и смерть приходят в мир вместе; глаза и окружающие их глазницы создаются в один и тот же момент. С самого рождения мы уже достаточно взрослые для того, чтоб умереть. Жизнь и смерть исполнены смысла и дополняют друг друга, и одну можно понять только с помощью другой.

Обсуждение самоубийства означает, прежде всего, вскрытие наложенного на него табу. Оно приводит общество, религию и человеческие души к краю пропасти. Саморазрушение может стать парадигмой независимости индивида от всех остальных. Именно по этой причине закон назвал его преступлением, а религия – грехом. Но наклеивание ярлыков не приносит пользы. Важно понять тех, кто взывает о помощи, и оказывать поддержку в минуты нужды наиболее конструктивным образом.

Каждый из нас может что-нибудь сделать в момент кризиса. Это наглядно показано в романе Торнтон Уайлдера «Мост короля Людовика Святого», когда падает мост и переходящие его люди погибают. В попытке понять, что привело каждого на этот несчастный мост саморазрушения, Уайлдер открывает важную истину: «Есть земля живых и земля мертвых, а мост между ними является любовью – единственный путь к спасению, единственный смысл». Именно поэтому смерть любви вызывает любовь к смерти.

#### *Список литературы*

1. Акопян К.С. Самоубийство: Проблемы мотивации (размышления в связи с психологическим этюдом Н.А. Бердяева «О самоубийстве»). – 2004. – №3. – С. 153–159.
2. Ведрин Ж., Вебер Д. Можно ли оценить риск суицида? // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – №3. – С. 69–72.
3. Дарк О. Право на смерть: феноменология суицида // Независимая газета. – 2003. – №25 – С. 16.
4. Джалагония В. Суицид. Можно ли остановить беду? // Эхо планеты. – 2007. – №34. – С. 40–45.
5. Проблема суицида [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yurii.ru/ref10/particle-148830.html>

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Сборник материалов

V Международной научно-практической конференции  
Чебоксары, 09 сентября 2015 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*

Компьютерная верстка и правка *А.В. Дулькин*

Подписано в печать 22.09.2015 г. Формат 60×84/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 11,16. Заказ К-36. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75

8 800 775 09 02

[info@interactive-plus.ru](mailto:info@interactive-plus.ru)

[www.interactive-plus.ru](http://www.interactive-plus.ru)

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

ИП Яковлев А.В.

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

[info@maksimum21.ru](mailto:info@maksimum21.ru)

[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)