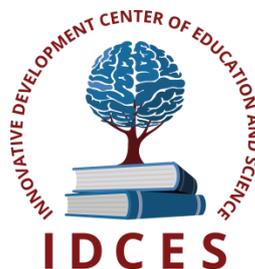


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий  
взгляд и новые решения**

**Выпуск III**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(10 марта 2016г.)**

**г. Екатеринбург  
2016 г.**

УДК 37(06)  
ББК 74я43

**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г.Екатеринбург, 2016. 225 с.

**Редакционная коллегия:**

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г.Грозный), кандидат психологических наук Атаманова Г.И. (г.Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент Атласова М.М. (г.Якутск), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук Буслова Н.С. (г.Тобольск), профессор Быкасова Л.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, член-корреспондент МПА Варакин В.Н. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Винева А.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Гилева Е.А. (г.Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор Гревцева Г.Я. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Григорьева О.Ю. (г.Барнаул), кандидат филологических наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), кандидат педагогических наук, доцент Клименко Е.В. (г.Тобольск), кандидат педагогических наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), кандидат психологических наук Кожалиева Ч.Б. (г.Москва), кандидат педагогических наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г.Ижевск), доктор педагогических наук, профессор Николаева А.Д. (г.Якутск), кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Е.И. (г.Чита), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), доктор педагогических наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент Рубцова А.В. (г.Санкт-Петербург), кандидат психологических наук Свистунова Е.В. (г.Москва), кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Т. (г.Нижний Новгород), кандидат педагогических наук Семина В.В. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), кандидат педагогических наук Трофимова О.В. (г.Чита), кандидат педагогических наук Фоминых М.В. (г.Екатеринбург), кандидат педагогических наук, доцент Шкуропий К.В. (г.Армавир)

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции **«Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения» (г.Екатеринбург)** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).
---

© ИЦРОН, 2016 г.  
© Коллектив авторов

## Оглавление

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....</b>	<b>9</b>
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) .....</b>	<b>9</b>
БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В КОРНЕ СЛОВА. ПОДБОР ПРОВЕРОЧНЫХ СЛОВ К СЛОВАМ С ДВУМЯ БЕЗУДАРНЫМИ ГЛАСНЫМИ В КОРНЕ Хусаенова Н.Г.....	9
ИЗУЧЕНИЕ ТРАНСГРАНИЧНЫХ РЕК АФГАНИСТАНА В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ Карбаева Ш.Ш., Химмат Азизуддин .....	12
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ Дудорова Е.А. ....	15
ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Моисеева Г.В. ....	18
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАБАЙКАЛЬЯ В XIX ВЕКЕ Климкова Т.В.....	20
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Горлова Е.Б. ....	23
СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В США, КАНАДЕ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Семина В.В., Семина Л.В. ....	26
ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНЫХ ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АДЪЮНКТУРЕ Юдина Н.П., Ивлева А.И. ....	28
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК БАЗОВАЯ ФУНКЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА Базарова Г.З. ....	33
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) .....</b>	<b>35</b>
ВЛИЯНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА МКОУ СУЗУНСКАЯ СОШ № 1 НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ Шуленина Н.С., Боровец Е.Н., Лысова Н.Ф. ....	35
ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОО НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА Масловская Л.З., Бачурина А.А. ....	39
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА СТРАНЫ ОБУЧАЕМОГО ЯЗЫКА: ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Симонова Н.А. ....	41
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Гебекова А.Н. ....	43
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Рубцова А.В. ....	46
КРАТКОСРОЧНЫЙ РИСУНОК В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРА Мамугина В.П. ....	48
МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Павлова Л.И., Федюкина Ю.Е. ....	51
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ Дембицкая С.В., Кузьменко О.С. ....	53
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКАЗКИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Павлова Л.И., Якимчик С.Н. ....	55
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ Чапкина И.А. ....	57

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
Османова Г.Р. ....	59
РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ	
Масленкова В.А. ....	61
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	
Молдыбаева А.И. ....	63
УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Бряхчина А.М. ....	65
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМИ РАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ В 6 КЛАССЕ	
Ширшикова М.Е. ....	68
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Шищенко Е.В., Волынкина Е.Н., Тимошина Е.И. ....	70
ЯВЛЕНИЕ «ЛИНГВОДИДАКТОГЕНИИ» В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Копыловская М.Ю. ....	73
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) .....</b>	<b>77</b>
ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Иванилова М.А. ....	77
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ПОВТОРЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	
Воронова А.Е., Корчагина А.Е. ....	80
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС	
Денеко И.И. ....	84
О СОСТОЯНИИ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ИХ СВЕРСТНИКОВ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР	
Прищелова П.А. ....	86
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	
Симкина Т.Ф. ....	88
<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) .....</b>	<b>90</b>
ВЛИЯНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ТЕХНИЧЕСКОЙ И СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА СКОРОСТЬ ПЛАВАНИЯ КРОЛИСТОВ 12-15 ЛЕТ	
Мехтелева Е.А., Чеботарева И.В. ....	90
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ НА ФИЗИЧЕСКИЙ И ПСИХИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ КАЧЕСТВА ИХ ЖИЗНИ	
Большев А.С., Сидоров Д.Г., Клибус Е.К. ....	92
ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОК ПЛАВАНИЮ	
Раевский Д.А., Румянцев В.П., Бычкова Н.С., Воронцова Н.Б. ....	94
ОСОБЕННОСТИ ПРЫЖКОВОЙ И ЛЫЖЕГОНОЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА	
Зебзеев В.В. ....	97
РЕКРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ	
Титова Г.С. ....	99
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ ОБЪЕМОВ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА	
Зебзеев В.В. ....	102

**СЕКЦИЯ №5.****ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) .....</b>	<b>106</b>
ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДОСУГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
Опарина Н.А. ....	106
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПРИЕМЫ ДИАЛОГИЗАЦИИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	
Антонова Н.А. ....	109

**СЕКЦИЯ №6.****ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) .....</b>	<b>112</b>
ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Ашимов С.А., Ашимова К.К., Калашинова Л.К., Жунусова Э.С. ....	112
ИМИДЖ И ЛИДЕРСТВО В СИСТЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО	
Карасов И.Д. ....	114
ИНТЕГРАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
Стабровская А.В. ....	116
ИНТЕГРАЦИЯ РОССИЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	
Добривская М.С. ....	117
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»	
Пянзина Ю.А. ....	121
МЕТОДЫ ПОСТРОЕНИЯ АКТИВНОГО ДИАЛОГА	
Гулакова М.В., Харченко Г.И. ....	123
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ	
Черникова И.В., Луговая О.М. ....	124
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	
Данилов Д.А., Корнилова А.Г. ....	128
СТРЕССОВЫЙ СИНДРОМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В АВТОРИТАРНЫХ МЕТОДАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	
Торшинин М.Е. ....	130
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА ЛИЧНОСТИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА, ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО МИРА, АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ	
Кенарева Л.Ф. ....	132
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ	
Селезнева Е.А. ....	134
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Аленченкова А.В., Тарасюк Н.А. ....	136
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	
Шагина Ю.В. ....	138

**СЕКЦИЯ №7.****ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. ....** 140

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ОБЩЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ	
Мицкевич С.Э., Горева Е.А. ....	140
КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	
Салаватулина Л.Р. ....	142
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА НА СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	
Вавилова Т.П., Малышкина Л.Т. ....	146

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА Гордина Е.А., Шамраева О.Г. ....	149
ОБЩАЯ ФИЗИКА В XXI ВЕКЕ Взоров Н.Н. ....	152
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ Шабалина А.А. ....	154
РОЛЬ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ Камышова Е.В., Лазарева З.Н. ....	156
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Ширшов Е.В. ....	158
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ОСНОВА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА Чекрышкина Л.А., Арефина Н.Ф., Березина Е.С., Слепова Н.В., Дозморова Н.В., Непогодина Е.А. ....	163
УЧЕБНЫЙ КУРС «МЕТОДОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ Казакова С.В. ....	165
<b>СЕКЦИЯ №8.</b>	
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. ....</b>	<b>169</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Мединский А.В. ....	169
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ Горева Е.А., Мицкевич С.Э. ....	171
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ Ицкович Т.Я., Кляпцова Л.А., Хакимова А.Х. ....	175
СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ Луткин С.С. ....	178
<b>СЕКЦИЯ №9.</b>	
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. ..</b>	<b>180</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Архипова Е.А., Кузнецова О.А. ....	180
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЕГО РОЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Абдраимова Г.Ф., Акимбеков Е.Т. ....	182
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ Жунусова Э.С., Ашимова К.К., Ибраева А.Б. ....	184
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Пергун О.В. ....	185
<b>СЕКЦИЯ №10.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА. ....</b>	<b>187</b>
СКАЗКИ О ВОЛШЕБНОМ МИРЕ ЗВУКОВ (КОРРЕКЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ) Япрынцева Н.М. ....	187
ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ватина Е.В. ....	189
<b>СЕКЦИЯ №11.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ....</b>	<b>190</b>
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ Романовская Т.Ф., Истомина И.А. ....	190
<b>СЕКЦИЯ №12.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ....</b>	<b>192</b>

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) .....</b>	<b>192</b>
<b>СЕКЦИЯ №13.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) .....</b>	<b>192</b>
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕННЫХ МИРОВ	
Егорова Т.Е., Никонов Г.А. ....	192
ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	
Недосека О.Н., Ершова А.С. ....	194
КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ	
Шабаловская М.В., Бохан Т.Г. ....	197
МОТИВИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ НА СОЗНАТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Тихомирова Г.И. ....	199
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПОДРОСТКА	
Арскиева З.А. ....	201
<b>СЕКЦИЯ №14.</b>	
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) .....</b>	<b>203</b>
<b>СЕКЦИЯ №15.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) .....</b>	<b>203</b>
<b>СЕКЦИЯ №16.</b>	
<b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) .....</b>	<b>203</b>
<b>СЕКЦИЯ №17.</b>	
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) .....</b>	<b>203</b>
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ	
Доржиева В.В. ....	203
ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ОЦЕНКОЙ ФЕНОМЕНА ЛЖИ	
Гулякина В.В. ....	205
<b>СЕКЦИЯ №18.</b>	
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) .....</b>	<b>207</b>
<b>СЕКЦИЯ №19.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) .....</b>	<b>207</b>
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ	
Багина А.Н. ....	207
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИГРА»	
Лисина М.Ю. ....	209
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ СТАТУСА В КОЛЛЕКТИВЕ	
Багина А.Н. ....	211
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИОННОСТИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАГЕРМЕНЕВТИКИ	
Ковалев Ф.А. ....	213
РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ФАКТОРОВ РИСКА ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОТИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ	
Романцова И.И., Зенина М.А. ....	215
РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ	
Сенина Л.А. ....	218
<b>СЕКЦИЯ №20.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) .....</b>	<b>220</b>
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	
Захаренкова С.Н. ....	220

<b>СЕКЦИЯ №21.</b>	
<b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....</b>	<b>222</b>
<b>СЕКЦИЯ №22.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) .....</b>	<b>222</b>
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД .....</b>	<b>223</b>

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

### СЕКЦИЯ №1.

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

#### БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В КОРНЕ СЛОВА. ПОДБОР ПРОВЕРОЧНЫХ СЛОВ К СЛОВАМ С ДВУМЯ БЕЗУДАРНЫМИ ГЛАСНЫМИ В КОРНЕ

Хусаенова Н.Г.

МБОУ «Белоярская СОШ № 3», г.п.Белый Яр, Сургутский район

Предмет: русский язык

Тип урока: урок освоения нового материала

Класс: 3

УМК: Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. - Москва: «Баласс», 2009г.

Цель урока	Формировать умение подбирать два проверочных слова к словам с двумя безударными гласными в корне
Задачи урока	<u>Образовательные:</u> научить самостоятельно открывать новые знания; уметь правильно писать корень слова с двумя безударными гласными, подбирать два проверочных слова. <u>Развивающие:</u> научить навыкам самопроверки; развить орфографическую зоркость, память, речь, внимание, аналитическое мышление. <u>Воспитательные:</u> научить адекватной самооценки своего труда; любви к своему языку, культуры учебного труда
Планируемые образовательные результаты	Осознание учащимися значимости приобретаемых знаний, умений и навыков, мотивация к дальнейшему изучению русского языка, мотивация к творчеству
Межпредметные связи	Литературное чтение
Методы и формы обучения	Объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый; индивидуальная, фронтальная, групповая
Педагогические технологии обучения	Информационно-коммуникативная, здоровьесберегающая
Образовательные ресурсы	Мультимедийный проектор; компьютер; интерактивная доска; карточки для индивидуальной работы

#### Организационная структура урока

Этапы урока	Деятельность учителя и учащихся
Этап 1. Организационный момент	А сейчас, проверь, дружок, ты готов начать урок? Всё ль на месте? Всё ль в порядке? Ручка, книжка и тетрадка? Все ли правильно сидят? Все ль внимательно глядят? Каждый хочет получать Только лишь оценку «5»
Этап 2. Актуализация знаний учащихся о безударных гласных	Чистописание - Откройте тетради, запишите число, месяц и «Классная работа»; - Отгадайте загадку (А. Кочергина): С золотым листом приходит, Грязью-слякотью уходит, Крики птиц, летящих вдаль это время угадай (осень) - Какие осенние явления природы вы знаете? (ветер, дождь, листопад и др);

	<p>- Несколько листьев к нам прилетели на урок. Но это необычные листья (к листьям приклеены гласные буквы);</p> <p>- Что вы заметили? Какие буквы записаны?</p> <p>- Что вы можете о них сказать?</p> <p>- Давайте эти гласные свяжем одной ниточкой и составим узор из букв и соединений:</p> <p style="text-align: center;">Аа, Оо, Ии, Уу, Ее, ы, Ээ, Яя, Юю, Ёё</p> <p>- Какие бывают гласные? (ударные и безударные);</p> <p>- Подчеркните те гласные, которые требуют проверки в безударном положении в корне слова (на доске оставим те листики, на которых гласные, требующие проверки: а, о, е, и, я);</p> <p>- Так, скажите тему сегодняшнего урока. Над чем сегодня будем работать, чему будем учиться? (Будем работать над безударными гласными в корне слова, правильно писать слова с данной орфограммой)</p>
<p>Работа над темой</p> <p>Учитель вывешивает на доску поэтапно алгоритм работы над безударной гласной в корне</p> <p>Учитель добавляет следующие пункты</p>	<p style="text-align: center;">Построение алгоритма</p> <p>- Если мы будем сегодня работать над безударной гласной <u>в корне</u>, то в данных словах какую работу выполним первой? Прочитайте слова. Запишите их в тетрадь, выделите корень (звезда, блестит, травинки, веселит, холода, сторожит). (1. Прочитать; 2. Корень);</p> <p>- Какой следующий этап работы? (поставим ударение, определим место безударной гласной). Учитель добавляет следующие пункты (1. Прочитать; 2. Корень; 3. Ударение; 4. Безударная гласная);</p> <p style="text-align: center;">Звезда, блестит, травинки, веселит, холода, сторожит</p> <p>- Если безударная гласная находится в корне, какие наши следующие действия? (подобрать проверочные слова). (1. Прочитать; 2. Корень; 3. Ударение; 4. Безударная гласная; 5. Проверочное слово);</p> <p style="text-align: center;">Звезда - звездный, блестит - блеск, травинки - травы, веселит - весело, веселье, холода - холод, холодный, сторожит - сторож, сторожка</p> <p>- Что необычного, интересного вы заметили при работе над словами? Выполняли ли мы такую работу раньше? (в некоторых словах в корне слова два безударных гласных, значит, подбираем два проверочных слова)</p>
<p>Физкультминутка</p>	<p style="text-align: center;">Мы листики осенние на дереве сидим. Дунул ветер – полетели. Мы летели и летели И на землю тихо сели. Ветер снова набежал И листочки все поднял. Закружились, полетели И на землю тихо сели</p>
<p>Закрепление нового материала</p>	<p style="text-align: center;">Работа по алгоритму</p> <p>- А теперь, используя алгоритм проверки безударной гласной, поработаем над словом зеленеет.</p> <p style="text-align: center;">Прочитай: [зеленеет] Выдели корень: зелен Поставь ударение: ударение падает на третью букву е. Есть ли в корне безударные гласные? Да.</p> <p>Ваши действия: изменю слово и подберу однокоренные слова, чтобы безударные гласные звуки стали ударными. Сравню проверяемое и проверочные слова.</p> <p style="text-align: center;">Скажу, какую гласную букву надо писать.</p> <p>- Все ли гласные можно проверить, применяя это правило? (Нет)</p> <p>- Как называют слова, в которых нельзя проверить безударную гласную? (Слова с непроверяемой безударной гласной или словарными)</p> <p>- Как поступить в этом случае? (Написание таких слов нужно запомнить или посмотреть в словаре)</p> <p style="text-align: center;">- Работа с учебником. Страница 76, упр. 102</p> <p>Прочитай слова. В каких словах есть орфограмма - безударная гласная в корне?</p> <p>- Спиши. Сначала запиши проверочные слова, затем слово с орфограммой.</p> <p style="text-align: center;">1) Головы, голова, головка (головы́, головка́, голова́).</p>

	<p>2) Лошадёнка, лошадка, лоша́дь (лоша́дь, лоша́дка, лоша́дёнка).</p> <p>3) Колос, колосок, колосья́ (ко́лос, ко́лосья́, ко́лосок)</p>												
Проверка знаний учащихся	<p>Работа с сигнальными карточками с подбором проверочных слов</p> <p>-Покажи первую безударную гласную, устно подобрал проверочное слово.</p> <p>-Покажи вторую безударную гласную, устно подобрал проверочное слово.</p> <p>На доске: Б.р.да, д.р.вянный, ст.р.на, к.р.шок, м.л.дой, ст.б.лэк, з.л.той (борода - б́ороды, боро́душка, деревя́нный - дере́во, де́ревья, сторо́на - сторо́ны, сторо́нушка, корешок - ко́рень, ко́ренья, мо́лодой - мо́лод, мо́ложе, стебелек - стебелёк, стебелёчатый, золо́той - золо́то, позо́лота).</p> <p>-Какое слово из устного диктанта подходит ко всем именам существительным: характер, руки, кольцо, сердце, осень.</p> <p>Запиши пары слов: золотой характер, золотые руки, золотое кольцо, золотое сердце, золотая осень.</p> <p>Когда так говорим: золотые руки, золотое сердце, золотая осень. Составь предложения с данными словосочетаниями</p>												
Итог урока	<p>• Работа над вопросами, которые помогают сделать вывод по учебнику: стр. 76.</p> <p>1.Если в корне слова два безударных гласных звука, как проверить, какие буквы надо писать? Можно ли пользоваться уже знакомым тебе правилом?</p> <p>2.Обязательно ли проверочные слова должны быть однокоренными? Почему? Объясни.</p> <p>3.Как ты думаешь действовать, чтобы правильно обозначить на письме безударные гласные звуки в корне слова? Какой « шаг» будет первым? Что ты сделаешь затем? Сколько всего «шагов»?</p> <p><b><u>ВЫВОД:</u> Слова с двумя безударными гласными в корне проверяют двумя проверочными словами</b></p>												
Домашнее задание	<p>Учебник для 3 класса, 1 часть Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В.Пронина. Москва «БАЛАСС», 2009г. Страница 76.Упр.101.</p> <p>Прочитай слова 1-го столбика. Сколько слогов в каждом слове? Поставь ударение. Сколько безударных слогов в каждом слове? Подчеркни простым карандашом орфограммы - безударные гласные. Прочитай слова 2-го и 3-го столбиков. Поставь в них ударение. Будут ли они проверочными? Почему? Объясни.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">говорит</td> <td style="text-align: center;">говор</td> <td style="text-align: center;">разговор</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">молоток</td> <td style="text-align: center;">молот</td> <td style="text-align: center;">молотит</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">зеленеть</td> <td style="text-align: center;">зелень</td> <td style="text-align: center;">зеленый</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">корешок</td> <td style="text-align: center;">корень</td> <td style="text-align: center;">коренья</td> </tr> </table>	говорит	говор	разговор	молоток	молот	молотит	зеленеть	зелень	зеленый	корешок	корень	коренья
говорит	говор	разговор											
молоток	молот	молотит											
зеленеть	зелень	зеленый											
корешок	корень	коренья											
Выставление оценок	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за активное участие на уроке</li> <li>- за правильное выделение корня</li> <li>- за правильную постановку ударения</li> <li>- за правильное определение безударных гласных</li> <li>- за правильное определение темы урока</li> <li>- за работу по алгоритму (зеленеет)</li> <li>- за правильные ответы в устном диктante</li> <li>- за нахождение правильного слова к существительным (пара)</li> <li>- за содержательные предложения</li> <li>- за правильный вывод</li> </ul>												
Рефлексия	<p>Самооценка собственного эмоционального состояния на уроке</p> <p>1) Я все понял, но у меня остались вопросы </p> <p>2) Я все понял, могу работать по алгоритму </p>												



### Список литературы

1. Обухова Л.А., Лемяскина Н.А., Жиренко О.Е. Новые 135 уроков здоровья, или школа докторов природы. Москва «ВАКО». 2007.
2. Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев. Журкина Ш., Москва «Просвещение». 1995.
3. Шукейло В.А. Сборник проверочных и контрольных работ. Русский язык. 1-4 классы. Москва. «Вентана-Граф». 2007.
4. Бунеев Р. Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Учебник для 3 класса. Москва «Баласс». 2009.
5. Бунеева Е.В., Яковлева М.А. Русский язык. 3 класс. Методические рекомендации для учителя. Москва. «Баласс». 2007.
6. Миросердов И., Ульянов В. Сборник диктантов и упражнений для начальной школы. Санкт-Петербург. «Мигус». 1994
7. Нефёдова Е., Узорова О. Справочное пособие по русскому языку для начальной школы. 2 класс. Москва. «Аквариум». 1997

## ИЗУЧЕНИЕ ТРАНСГРАНИЧНЫХ РЕК АФГАНИСТАНА В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

**Карбаева Ш.Ш., Химмат Азизуддин**

Казахский национальный педагогический университет им Абая, г. Алматы

Большое внимание в системе научных знаний, представленных в школьных курсах по физической географии, уделяется поверхностным водным ресурсам. Последовательность изучения системы понятий поверхностных водных ресурсов обусловлена их содержанием и структурой. В содержании поверхностных водных ресурсов включены такие понятия, как «местоположение рек и озер», «режим рек», «характер течения рек от климата и рельефа», «хозяйственное значение рек и озер» и т.д. В эту систему можно включить понятие «трансграничные реки», которое мало изучается в курсе физической географии.

Реки международные (трансграничные) – внутренние водные пути международного характера (реки, искусственные водные соединения между ними и др.), протекающие (проходящие) по территории нескольких государств и используемые для международного судоходства [1].

В современных условиях возрастает роль изучения трансграничных рек любой страны, являющегося главной составляющей географического образования. Так, на сегодняшний день проблема совместного использования вод трансграничных рек отдельными странами является одним из самых значимых вопросов. Чем ближе к границам страны, тем значительнее проблемы с водными ресурсами. Таким образом, на примере трансграничных рек Афганистана мы предлагаем изучение их условий функционирования и характер взаимодействий.

В Афганистане основные запасы поверхностных вод сосредоточены в бассейнах рек Амударья, Гильменд, Кабул, Герируд и Мургаб. Имея трансграничный характер, Афганистан делит эти реки с Ираном, Пакистаном, Кыргызстаном, Таджикистаном, Туркменистаном и Узбекистаном (Рисунок 1).

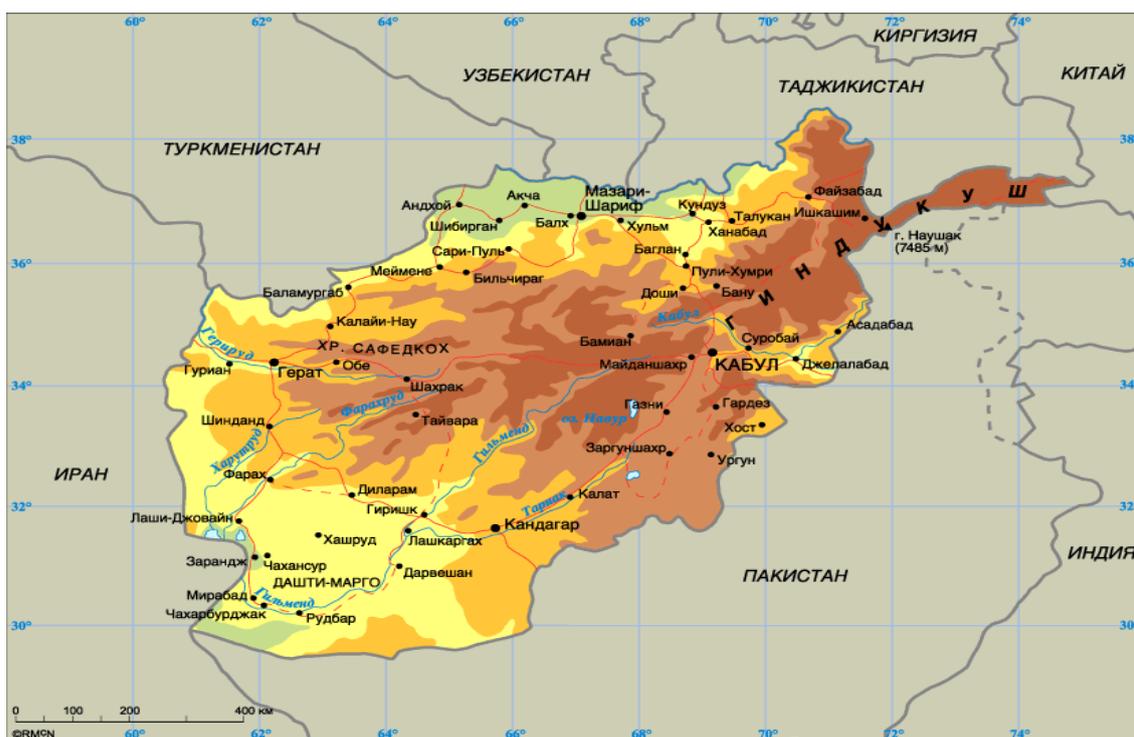


Рис.1. Приграничные территории Афганистана

Источник: <http://btimes.ru/sites/default/files/companymap605.gif>

Водные ресурсы Афганистана не имеют выхода к морю, они распределены неравномерно. Большинство бассейнов рек Афганистана, выходящих на территорию соседних государств, имеет трансграничный характер (Табл.1).

Таблица 1

Трансграничные реки Афганистана

№ п/п	Трансграничные реки	Характеристика
1.	Амударья	Одна из крупнейших рек Центральной Азии, служит также разделительной линией, по которой проходит государственная граница Афганистана с северными соседями: Таджикистаном, Туркменистаном и Узбекистаном. Протекая в северо-западном направлении и впадая в Аральское море, Амударья является системообразующим компонентом водоема. Львиная доля водных ресурсов бассейна Амударьи контролируется Афганистаном и приграничными центральноазиатскими государствами. Часть «большого» бассейна Амударьи находится также на территории Ирана, если учитывать трансграничный бассейн реки Теджен (в среднем и верхнем течении Герируд), протекающей по территории Афганистана, Ирана и Туркменистана.
2.	Гильменд	Самая протяженная река в Афганистане, ее протяженность достигает 1300 км, или 800 миль. Истоки реки находятся в Гиндукуше, в сорока километрах к западу от Кабула. Питание реки в основном снеговое и ледниковое. Река течет на юго-запад через пустыню Дашти-Марго, образуя афгано-иранскую границу на протяжении пятидесяти пяти километров. На рукавах Гильменда построено несколько плотин, наиболее значительная из них Систанская, река же впадает в озеро Хамун на границе Афганистана с Ираном. Широко используется для орошения близлежащих сельскохозяйственных угодий, водные ресурсы бассейна реки Гильменд жизненно важны для фермерских хозяйств Афганистана и иранских провинций Белуджистан и Систан. Между тем использование Гильменда для орошения обрабатываемых земель сокращается с увеличением концентрации минеральных солей в воде; на потреблении воды Гильменда негативно сказывается, кроме того, и расширение водной инфраструктуры региона. Гильменд и озеро Хамун -

		<p>единственный источник воды для орошения земель в провинции Систан. По сути, сельскохозяйственная деятельность на плодородной территории площадью свыше восьми тысяч квадратных километров целиком и полностью зависит от уровня воды в озере Хамун и реке Гильменд. Между тем экологическая ситуация вокруг озера Хамун крайне неблагоприятна, во многом схожа с обстановкой в регионе Аральского моря. Снижение уровня воды в озере не может не сказываться негативным образом на полностью зависящей от воды местной экономике. Отмечаемые в последнее время продолжительные засухи в районе озера Хамун ведут к серьезной дестабилизации экосистемы, угрожают повседневной жизнедеятельности региона. В 2000-2004 гг. низкий уровень воды в этом бассейне привел практически к полному исчезновению растительного покрова, коллапсу региональной экосистемы. Наводнение 2005 года частично поправило ситуацию, но неясно, как быстро восстановится баланс местной экосистемы. К тому же это временное улучшение не носит антропогенный характер, никак не связано с проведением осмысленной конструктивной водной политики. Гильменд - единственная река, по которой Афганистан заключил отдельное официальное соглашение с соседней страной. Это соглашение может и должно стать образцом для трансграничного водного сотрудничества в регионе.</p>
3.	Кабул	<p>Река Кабул, протяженностью около 700 км. (435 миль), протекает через восточный Афганистан и северо- западный Пакистан. Большая часть реки, около 560 км. (350 миль), находится на территории Афганистана, а истоки реки расположены в 72 км. (45 милях) к западу от Кабула. Река течет к востоку от Кабула и Джелалабада и к северу от перевала Хибер в сторону Пакистана и впадает в Инд на северо-западе от Исламабада. Примерно 26% всех водных ресурсов Афганистана находится в бассейне реки Кабул, включая реку Кунар. Этот водный бассейн - основной источник пресной воды для Кабула, растущего города с населением более 3 млн. человек.</p> <p>Обеспечивая работой миллионы людей, водные ресурсы реки Кабул жизненно необходимы для аграрного, промышленного и энергетического секторов региона. Кроме того, пересыхающая река Кабул - важный источник подпитки реки Инд. Водные ресурсы бассейна реки Кабул распределены между Афганистаном и Пакистаном. Несмотря на неоднократные попытки достигнуть соглашения, между Кабулом и Исламабадом не подписан до сих пор договор по совместному управлению водными ресурсами этого бассейна.</p>
4.	Герируд и Мургаб	<p>Бассейн рек Мургаб и Герируд (Теджен) Около 12% водных ресурсов Афганистана сосредоточено в бассейне рек Герируд и Мургаб, протекающих через интенсивно орошаемые сельскохозяйственные угодья провинции Герат.</p> <p>Истоки этого водного бассейна берут свое начало в центральной части Хазарджата, текут на запад через северо-восточный Иран и пересыхают в Туркменистане. Река Мургаб берет начало в горах Гиндукуша, отделяющих ее от бассейна реки Герируд, и течет на север в Туркменистан. Река Герируд берет свое начало на гидрографическом узле горного хребта Кохи - Баба и течет на запад, образуя государственную границу между Афганистаном и Ираном. Река Герируд пересыхает в Каракумской пустыне Афганистана.</p> <p>Западная часть водного бассейна Герируд и река Мургаб - часть бассейна «большой» Амударьи. Хотя хозяйственная деятельность в бассейне Амударьи и регламентируется рядом двухсторонних и многосторонних соглашений, не существует пока никаких механизмов, определяющих сотрудничество непосредственно в районе бассейна Герируд - Мургаб, части «большой Амударьи». Иран озвучил готовность к сотрудничеству с Афганистаном и Туркменистаном по Герируд и Мургабу, но эти намерения следует еще оформить законодательно, подкрепить соответствующими нормативными</p>

		документами. Вместе с тем без уведомления афганского правительства Иран и Туркменистан принимают в одностороннем порядке решение о строительстве комплекса гидротехнических сооружений водохранилищной плотины «Достлук», что вызывает серьезную озабоченность в Кабуле.
Примечание: таблица составлена авторами по источнику [2]		

Вышеизложенный материал дополняет знания учащихся с целью раскрытия систем понятий поверхностных водных ресурсов.

Так как в содержании школьного курса географии понятие «трансграничные реки» отсутствует, или мало изучается, в учебном процессе необходимо организовать самостоятельную работу учащихся (СРУ). Для осуществления самостоятельной работы учащиеся выполняют различные творческие задания (учитель задает направления – ученик самостоятельно осуществляет). Творческие задания являются показателем развития готовности учащихся к самостоятельному поиску. Таким образом, при самостоятельном изучении трансграничных рек учащиеся знают и понимают смысл и значение межгосударственного вододелиния и совместного управления водными ресурсами, и т.д.

#### Список литературы

1. Реки международные (трансграничные) [Офф. сайт]. <http://border.academic.ru/> (дата обращения: 22.02.2016).
2. Кинг М., Стюртеваген Б. Эффективное использование водных ресурсов Афганистана. Новые возможности для регионального сотрудничества. – Институт «Восток-Запад», 2010 г. – С. 3-11.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Дудорова Е.А.

Балтийский Федеральный Университет им. И. Канта

Аннотация: в данной статье рассматриваются международные и российские нормативно-правовые документы, предусматривающие оказание поддержки детям в конфликтной ситуации. Основными международными документами, касающимися поддержки детей в конфликтной ситуации, являются Декларация прав ребенка, принятая Генеральной ассамблеей ООН в 1959 году, и Конвенция о правах ребенка, принятая Генеральной ассамблеей ООН в 1989 году. В России главным документом, предусматривающим оказание поддержки детям в конфликтной ситуации, является Конституция РФ, которой подчиняются все другие федеральные законы, регламентирующие права ребенка. Все эти законы на государственном уровне должны обеспечивать принципы Конвенции о правах детей и выполнять рекомендации ООН.

Abstract: this article considers international and Russian regulatory documents providing for support to children in conflict situations. The basic international documents concerning support to children in conflict situations are The Declaration of the rights of the child, adopted by the UN General Assembly in 1959, and the Convention on the rights of the child, adopted by the UN General Assembly in 1989. In Russia, the main document providing for support to children in conflict situations, is the Constitution of the Russian Federation, which governs all other Federal laws, regulating the rights of the child. All these laws at the state level must ensure the principles of the Convention on the Rights of the Child and implement the UN recommendations.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, образовательный стандарт бакалавра педагогики, права ребенка, поддержка детей в конфликтной ситуации, Декларация прав ребенка, Конвенция о правах ребенка, Конституция Российской Федерации.

Key words: the professional standard of the teacher, educational standard of the bachelor of pedagogics, the rights of the child, support of children in conflict situation, The Declaration of the rights of the child, the Convention on the rights of the child, the Constitution of the Russian Federation.

В данной статье рассматривается проблема роли педагога в урегулировании конфликтной ситуации, в которой находится ученик. Согласно профессиональному стандарту педагога педагог должен: «уметь защищать достоинство и интересы учащихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [7].

В соответствии с образовательным стандартом высшего профессионального образования образовательная программа подготовки бакалавра по направлению 540600 – педагогика включает общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общие математические и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины направления, дисциплины профильной подготовки, факультативы [2]. Обучение именно поддержке детей в конфликтной ситуации в образовательной программе отсутствует, однако в профессиональном стандарте установлено данное требование к педагогу – «уметь помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации». Этим объясняется государственный заказ необходимости разработки данного вопроса. Общественный заказ связан с целесообразностью оказания поддержки детям, которая заключается в том, чтобы помочь им стать полноценными членами общества и создать им необходимые условия для нормальной жизни. Для рассмотрения данного вопроса необходимо начать с нормативно-правовых основ.

Право детей на получение поддержки и защиты официально закреплено в своде прав детей, зафиксированных в международных документах по правам ребёнка. Одним из первых шагов Генеральной Ассамблеи ООН в области защиты детей было создание Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в 1946 году [13]. Потом спустя два года в 1948 году Генеральная Ассамблея приняла Всеобщую декларацию прав человека, в которой подчеркивается, что дети являются объектом особой защиты. В ней имеется отдельная статья, посвященная детям, в которой указывается, что «материнство и детство дают право на особое попечение и помощь» [1]. Однако первым документом ООН в области защиты прав детей является Декларация прав ребёнка, принятая в 1959 году. В ней представлены десять принципов, определяющих действия людей и организаций для обеспечения детям «счастливого детства» [3]. Так, например, поддержки детей в конфликтной ситуации касается девятый принцип, в котором указывается, что «ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации» [3].

Позднее 20 ноября 1989 года Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка, первый и основной международно-правовой документ обязательного характера, посвященный правам ребенка в различных сферах. Данный документ состоит из 54 статей, представляющих права юных граждан в возрасте от рождения до 18 лет.

К поддержке детей в конфликтной ситуации в данном документе относится 19-ая статья, в которой подчеркивается, что «государства-участники должны принимать все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительские меры для того, чтобы защитить ребенка от всех форм физического и психологического насилия, оскорбления, злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного, грубого обращения или эксплуатации, в том числе сексуального злоупотребления, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке» [4]. В данной статье подчеркивается, что данные меры защиты представляют собой эффективные процедуры для составления социальных программ для предоставления необходимой поддержки ребенку и лицам, которые о нем заботятся, а также для осуществления других форм предупреждения и выявления, сообщения, передачи на рассмотрение, расследования, лечения и последующих мер в связи со случаями жестокого обращения с ребенком, указанными выше, а также, в случае необходимости, для возбуждения судебной процедуры» [4].

В России на сегодняшний день права детей регулируются следующими основными законами [6]: Конституция Российской Федерации; Семейный кодекс Российской Федерации; федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «О дополнительных гарантиях социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»; указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» и т.д. Все эти документы призваны обеспечивать достижение принципов Конвенции ООН о правах ребенка в России.

Так, например, в Конституции РФ к поддержке в конфликтной ситуации относятся 21-ая статья, в которой указывается, что государство должно охранять достоинство личности, и что «никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию»; 23-я статья, в которой указывается, что «каждый имеет право на защиту своей чести и доброго имени» [5, с.125]; 38-ая статья, в которой подчеркивается, что «материнство и детство, семья находятся под защитой государства» [5, с.128].

В Семейном кодексе Российской Федерации к данному вопросу относится 56-ая статья, в которой отмечается право ребенка на защиту своих прав и законных интересов и на защиту от злоупотреблений со стороны родителей. В данной статье указывается, что «должностные лица организаций и другие граждане, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка со стороны родителей, о нарушении его прав и законных интересов, обязаны сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка» [8].

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» к поддержке детей в конфликтной ситуации относится 45-ая статья, в которой отмечается, что «для того, чтобы защитить свои права обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся самостоятельно или через своих представителей имеют право: 1) направлять в органы управления организацией, осуществляющей образовательную деятельность, обращения о применении к работникам указанных организаций, нарушающим и (или) ущемляющим права обучающихся дисциплинарных взысканий; 2) обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, включая вопросы о наличии или об отсутствии конфликта интересов педагогического работника» [11].

В федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» поддержки детей в конфликтной ситуации касается 7-ая статья, в которой отмечается, что «педагогические, медицинские, социальные работники, психологи и другие специалисты, осуществляющие функции по воспитанию, обучению, охране здоровья, социальной поддержке и социальному обслуживанию ребенка, содействию его социальной адаптации, социальной реабилитации, могут участвовать в установленном законодательством Российской Федерации порядке в мероприятиях, связанных с обеспечением защиты прав и законных интересов ребенка в государственных органах и органах местного самоуправления» [12].

В Законе «О дополнительных гарантиях социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» к поддержке в конфликтной ситуации относится 4-ая статья, посвященная социальной защите детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [10].

Основными целями Национальной стратегии, разработанной на период до 2017 года, являются создание дружественных к ребенку услуг и систем; ликвидация всех форм насилия в отношении детей; гарантирование прав детей в ситуациях, когда дети особо уязвимы; предоставление реабилитационной помощи каждому ребенку, ставшему жертвой жестокого обращения или преступных посягательств.

Относительно поддержки в конфликтной ситуации в данной стратегии для развития дружественного к ребенку правосудия предусматривается: «создание сети психолого-педагогических учреждений для работы с детьми, находящимися в конфликте с законом, и их социальным окружением; организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении; создание сети организаций, осуществляющих психологическую и социальную реабилитацию детей - жертв насилия, а также оказывающих помощь следственным органам при расследовании преступных посягательств в отношении детей»

Таким образом, можно сделать вывод, что к началу 21 века в мире была создана определенная система защиты прав детей на международном уровне, представленная в соответствующих нормативно-правовых документах. Россия в свою очередь должна обеспечивать реализацию принципов Конвенции о правах ребенка и выполнять рекомендации ООН.

Просмотрев пункты в нормативно-правовых документах, касающиеся поддержки детей в конфликтной ситуации, следует отметить, что согласно профессиональному стандарту педагог должен уметь помогать учащимся, находящимся в конфликтной ситуации, и защищать их достоинство и интересы. В соответствии с Конвенцией о правах ребенка педагог должен защищать ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления, злоупотребления и грубого обращения, и в качестве мер такой защиты в данной конвенции предусматривается разработка социальных программ для предоставления необходимой поддержки ребенку. Так, например, согласно нормативно-правовым документам предполагается создание комиссии по урегулированию споров в образовательном учреждении, а также организация школьных служб примирения для разрешения конфликтов в образовательных учреждениях, предотвращения правонарушений детей и подростков и улучшения отношений в образовательном учреждении.

#### **Список литературы**

1. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс]: принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr) (дата обращения: 05.02.2016).
2. Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Направление 540600 - Педагогика. Степень (квалификация) - бакалавр педагогики [Электронный ресурс]: приказ Министерства Образования РФ от 27 марта 2000 г.) п 287 пед/бак. – Москва. URL: <http://lawru.info/dok/2000/03/27/n396760.htm> (дата обращения: 05.02.2016).
3. Декларация прав ребенка 1959 года [Электронный ресурс]: принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml) (дата обращения: 05.02.2016).

4. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon) (дата обращения: 06.02.2016).
5. Конституция Российской Федерации в таблицах и схемах [Текст]/ А.П. Любимов. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – с.125, 128.
6. Права ребенка [Электронный ресурс]. Проект Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации «Я – родитель». URL: <http://www.ya-roditel.ru/parents/i-have-the-right/370734/> (дата обращения: 08.02.2016).
7. Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).- Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 08.02.2016).
8. Семейный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон принят Гос. Думой 8 декабря 1995 г. от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_Law\\_8982/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_Law_8982/) (дата обращения: 08.02.2016).
9. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 1 июня 2012 . N 761. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 09.02.2016).
10. О дополнительных гарантиях социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]: федеральный закон принят Гос. Думой 4 декабря 1996 г. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=12778> (дата обращения: 09.02.2016).
11. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.02.2016).
12. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон принят Гос. Думой 3 июля 1998 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (дата обращения: 10.02.2016).
13. Энциклопедический словарь, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/17623/Детский> (дата обращения: 06.02.2016).

## ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Моисеева Г.В.**

ОГБОУ «Школа № 23», г.Рязань

Среди всех общеобразовательных учреждений нашей страны особое место занимают специальные коррекционные школы, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. В ОГБОУ «Школа № 23» города Рязани обучаются школьники с интеллектуальной недостаточностью. У таких детей нарушена познавательная деятельность и эмоционально-волевая сфера. У них отсутствует потребность к освоению всего нового и умение применять полученные знания в практической деятельности. Поэтому основная задача педагога – не только добиться овладения учащимися системой доступных знаний, умений и навыков по предмету, но и научить их использовать полученные знания, вначале в стандартных, а затем и в нестандартных ситуациях.

Наиболее прочными и осознанными оказываются знания и умения, которые получены учащимися в процессе практической деятельности. Включать учащихся в практическую деятельность необходимо с первых дней обучения в школе. Одним из первых практических действий учащихся на уроках математики является измерение длины отрезка и построение отрезка заданной длины. Для построения отрезка заданной длины мы предлагаем использовать следующее алгоритмическое предписание:

1. Найди 0 на линейке и поставь точку на бумаге.
2. Найди на линейке число (соответствующее длине отрезка), поставь точку на бумаге.
3. Соедини две точки по линейке.

При многократном повторении учителем одних и тех же фраз, ученик запоминает их и начинает повторять. Со временем этот алгоритм трансформируется в короткое правило. Например, ученику необходимо построить

отрезок длиной 5 см. Положив линейку на лист бумаги, ученик проговаривает и выполняет соответствующие действия: ноль – точка,

5 сантиметров – точка, соединяем точки.

Более сложным действием для ребёнка с интеллектуальной недостаточностью является измерение длины отрезка. Прежде всего, необходимо сформировать у учащихся само понятие этой фигуры, акцентируя внимание на то, что отрезок имеет и начало, и конец. Мы предлагаем выполнять измерение длины отрезка по следующему алгоритмическому предписанию (плану):

1. Найди 0 (ноль) на линейке.
2. Совмести 0 с началом отрезка.
3. Совмести линейку с отрезком.
4. Поставь карандаш на конец отрезка.
5. Прочитай число на линейке.

Главными трудностями для школьников при работе по этому плану являются следующие моменты:

- 1) совмещение нуля на шкале линейки с началом отрезка (школьники с интеллектуальной недостаточностью часто совмещают начало отрезка с началом линейки);
- 2) направление линейки по прямой, содержащей отрезок (при несформированности мелкой моторики это действие выполняется с трудом).

Для формирования навыков измерения длины отрезка необходимо выполнять следующие упражнения:

– измерять длину отрезка различными инструментами (линейками и угольниками); инструменты должны различаться по размеру, по материалу, из которого они изготовлены, по цвету, по наличию нуля на измерительном инструменте и его отсутствию;

– находить на шкале инструмента ноль или начало отсчета, если ноль отсутствует на измерительном инструменте (эта деятельность является важнейшим элементом при выработке измерительных навыков учащихся).

Вначале учащиеся измеряют длину отрезка, изображённого в тетради, затем – на линованной бумаге. Следующим этапом является перенос работы по этому плану на измерение длины отдельных объектов: полоски, карандаша, ручки, указки и т.п. Затем учащиеся находят длины сторон геометрических фигур (прямоугольника, треугольника, квадрата), измеряют длины отрезков ломаной линии для нахождения её длины, измеряют длины сторон предметов: тетради, книги, крышки стола, классной комнаты.

В итоге учащиеся должны уяснить: какой бы объект они ни измеряли, плоский или объёмный, на уроках математики или в столярной мастерской, с помощью линейки, рулетки или сантиметрового ленту, измерение длины отрезка осуществляется по одному и тому же алгоритмическому предписанию.

Работая по алгоритмическим предписаниям систематически, учитель экономит время. Ещё более важной является эта деятельность для развития речи. Учащиеся, которые постоянно слышат одинаково произносимые стандартизованные фразы, быстрее их запоминают и начинают их воспроизводить, приучаясь к строгому и четкому выражению своих мыслей. В речи учащихся не допускаются лишние, ненужные слова, выражения, имеющие несколько смыслов, тем более слова-паразиты, речь обогащается специальными терминами.

Процесс составления плана при практических действиях в старших классах происходит при совместной деятельности учителя и учащихся и включает в себя следующую последовательность действий.

1. Учитель решает конкретную задачу, учащиеся наблюдают за выполняемыми действиями.
2. В процессе решения выделяются и фиксируются отдельные действия (шаги), им даются названия, устанавливается их последовательность.
3. Выполняется краткая запись плана, сопровождаемая демонстрацией каждого шага на данном конкретном примере.

Учащиеся, пользуясь записанным планом, вначале выполняют последовательно указанные операции под руководством учителя, а затем самостоятельно работают по плану, проговаривая каждый его пункт, сначала вслух, а затем мысленно.

Значительные трудности испытывают учащиеся при измерении величины угла и построении треугольников с помощью транспортира. При выполнении этой работы учащиеся испытывают трудности при совмещении центра транспортира с вершиной угла и точным совмещением линейки транспортира со стороной угла. Если у детей отработаны действия по измерению длины отрезка, то эти трудности минимальны.

При построении треугольника с помощью транспортира учащиеся испытывают трудности в запоминании последовательности выполнения действий. Для запоминания этих действий мы предлагаем графические схемы, в которых поэтапно показана последовательность построения треугольника по длинам двух сторон и величине угла между ними и построение треугольника по длине стороны и величинам двух прилежащих к ней углов.

Визуальное восприятие последовательности выполняемых действий помогает учащимся выбрать начальный элемент построения (отрезок или угол) и постоянно сравнивать результаты своей деятельности с образцом, вносить коррективы или просить помощи учителя при несовпадении результатов.

При изучении темы “Площадь прямоугольника” для развития мышления и обобщения понятия площади, хорошо успевающим учащимся мы предлагаем задания на вычисление площадей фигур, которые не являются прямоугольниками, но легко разбиваются на несколько прямоугольников. Эти фигуры по размерам, заданным учителем, могут быть изготовлены на уроках труда самими учащимися.

При составлении плана действий рассматриваются несколько вариантов разбиения фигуры, анализируется каждое разбиение и выбирается наиболее короткий путь решения задания.

Отметим ещё раз особое влияние работы по плану на развитие информационной и коммуникационной функций речи (то есть речь выступает и как инструмент общения людей и как средство передачи информации).

При выполнении практических работ дети с интеллектуальной недостаточностью учатся:

- 1) планировать свою деятельность,
- 2) работать по составленному плану, комментировать свои действия, давая полный словесный отчет о выполняемой работе,
- 3) оценивать свои действия, замечать допущенные ошибки и пытаться их исправлять,
- 4) доводить начатую работу до конца или точно знать, на каком этапе остановился.

Эти умения развивают рефлексию, большую осознанность своей деятельности, действия детей приобретают обобщенный характер, что, безусловно, имеет огромное значение для социализации школьников, так как в будущей жизни им придется сталкиваться с выполнением действий по инструкции, технологической карте, схеме. Выработанные на уроках математики навыки позволяют даже детям с интеллектуальной недостаточностью продолжить обучение в учреждениях начального профессионального образования.

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАБАЙКАЛЬЯ В XIX ВЕКЕ

**Климкова Т.В.**

ГОУ СПО Читинский медицинский колледж, г.Чита

В конце XVIII – первой половине XIX вв. расширяются и углубляются экономические связи между самыми отдаленными районами России. Развитие культуры в это время также характеризуется важными процессами.

В начале XIX в. Александром I были сделаны попытки ввести систему непрерывного образования, которые после событий декабря 1825 г. были сведены на нет [9]. Взамен дело просвещения России, а особенно Сибири, получило богатейшее педагогическое наследие десятков декабристов.

Чтобы не допустить распространения антигосударственных взглядов повстанцев, правительство Николая I разработало систему запретов, по которой декабристам в ссылке не разрешались все виды общественной деятельности. Вопреки царским указам, с момента ссылки, опальные революционеры развернули активную просветительскую деятельность. Одной из ее форм стала педагогическая работа [9]. То, что удалось сделать опальным революционерам, дает основание датировать, с начала их ссылки в Сибирь, новый этап в культурной жизни края.

К просветительской деятельности в Сибири дворянские революционеры начали готовиться в «Каторжной Академии», созданной в Читинском, а затем и в Петровском острогах. Они усиленно занимались самообразованием, делясь друг с другом знаниями в различных отраслях наук, и уже в то время искали возможности воспитания молодого поколения. Опыт «казематской» школы получил распространение в последующей педагогической практике декабристов по их выходу на поселение [7].

В Забайкалье, с выходом на поселение, широко развернул просветительскую деятельность Д.И. Завалишин. Ему обязан край открытием ряда сельских приходских училищ, возобновлением работы в Чите казачьей и солдатской школ. Известен исторический факт, что Д.И. Завалишин пожертвовал собственный дом женской городской общине [5; Д. 2717. Л. 5.]. Дмитрий Иринархович открыл в Чите школу для мальчиков и девочек «всякого звания и положения», в которой сам обучал детей грамматике, арифметике, истории, географии, ремеслам. В процессе обучения большое внимание уделялось трудовому воспитанию [6].

К началу XIX в. Забайкалье сформировалось как горнорудный район России. А проблемы образования, нерешенные в крае в XVIII в. [8], тормозили развитие производства. Из-за недостатка учителей и средств,

мальчиков учили не всем предусмотренным программой наукам. Кроме того, способные ученики, посланные для продолжения образования в центральные города России, часто не возвращались на место своей прежней службы [3; Д. 927.], [4].

Очередной начальник Нерчинских заводов Т.С. Бурнашев считал, что такое обучение приносит казне только убытки. Он предложил открыть на всех заводах и рудниках школы для обучения грамоте, а также горное училище для наиболее способных учеников школ. Тимофей Степанович отправил свои предложения в Петербург. Не дожидаясь решения по этому вопросу, в 1820 г. были сделаны следующие изменения по укомплектованию школ: «... укомплектовать 100 человек казенного содержания, сверх комплекта 100 человек, обучать в школах неограниченно начальным знаниям, затем помещать их в 3 разряд училища» [3; Д. 864. Л. 7-7 об.]. Увеличено было количество изучаемых дисциплин, введено изучение специальных предметов: «физики, механики, химии, архитектуры» [3; Д. 864. Л. 8-11 об., 14.].

В 1823 г. пришел положительный ответ на предложение Бурнашева. Горный офицер А.И. Кулибин разработал «Положение об училище и школах в Нерчинском горном округе». По этому документу «в значительных рудниках призвано было учредить 9 школ на число учеников 161» [3; Д. 864. Л. 16.]. Создать школы «при заводах Нерчинском и Кутомарском на 24 ученика, Дучарском – на 20, Газимурском и Шилкинском – на 19. На рудниках Зерентуйском, Кличкинском, Газимуровском – на 15 человек» [3; Д. 864. Л. 35.].

К 1828 г. в школах обучалось около 400 человек. Из них на казенном содержании было 159. «По окончании курса в горное училище поступило 22 человека, выбыло из-за неспособности к обучению 24 человека» [3; Д. 864. Л. 1106-1107.].

Архивные документы позволяют сделать вывод, что в школах округа обучались мальчики разных сословий, при этом, большинство из них, были выходцами третьего сословия. В 1840 г. обучавшихся в школах было 440 человек. Из них «детей чиновников, служащих при заводах, 35 человек; детей нижних чинов, мастеровых, рабочих, солдатских училось 381; посторонних ведомству лиц – 3, детей крестьян приписных к заводам, воспитывающихся за казенный счет – 21 человек» [3; Д. 1242. Л. 115.].

Талантливых преподавателей и учеников, имеющих хорошие способности, поощряли. В 1825 г. начальнику нерчинских заводов был представлен список с такой формулировкой: «О необходимости удостоить наград для дальнейшего усердия на пользу Отечества унтершихмейстера при Петровской заводской школе – Василия Мыльникова, при Кутомарской – Петра Ковригина, при Газимурской – Ивана Похотинского, при горной конторе – Семена Першина, при Кличкинской школе – Петра Сидякина, при Дучарской – Ивана Федотова» [3; Д. 859. Л. 269.].

В 1843 г. была проведена инспекторская проверка школ округа инженер-майором П.Н. Ковригиным. Он рекомендовал «направлять мальчиков с весьма хорошими способностями и прилежанием учиться в Нерчинское горное училище, а не на работу, скрывая их способности. Напротив, учеников с плохими знаниями, отправлять на работу и не тратить время и средства на их учебу» [3; Д. 864. Л. 524.]. Отмечал инспектор и плохие знания некоторых учителей и предлагал заменить их способными выпускниками из горного училища [3; Д. 864. Л. 524.].

Горное училище было открыто в Нерчинском Заводе в 1823 г. Цель его учреждения была такова: «... чтобы образовывать людей способных к горной службе при заводе и готовить отличнейших по способностям и поведению для окончания учения в горном кадетском корпусе» [3; Д. 859. Л. 540.].

С открытием Нерчинского горного училища, усилиями работавших тогда чиновников и преподавателей обучение детей в забайкальских учебных заведениях позволило, в основном, обеспечивать кадрами местную горнорудную промышленность [10]. Архивные документы дают некоторые сведения о педагогах-энтузиастах того времени: Кулибине А.И., Злобине М.А., Чебаевском Е.Г. [3; Д. 859. Л. 624.].

Ощутимый вклад в становление образования Забайкальского края внесла православная церковь, которая готовила священников в духовно-учебных заведениях и организовывала обучение детей в церковноприходских школах и школах грамоты.

С 1885 г. в восточносибирских епархиях открываются новые церковноприходские школы, в том числе в Забайкальской области – 12. Школы епархии являлись в основном учебными заведениями смешанного типа с совместным обучением мальчиков и девочек, хотя имелись школы с раздельным обучением. Принимались в школу дети различных социальных слоев и вероисповеданий [5; Д. 2877. Л. 34 об. -35.].

Заканчивали церковноприходские школы Забайкалья немногие выпускники. Основными причинами такого положения были:

1. Нехватка школьных зданий: школы помещались в арендованных помещениях, в частных домах, церковных сторожках. Ограниченное количество школ не позволяло принимать на обучение всех желающих.

2. Отсутствие возможности многих родителей оплатить обучение. Школьники бросали учебу, едва овладев чтением и письмом: родители считали это достаточным и забирали детей на работу.

Чтобы организовать обучение детей в самых небольших и отдаленных селениях, в мае 1891 г. официально были узаконены школы грамоты, отдававшиеся «ведению и наблюдению духовного начальства». Работали они на тех же условиях, что и церковноприходские. Срок обучения в школах грамоты равнялся одному году. Их открытие требовало минимальных затрат, школа могла работать там, где имелся грамотный человек, способный взяться за учительское дело [5; Д. 2922. Л. 25, 25 об., 40, 40 об.].

3. Проблемы с получением необходимой профессиональной подготовки учителей в церковноприходских школах и школах грамоты Забайкальской епархии. Преподавательский состав школ оказался «очень разнообразный и в качественном отношении заставлял желать много лучшего..., но лучших учителей нет и взять их негде» [5; Д. 2875.].

Епархиальный училищный совет пытался исправить такое положение организацией краткосрочных педагогических курсов, призванных повысить квалификацию «малоспособных» преподавателей. Такие курсы прошли 15 июля – 15 августа 1898 г. в Нерчинске с привлечением 30 «курсантов» [11].

4. Трудности с решением проблемы организации школьных библиотек. Непросто решался вопрос со снабжением школ учебниками.

В 1895 г. при церковноприходских школах Забайкалья имелось всего 55 библиотек с 2 500 экземплярами книг. Помог училищный совет при Синоде: он прислал в Читу 830 экземпляров книг и 32 130 экземпляров учебников (Совету это стоило 4 220 руб. 35 коп.) [2; Д. 29. Л. 62 об.].

5. Бытовая неустроенность учителей, где ведущее место занимала проблема жилья [1; Оп. 1. Д. 382.]. Трудно выплачивалось и учительское жалованье, поскольку оно собиралось с родителей учеников [1; Оп. 3. Д. 6.].

6. Особенность проводимой тогда государственной национальной политики (правительство, с одной стороны, помогало Православной Миссии, а с другой — всячески поддерживало развитие ламаизма) отвлекала много сил и средств Забайкальской епархии на миссионерскую деятельность среди бурят шаманистов и ламаистов. Кроме того, священники занимались сосланными в Забайкалье раскольниками – старообрядцами. К 1894 году общее число всех раскольников в епархии доходило до сорока тысяч человек [12].

Зная о бедственном положении приходских школ и школ грамоты, забайкальцы принимали посильное участие в попечительских акциях в их пользу [9], [2; Д. 29. Л. 60, 60 об., 65.].

Итак, промежуток времени (XIX в.), который коротко освещен в статье, позволяет сделать вывод, как исторические события, произошедшие за этот период, повлияли на процесс развития образования в Забайкалье. Его взлеты и падения находились в большой зависимости от экономической ситуации в России, её внутренней политики, целей и внимания, уделяемого делу просвещения. Постоянно требуя увеличения доходов от забайкальских предприятий, государственные чиновники редко проявляли заботу о соответствующем уровне подготовки их кадров. На примере решения задачи обучения забайкальских детей показано, что порой не правительство, а местные власти решали общегосударственные вопросы распространения грамотности среди населения, используя для этого учебные заведения разных уровней как государственных, так и негосударственных структур.

#### Список литературы

1. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 7.
2. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 8. Оп. 1.
3. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 31. Оп. 1.
4. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 55. Оп. 1. Д. 119.
5. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 282. Оп. 1.
6. Декабристы и Сибирь. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1977.
7. История Сибири с древнейших времен до наших дней: в 5 т. – Л., 1968. – 2 т.
8. Климкова Т.В. Исторические аспекты развития экономики и становления образования в Забайкалье (XVIII в.) / Т.В. Климкова // Вестник-экономист ЗабГУ (электронный журнал). – 2013. – № 6. – С. 175–186. [Электронный ресурс] URL: <http://vseup.ru/journal/year/2013/number/6/> (дата обращения 3.01.2016).
9. Климкова Т.В. Проблемы развития образования в Забайкалье (XIX в.) / Т.В. Климкова // Вестник-экономист ЗабГУ (электронный журнал). – 2014. – № 7. – С. 102–113. [Электронный ресурс] URL: <http://vseup.ru/journal/year/2014/number/7/> (дата обращения 3.01.2016).
10. Константинова Т.А. Страницы истории народного образования дореволюционного Забайкалья // Забайкалье: Некоторые аспекты истории края: межвузовский сборник научных трудов. – Чита: Издательство ЧГПИ, 1993.

11. Косых В.И. Забайкальская епархия накануне и в годы первой российской революции / В.И. Косых. – Чита, 1999.
12. Кудрявцев С.В. Миссия среди тунгусов в XVIII столетии // Очерк истории Забайкальской епархии. – Очерк 3. [Электронный ресурс] URL: <http://www.chita-eparhia.ru/enapx/hist/nov/kydr/missia/> (дата обращения 3.12.2015).

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Горлова Е.Б.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

В настоящее время в РФ сохраняется мировая тенденция увеличения численности людей с ограниченными возможностями здоровья. Данный факт требует рассмотрения инвалидности как масштабного социально-психологического явления, осознания того, что человек - важнейшая ценность и забота о нем - главная задача демократического государства.

Министерство образования и науки РФ определяет число детей с ограниченными возможностями здоровья в 1,6 млн., что составляет - 4,5% от общего количества детей, но интегрированы в образовательную среду по оценкам специалистов менее половины. Данные цифры говорят о том, что внедрение педагогической инклюзии в РФ пробуксовывает. Разобраться в причинах столь медленного распространения инклюзивного образования в нашей стране поможет многоуровневый анализ барьеров на пути распространения инклюзивных подходов, причин их возникновения, а также возможных путей их преодоления.

Анализ законодательно-правовой базы инклюзивного образования показал, что действующее в настоящее время в РФ законодательство позволяет организовывать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях, а также учреждениях профессионального образования. Так, в Указе Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 " О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы" подчеркивается, что детям, относящимся к уязвимым категориям, должно быть уделено особое и достаточное внимание [1].

Кроме этого, в 2008 г. РФ подписала Конвенцию о правах инвалидов, взяв на себя обязательства по реализации права на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей через «инклюзивное образование на всех уровнях». Подписание этой конвенции позволяет организовать инклюзивное образование в РФ, создать необходимые условия для формирования образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, а также определить механизмы его финансирования.

Параллельно с вышеупомянутыми документами начал действовать новый Приказ № 1309 от 9 ноября 2015 года «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи», который гарантирует людям с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации доступ к образованию всех уровней.

Инклюзивное образование (франц. *inclusif* - включающий в себя) - процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых общеобразовательных школах. Это процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для людей с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных массовых школах с учетом индивидуальных особенностей их учебно-познавательной деятельности. (Л.И. Аксёнова, Л.Н. Давыдова, И.В. Искрук, В.В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, М.Н. Русецкая, С.Г. Шевченко, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицина и др.)

В основе инклюзивного образования лежит идеология, исключающая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем, но при создании особых условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. При инклюзивном обучении акцент делается на возможности и сильные стороны ребенка. Инклюзия влечет за собой изменения в подходах, структуре содержания, и стратегии образования, предполагает его трансформацию с учетом потребностей всех учащихся. Она позволяет каждому ребенку, вне зависимости от состояния здоровья, индивидуальных особенностей, пола, национальности, расы, религии раскрыться, ощутить связь с миром и свою значимость для него. Получение полноценного образования детьми с ограниченными возможностями является неотъемлемым условием их успешной социализации, обеспечения их участия в жизни общества, эффективной самореализации.

Л.В. Годовникова считает, что несомненным преимуществом инклюзивного образования является тот факт, что в процессе совместного обучения устанавливаются более тесные взаимоотношения между детьми

разных групп и категорий, что условия массовой школы развивают круг и направленность общения нетипического ребенка, приучают его к жизни в среде нормально развивающихся детей [2].

Данный факт подтверждается практическим опытом обучения, воспитания и развития нетипичных детей. К настоящему времени разработаны модели медицинского и психолого-педагогического сопровождения, доказавшие свою полную состоятельность, авторские программы реабилитации, развития, коррекции, предложены оригинальные стратегии оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.А. Денисова, Е.Е. Дмитриева, Л.М. Кобрин, Н. Ю. Корнеева, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, В.В. Ткачева, С.Г. Шевченко, и др.). Авторы данных моделей и программ считают, что совместное обучение с особыми детьми положительно влияет и на обычных учеников, формируя у них толерантность, стремление к взаимопомощи и сотрудничеству, совершенствует их коммуникативные навыки и духовный мир. Кроме того, к положительным факторам, влияющим на здоровых одноклассников, относятся: формирование нестандартного мышления, расширение возможностей проявления сочувствия и милосердия в реальных жизненных ситуациях, сокращение проявлений снобизма и исключительности у преуспевающих детей, снижение страха перед возможной инвалидностью [3].

Определяя барьеры на пути внедрения инклюзивного образования на Ставрополье, было проведено исследование среди педагогов и родителей здоровых школьников двух общеобразовательных школ г. Ставрополя. Целью исследования было выяснение отношения к инклюзивному образованию педагогов и родителей здоровых школьников. Анализ, проведенного среди учителей массовой школы, исследования показал психологическую, профессиональную и методическую неготовность педагогических кадров к работе с особыми детьми. Лишь 12 % опрошенных педагогов полностью принимают и поддерживают внедрение инклюзивного образования в массовые школы. Подавляющее большинство педагогических работников (87%) скептически относятся к переходу на инклюзивное образование, считая, что российская массовая школа ни организационно, ни содержательно, ни технологически к этому не готова. Сами педагоги (73%) не готовы к изменениям традиционных принципов, форм и методов обучения. 49% опрошенных учителей опасаются того, что недостаток их профессиональных компетенций может причинить вред как детям с особыми образовательными нуждами, так и обычным школьникам. 36% из них убеждены, что слишком разнообразный состав класса может нанести ущерб развитию способных школьников, лишить их возможности получения знаний более быстрыми темпами. Наряду с этим педагогов волнует, что изменение образовательного процесса утяжелит их и так нелегкий труд при той же оплате (67%), что дети с особыми нуждами станут обузой для всей школы (44%).

Среди психологических барьеров педагогами были названы: боязнь неизвестного (64%), психологическая неготовность к взаимодействию с нетипичными учениками (60%), нежелание меняться (41%).

Безусловно, непринятие инклюзивных процессов педагогическими кадрами термозит их распространение и ставит серьезные задачи перед всем педагогическим сообществом, методическими службами, а также руководителями образовательных учреждений. Совершенно очевидно, что школе необходима помощь специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии, дающая возможность учителям меняться ради детей и вместе с ними.

Кроме того, очень важно организовать систему просветительской работы, направленную на изменение нравственных ориентиров педагогов, повышение их инклюзивной культуры.

Несомненно, инклюзия предполагает создание особой материально-технической базы и многоуровневого учебно-методического комплекса для обучения разных детей. Типовые образовательные программы необходимо адаптировать под каждого конкретного ребенка, изменяя объем, содержание, формы работы в классе и сложность заданий.

Чрезвычайно полезным может быть создание ресурсного класса, который будет служить подготовительным этапом для перевода ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычный класс.

Непременным условием распространения педагогической инклюзии является налаженная система подготовки и переподготовки кадров для инклюзивной школы. Следует отметить, что в нашей стране целенаправленная подготовка специалистов для инклюзивной образования только начинается. Вузы, ведущие их подготовку, должны делать акцент на формирование гуманистических ценностей и профессиональных компетенций, гарантирующих реальное включение особых учеников в образовательный процесс. Все специалисты инклюзивной школы (учителя, тьютеры, социальные педагоги, школьные психологи и пр.) должны обладать повышенным уровнем толерантности, эмпатии, лабильности, коммуникабельности и рефлексивности в решении педагогических, коррекционных и социально-реабилитационных задач. Но главное, без чего не может результативно работать профессионал инклюзивной школы, - четкая позиция, основанная на инклюзивной культуре.

Весомым барьером на пути инклюзии является негативное отношение к детям-инвалидам со стороны родителей здоровых школьников. Проведенное исследование показало, что 68 % родителей первоклассников не имели ранее представления об инклюзивном образовании. В том, что дети-инвалиды должны обучаться отдельно от здоровых в специализированных школах, убеждены 49% респондентов, в отдельных классах – 13%, на дому – 11%. Свои ответы они прокомментировали следующим образом: «Не надо мешать здоровым детям, если им не повезло»; «Зачем им мучиться, ведь в школе ничего не приспособлено для них»; «Наши дети не знают, как подойти к больному ребенку, как обратиться, как общаться с ним»; «Обычные школьники будут обделены вниманием учителя, так как особому ребенку нужно уделять значительно больше времени»; «Дети-инвалиды могут быть опасны для окружающих»; «Особым деткам нужны особые условия, особые педагоги, а сидеть в обычной школе - вредить развитию своего ребенка», «Ведь есть же специальные школы для таких детей».

Положительно относятся к совместному обучению особенных и обычных детей в одном классе массовой школы – 34% опрошенных родителей. Однако 52% из них не хотели бы, чтобы ребенок-инвалид был соседом по парте их сына или дочери, объясняя это тем, что здоровый ребенок будет отвлекаться на уроках, помогая соседу, отставать в учебе, а также возможным причинением физического вреда со стороны нездорового ученика.

Отрицательное отношение к тому, чтобы инвалид был другом их ребенка, высказали 37% родителей первоклассников. Свое нежелание они объяснили опасением неадекватного поведения со стороны ребенка-инвалида, тревогой за эмоциональное состояние своего ребенка, тратой большего времени на общение, а также тем, что к их детям будет такое же предвзятое отношение со стороны окружающих, как и к детям-инвалидам.

Описывая свое отношение к детям с инвалидностью, подавляющее большинство респондентов назвали: «Жалость, сочувствие, сострадание».

67% опрошенных родителей, отвечая на вопрос «Может ли особый ребенок, учась в одном классе с вашим, быть ему чем-то полезным?» - ответили: «Да». Они считают, что больной ребенок в классе поможет остальным детям быть добрее, терпимее, отзывчивее, ответственнее, милосерднее.

Интересные ответы были получены на вопрос о том, детей с какими нарушениями здоровья возможно включать образовательный процесс массовой школы? 46% респондентов ответили, что это могут быть слабослышащие, слабовидящие и дети с речевыми нарушениями, 12% - с задержкой психического развития, и только 6% родителей считают возможным совместное обучение с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, передвигающимися в инвалидной коляске. В отношении возможности совместного обучения с детьми, имеющими сложные нарушения – 92% родителей обычных детей ответили: «Считаю невозможным». Особенно удивило, что самое негативное отношение к введению инклюзии в конкретный класс высказали наиболее успешные и обеспеченные родители. 8 % респондентов планируют перевести своего ребенка в другую школу, если в классе появятся нездоровые ученики. Данные ответы подтверждают необходимость организации просветительской работы с родительской общественностью, позволяющей развеять опасения и тревоги родителей, способствующей повышению их педагогической культуры и компетентности. Психологическое принятие инклюзии родительским сообществом, несомненно, одно из важнейших условий инклюзивного образования.

Особая роль в распространении идей инклюзии принадлежит администрации школы. Новый статус инклюзивной школы меняет уровень и вектор управления учебным заведением, наделяя администрацию большими полномочиями и ответственностью при создании особой образовательной среды, гарантирующей социальное развитие каждого ученика. Просвещенность лидера школы, его инклюзивная культура позволят собрать «матричную группу», состоящую из заинтересованных и активных специалистов и родителей, которые начнут первыми работу по изменению сознания ученического, педагогического и родительского сообществ, а также условий для распространения инклюзии в конкретной школе. Грамотная организация планомерной работы позволит школе стать современным образовательным учреждением с психологически безопасной средой и особой инклюзивной атмосферой.

Приняв мировую образовательную политику, российская школа приняла и основные ее требования – универсальность и общедоступность образования. Переход к инклюзивному образованию в России неизбежен. Следовательно, все трудности, стоящие на пути реализации педагогической инклюзии, нам предстоит преодолеть. Если мы хотим жить в цивилизованной стране с цивилизованным образованием, необходимо понимание того, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений, а социализация ребёнка, вне зависимости от уровня его физического развития, — одна из главных задач современной школы.

#### Список литературы

1. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы" Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70183566/#friends#ixzz3sXAESi3Z>

2. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – С. 56.
3. Козик А.Л. Международно-правовая регламентация интеграционных процессов Белоруссии и России: монография / А.Л. Козик. - Минск: МИТСО, 2007. [Текст] - С. 175-180

## СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В США, КАНАДЕ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Семина В.В., Семина Л.В.**

РЭУ имени Г.В. Плеханова, г.Москва

В настоящее время образование – это неотъемлемая часть как подготовки высококвалифицированного специалиста, так и формирования всесторонне развитой личности. Соответственно качество и эффективность системы образования страны способствуют становлению и поддержанию ее статуса в мировом образовательном пространстве, кроме того престиж многих стран заметно возрастает с увеличением потока иностранных студентов и обучающихся, которые стремятся продолжить свое образование в данной стране. Страны стремятся укрепить свои позиции в образовательном пространстве различными способами, в том числе совершенствуя свои образовательные технологии во многом благодаря использованию опыта наиболее успешных образовательных систем.

Такая ситуация складывалась с образованием США, Канады, Австралии и Новой Зеландии, системы образования которых в целом имеют много общего с образовательной системой Великобритании. Это в большей степени связано с тем, что система образования Британии являлась и является в настоящее время одной из самых успешных в мировом образовательном пространстве за счет таких качеств, как преемственность традиций, системность, многоуровневость. Изучение системы образования Великобритании, и ее влияние на образовательные системы других стран позволяет выявить наиболее важные элементы британского образования, усвоение и переработка которых в связи с традициями англоязычных стран дали возможность включить их в системы образования США, Канады, Австралии и Новой Зеландии и вывести их в лидеры на мировом образовательном рынке.

Усвоение позитивного опыта зарубежных образовательных систем и технологий в области иноязычной коммуникации позволит переработать и отобрать наиболее важные и эффективные элементы, что в дальнейшем будет способствовать их включению в образовательные системы других стран и повышению качества образования во всем мире. Исследование систем образования стран изучаемого языка дает возможность глубже и точнее познать страноведческие основы и выявить наиболее важные элементы образовательных систем данных стран.

В англосаксонских странах, таких как США, Великобритания, Канада, Австралия, сильны позиции философии и педагогики прагматизма; образование, по крайней мере среднее, имеет более утилитарный (прикладной, имеющий практическое применение) характер.

В США, в отличие от многих европейских стран, всегда существовала более демократичная (как по духу, так и по структуре) образовательная система. Например, американцам принадлежит приоритет в становлении массовой («всеохватывающей») средней школы, внутри которой обучающиеся распределялись на разные учебные потоки, но в организационном плане она была единой. Однако самое важное отличие американской системы образования – это ее децентрализация, принцип, который был положен в основу управления этой социальной сферой и был исторически связан с другим демократическим завоеванием американского народа – развитием феодализма, основанного на значительной самостоятельности каждого штата по отдельности. Такой подход к управлению образованием позволил создать уникальную политико-правовую схему взаимосвязи между центром, штатом и местной властью, причем отношения между двумя последними уровнями в каждом штате имеют свои особенности, определяемые во многом местными обычаями и традициями [1].

Образование в США изначально считалось сферой компетенции конкретного штата, либо местных органов власти. До сих пор существует 50 разных образовательных систем в штатах (в каждом из них – свой орган управления образованием, свое законодательство; свое должностное лицо, возглавляющее департамент народного образования – суперинтендант (Superintendent), к тому же есть различия и внутри штата между отдельными округами: именно им делегированы основные полномочия по практическому управлению

школьными округами. На территории США действуют около 15 тысяч школьных округов, каждый из которых отличается целями, задачами и философией образования [2, 3].

Американский подход в гражданском образовании характеризуется значительной автономией каждой из школ, которые имеют возможность самостоятельно формировать учебные планы. С одной стороны, в их распоряжении широкий выбор вариантов, форм, методов и материалов для занятий, а с другой – высокая ответственность не только за качество и профессионализм учителей и учебных программ, но и за отражение интересов всевозможных групп обучающихся. В США наибольшая доля учебного времени отводится предметами гуманитарно-обществоведческого цикла (45-47%) с преобладанием среди них родного и иностранных языков [1]. При этом основное бремя социализации лежит на социальных дисциплинах. Кроме того, американские педагоги большое внимание уделяют развитию междисциплинарных связей.

В Канаде в настоящее время сформировались и закрепились две независимые друг от друга образовательные системы: английская и французская, которые сосуществуют в одной стране. Это связано с билингвизмом самой страны и наличием двух официальных языков (английского и французского). Управление образованием в Канаде децентрализовано, в каждой провинции есть министерство образования (the Department of Education), в полномочия которого входят все вопросы образования и которое устанавливает сроки обучения, его продолжительность, содержание и т.д. Образовательная система в Канаде состоит из 10 провинциальных и двух территориальных систем. Большинство канадских учебных заведений принадлежит государственному сектору. Кроме того, Канада относится к числу государств, дипломы которых высоко котируются на международном образовательном рынке, около 30% населения страны имеет дипломы о высшем образовании [4].

Образование в Австралии – это синтез государственного (Федеральное правительство) и частного секторов. В Австралии правительство контролирует стандарты основного и высшего образования, а также любые изменения учебных программ. Департамент образования и обучения отвечает за всю национальную политику в области образования. Это единая централизованная структура, которая допускает существование лишь незначительной разницы в административных нормах разных штатов. Сегодня в Австралии насчитывается около 10 тысяч школ, более 300 государственных колледжей и 40 университетов, два из которых частные. Все учебные заведения, и государственные и частные, находятся под контролем Министерства образования, соблюдают государственные стандарты и гарантируют высокое качество обучения [4].

В Новой Зеландии четверть жителей страны имеет дипломы о высшем образовании, и около 40% выпускников средних школ стремятся продолжить свое обучение. В своем большинстве система образования Новой Зеландии принадлежит государственному сектору. Частные учебные заведения получают субсидии от государства, но в основном их доход составляет плата за обучение [2, 3].

Несмотря на все вышеперечисленные факторы, следует отметить тот факт, что системы образования этих англоязычных стран были созданы по подобию британской многоуровневой системы и соответственно унаследовали многие черты, присущие британской системе образования, такие как системность и многоуровневость. Кроме того, британское правительство оказывало существенную поддержку своим колониям: финансировало образование в Австралии, способствовало формированию светских школ в Канаде, что не могло не сказаться на системах образования данных стран. Внешняя политика Великобритании тоже оставила след в истории США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, которые в свою очередь, являясь колониями, перенимали опыт господствующей страны в различных областях, в том числе и в системе образования. Следует отметить, что при создании университетов в США и Новой Зеландии, за основу была взята британская модель (Примерами могут послужить Гарвардский университет в США и Кентерберийский университет в Новой Зеландии), и уже в процессе развития данной системы в связи с потребностями вышеназванных стран появились образовательные системы США, Канады, Австралии и Новой Зеландии.

Специфические особенности всех систем образования, которые сформировались под влиянием особенностей географического положения (значительная отдаленность от Великобритании, близость к другим странам), исторического развития и ряда других факторов, таких как менталитет жителей, социальная политика страны, политическое устройство государства и т.д.

#### Список литературы

1. Сайпулаева Т.Ю. Содержание и методы гражданского образования в США // Педагогика, 2006. – № 5. – С. 91-95.
2. Семина В.В., Семина Л.В. Об основных особенностях системы среднего школьного образования в Великобритании // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. ИЦРОН, 2014. – С 11-14.

3. Семина В.В., Семина Л.В. Особенности высшего образования Великобритании и США, Канады, Австралии, Новой Зеландии // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Челябинск, 2015. – С. 7-9.
4. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – С. 11-12, 130-135, 351-355, 413-415.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНЫХ ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АДЪЮНКТУРЕ

**Юдина Н.П., Ивлева А.И.**

Тихоокеанский государственный университет, г.Хабаровск

В работе представлены нормативные правовые документы, обеспечивающие качественную разработку и реализацию образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров. Определены особенности образовательных программ и стандартов.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный стандарт, образовательная программа, научно-педагогические кадры, адъюнктура.

На сегодняшний день в России реформа высшего образования обрела статус государственной политики, учитывая, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие.

Закон Российской Федерации «Об образовании» впервые был принят 10 июля 1992 г. № 3266-1. С тех пор в него неоднократно вносились изменения и коррективы. В Законе впервые дано базовое определение понятия «образование». Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании в РФ») [3], вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., регламентирует существенное нововведение в системе высшего образования страны, определяя программы подготовки кадров высшей квалификации в качестве программ третьего уровня высшего образования.

Что изменилось в реализации программ подготовки кадров высшей квалификации, на которые был осуществлен набор обучающихся после 1 сентября 2013 г., то есть с момента вступления в силу ФЗ «Об образовании в РФ»? В силу профессиональных интересов, остановимся на этом вопросе детальнее относительно адъюнктуры.

Система высшего военного образования в нашей стране, не утрачивая своих системных признаков и свойств, в то же время претерпевает определенные изменения. В русле модернизации высшего образования выстраивается и деятельность научно-исследовательских организаций и военных образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации в области подготовки научно-педагогических кадров. При этом понятие «основная образовательная программа высшего образования - программа подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре» (далее – программа адъюнктуры) является одним из ключевых в новой системе.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что фактически отсутствуют работы, в которых представлена целостная характеристика концептуальных подходов к разработке программ адъюнктуры, раскрывающих их содержательное наполнение. В теории и практике высшего образования не осмыслены и не раскрыты содержательно-процессуальные возможности разработки программ адъюнктуры в условиях перехода от послевузовского образования к высшему образованию, прослеживается неразработанность данной проблемы на концептуально-теоретическом, конструктивно-технологическом и методико-прикладном уровнях.

Важнейшей подсистемой высшего образования является содержательно-дидактическая подсистема. Ее основу составляют федеральные государственные образовательные стандарты (далее - ФГОС), требования которых реализуются на основе основных образовательных программ высшего образования, отражающих развернутую модель современного специалиста через набор учебных планов, программ, групп учебных дисциплин.

Следует отметить, что государственный образовательный стандарт (далее – ГОС) как документ, регламентирующий формирование образовательных профессиональных программ, введен Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. (ст. 7). В соответствии с указанным законом, в период с 1994 по 1996 гг. было разработано и введено в действие первое поколение ГОС ВПО, которые в структурном плане включали:

обязательный минимум содержания основных образовательных профессиональных программ (далее – ОПП); максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; требования к уровню подготовки выпускников.

ГОС ВПО первого поколения разрабатывались для программ подготовки бакалавра и специалиста. Если вести речь об адъюнктуре, то на конференции в Берлине (2003 г.) было принято коммюнике, в котором рекомендовалось рассматривать подготовку докторов наук как третью ступень высшего образования.

Еще до вступления в силу ФЗ «Об образовании в РФ» в течение многих десятилетий адъюнктура являлась традиционной формой подготовки кандидатов наук на базе научно-исследовательских организаций и военных образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации (далее - военная образовательная организация или высшее военно-учебное заведение) и относилась к послевузовскому профессиональному образованию. Основным нормативным правовым актом, регулирующим подготовку кандидатов наук, являлось «Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» [4]. Подготовка кандидата наук предусматривала обязательную программу теоретической работы, выполняемой адъюнктом по индивидуальному плану. Объем теоретической подготовки составлял примерно 20% общего объема программы. Остальная часть программы отводилась на проведение самостоятельного научного исследования.

В 2002 году были введены Временные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по отраслям наук, играющие роль государственных образовательных стандартов адъюнктуры, а к освоению образовательных программ допускались обладатели дипломов «бакалавр», «магистр» и «специалист».

В соответствии с федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [1], осуществлявшим функции системного регулирования отношений, связанных с получением высшего профессионального образования, а также отношений, в которые вступают специалисты в процессе обучения в адъюнктуре, в 2000 году были введены в действие ГОС ВПО второго поколения, разрабатываемые для всех ступеней ВПО, включая магистратуру.

Несмотря на то, что ГОС ВПО как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ (с 10 % в 1988 г. до 30-40% в 2000 г.), они существенно не изменили культуру проектирования содержания высшего образования, поскольку сохранили ориентацию на знаниевую модель высшего профессионального образования, в которой основной акцент делался на формирование перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требования к уровню освоения учебного материала.

Переход к уровневой системе высшего образования подтвердил необходимость формирования федеральных государственных образовательных стандартов (далее - ФГОС) ВПО третьего поколения. Федеральным законом Российской Федерации от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта. Теперь каждый стандарт включает три основные группы требований: 1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса; 2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ [2].

На сегодняшний день, как отмечалось выше, адъюнктура представляет собой третий уровень высшего образования и к освоению программ подготовки научно-педагогических кадров допускаются обладатели дипломов «специалист» и «магистр». Кроме того, в 2014 году введены в действие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее - ФГОС ВО) по соответствующим направлениям подготовки кадров высшей квалификации, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации программ адъюнктуры.

Начало XXI века ознаменовано активной интеграцией России в мировое образовательное пространство, прежде всего, в Болонский процесс. Посредством ФГОС ВО российская высшая школа вписывается в мировое культурно-образовательное пространство, получает необходимые правовые средства для вхождения в Болонский процесс, международные механизмы признания документов об образовании, для организации международных научно-педагогических обменов и связей.

Предполагалось, что роль Болонского процесса будет заключаться в сближении и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования [20]. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на берлинской встрече министров образования

европейских стран и тем самым обязалась выполнить к 2010 году требования Болонской Декларации, содержащей десять ключевых направлений (10 Bologna Action Lines):

1. Принятие системы взаимно признаваемых и сравнимых степеней.
2. Внедрение системы, базирующейся в основном на двух уровнях.
3. Внедрение системы зачетных единиц (академических кредитов).
4. Развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала.
5. Развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования.
6. Усиление европейской составляющей в системе высшего образования Европы.
7. Обучение в течение всей жизни (система непрерывного образования).
8. Активизация участия вузов и студентов в развитии Болонского процесса.
9. Повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования.
10. Введение докторантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня); объединение Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований.

До вступления в силу ФЗ «Об Образовании в РФ» программы адъюнктуры относились к программам «послевузовского образования», лицензировались и реализовывались по конкретным специальностям научных работников, определенных Номенклатурой специальностей научных работников. В 2011 году приказом Минобрнауки России были утверждены федеральные государственные требования к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (далее - федеральные государственные требования) [6]. Начиная с 2011/2012 учебного года, военные образовательные организации проходили экспертизу соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников адъюнктур высших военно-учебных заведений федеральным государственным требованиям и получили свидетельства о государственной аккредитации по укрупненным группам направлений подготовки и специальностей профессионального образования [15]. В силу того что федеральные государственные требования не включали процедуру итоговой государственной аттестации, освоение данных программ не приводило к присвоению квалификаций или образовательных степеней и не завершалось выдачей документов об образовании. Отечественная практика подготовки кадров высшей квалификации состояла из двух систем: системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуре); системы аттестации научных кадров высшей квалификации.

Установив новый статус программ адъюнктуры, новый ФЗ «Об образовании в РФ» не включает в содержание этих программ процедуру защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. В рамках освоения имеющей государственную аккредитацию программы адъюнктуры лицо, завершающее освоение этой программы, будет сдавать государственный экзамен, представлять научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации), оформленной в соответствии с требованиями Министерства образования и науки Российской Федерации [12]. По окончании обучения выпускник адъюнктуры получит «диплом об окончании адъюнктуры», в котором будет указана образовательная квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь», а не ученая степень.

Важно отметить, что на основании части 9 статьи 108 ФЗ «Об образовании в РФ» [3] ранее выданные лицензии на осуществление образовательной деятельности и свидетельства о государственной аккредитации образовательной деятельности переоформлялись до 1 января 2016 года [16], [17].

На сегодняшний день, в соответствии с частью 11 статьи 13 указанного закона [3], Министерством образования и науки РФ (далее - Минобрнауки России) утвержден Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) [9], определяющий правила организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам адъюнктуры. На основании данного нормативного правового акта, регулирующего подготовку научно-педагогических кадров, военная образовательная организация, в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ, самостоятельно разрабатывает и утверждает программу подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре, которая является центральным звеном организации учебного процесса.

При этом шифр и наименование направления подготовки регламентируется Приказом Минобрнауки России «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [8], а направленность образовательной программы определяется с учетом направленностей образовательных программ, соответствующих научным специальностям [5], отнесенных Приказом Минобрнауки России от 2 сентября 2014 г. №1192 к указанному направлению подготовки [10].

Кроме того, программы адъюнктуры как программы третьего уровня высшего образования разрабатываются и реализуются военными образовательными организациями на основе норм, установленных следующими документами, утвержденными приказами Минобрнауки России, таких как:

- Порядок приема на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) [11];

- Порядок проведения государственной итоговой аттестации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) [19];

- Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования [14].

Примерные основные образовательные программы должны обеспечивать сопоставимость планируемых результатов освоения программ адъюнктуры с учетом направления подготовки и направленности образовательной программы, предлагая всем высшим военно-учебным заведениям возможный инвариант проекта вузовской программы адъюнктуры, от которой зависит конечный результат деятельности военной образовательной организации, кафедры, а именно – подготовка кадров высшей квалификации Министерства обороны Российской Федерации. А для того чтобы достичь этого результата, необходима глубоко продуманная, целеустремленная деятельность всех субъектов образовательного процесса по выстраиванию учебного процесса, отбору его дидактического содержания, методического и научного сопровождения деятельности военной образовательной организации, кафедры. Решение этих задач во многом определяется научно обоснованным подходом к структурно-содержательному построению и порядку реализации программ адъюнктуры в условиях перехода от послевузовского образования к высшему образованию – подготовке кадров высшей квалификации.

На этапе проектирования программы адъюнктуры формулируется главная цель программы и определяются задачи образовательной программы в области обучения и в области формирования социально-личностных качеств адъюнктов. Основанием для этого являются социальные ожидания общества к личностным и поведенческим качествам и умениям выпускника адъюнктуры, его готовности к самостоятельной жизни, продуктивной профессиональной деятельности.

Задачи профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу адъюнктуры, определяются видами будущей профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, конкретизированными в ФГОС, направленностью рабочих программ учебных дисциплин (модулей). Кроме того, задачи конкретизируются и дополняются, исходя из того, чем должен овладеть выпускник адъюнктуры в соответствии с описанием трудовых функций, входящих в профессиональные стандарты: научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность) [18]; педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [13].

Таким образом, характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу адъюнктуры, на наш взгляд, должна иметь следующую структуру:

1. Область профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС (повторяется из ФГОС, при необходимости уточняется).

2. Примерные области научных исследований выпускника в соответствии с направленностью программы подготовки (повторяются из Паспорта Номенклатуры специальностей научных работников, при необходимости уточняются).

3. Объекты профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС (повторяются из ФГОС, при необходимости уточняются).

4. Виды профессиональной деятельности выпускников в соответствии с ФГОС (повторяются из ФГОС).

5. Обобщенные трудовые функции и (или) трудовые функции выпускников (заполняются в соответствии с профессиональными стандартами: Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность); Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Следует отметить, что в соответствии с Профессиональным стандартом научного работника (научная (научно-исследовательская) деятельность), к основной трудовой функции выпускника адъюнктуры следует отнести ведение сложных научных исследований в рамках реализуемых проектов. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования основной трудовой функцией выпускника адъюнктуры определяет разработку научно-методического обеспечения реализации курируемых учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

На наш взгляд, главной причиной повышенного внимания к разработке и реализации программ адъюнктуры в условиях перехода от послевузовского образования к высшему образованию - подготовке кадров высшей квалификации является наличие противоречий, как в самой системе высшего образования, так и между

высшим образованием и другими общественными сферами, в частности наукой и профессиональной деятельностью, сдерживающими его развитие. ФГОС, требования которого реализуются на основе программ адъюнктуры, в определенной мере помогают устанавливать границы единого образовательного пространства Российской Федерации, определяют специфические требования к содержанию подготовки кадров высшей квалификации. При этом программа подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации программ военными образовательными организациями, и выступает в качестве общего регулирующего начала, учитывая ведомственную и вузовскую специфику и гарантируя необходимый уровень и качество образования.

В заключение хотелось бы обратить внимание военных образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, реализующих программы адъюнктуры, на необходимость ответственного и тщательного подхода к осмыслению и формированию единых подходов к разработке и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре.

#### Список литературы

1. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
4. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» от 27 марта 1998 г. № 814.
5. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Номенклатуры специальностей научных работников» от 25 февраля 2009 г. № 59.
6. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (аспирантура)» от 16 марта 2011 г. № 1365.
7. Приказ Минобрнауки России «О внесении изменений в Номенклатуру специальностей научных работников, утвержденную приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 февраля 2009 г. № 59» от 10 января 2012 г. № 5.
8. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» от 12 сентября 2013 г. № 1061.
9. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» от 19 ноября 2013 г. № 1259.
10. Приказ Минобрнауки России «Соответствие направлений подготовки высшего образования - подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, применяемых при реализации образовательных программ высшего образования, содержащих сведения, составляющие государственную тайну или служебную информацию ограниченного распространения, перечень которых утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1060 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 октября 2013 г., регистрационный № 30160), и направлений подготовки высшего образования - подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, перечень которых утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 октября 2013 г., регистрационный № 30163), с изменениями, внесенными приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 января 2014 г. № 63 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 февраля 2014 г., регистрационный № 31448), научным специальностям, предусмотренным номенклатурой научных специальностей, утвержденной приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 февраля 2009 г. № 59 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 марта 2009 г., регистрационный № 13561), с изменениями, внесенными приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2009 г. № 294 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 октября 2009 г., регистрационный № 14958), от 16 ноября 2009 г. № 603 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 8 декабря 2009 г., регистрационный № 15408) и от 10 января 2012 г. № 5 (зарегистрирован Министерством юстиции

- Российской Федерации 1 февраля 2012 г., регистрационный № 23091)» от 2 сентября 2014 г. № 1192.
11. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка приема на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (включая особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья, перечень категорий граждан, которые поступают на обучение по результатам вступительных испытаний)» от 26 марта 2014 г. № 233.
  12. Приказ Минобрнауки России «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» от 30 апреля 2015 г. № 446.
  13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 08 сентября 2015 г. № 608н.
  14. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования» от 27 ноября 2015 года № 1383.
  15. Письмо Минобрнауки России «О формировании основных образовательных программ послевузовского профессионального образования» от 22 июня 2011 г. № ИБ-733/12.
  16. Письмо Минобрнауки России «О подготовке кадров высшей квалификации» от 27 августа 2013 г. № АК-1807.
  17. Письмо Минобрнауки России «Об установлении соответствий при утверждении новых перечней специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях специальностей и направлений подготовки» от 18 марта 2015 г. № АК-666/05.
  18. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта научного работника (научная (научно-исследовательская) деятельность)»
  19. Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки (определение форм государственной итоговой аттестации по указанным образовательным программам)».
  20. Гретченко А. И. Болонский процесс : интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – М. : КНОРУС, 2009.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК БАЗОВАЯ ФУНКЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

**Базарова Г.З.**

ГБОУ ДОД «Краевой центр развития творчества детей и юношества», г.Ставрополь

Формирование ценностного отношения к этнической культуре характеризуется как базовая функция социализации человека, определяющая не только важность бережного отношения и любви к своим корням, но и уважительного отношения к этнокультурным достижениям других народов.

С целью формирования ценностного отношения к этнической культуре у младших школьников нами было проведено исследование, в котором важна была опора на достижения психолого-педагогической науки, раскрывающей онтогенетические особенности младшего школьного возраста. Установлено, что данный возраст является наиболее сензитивным для формирования ценностного отношения личности к разным сферам действительности, в том числе к этнокультурным достижениям народов.

Предпосылками формирования этнокультурных ценностей на этапе младшего школьного возраста являются интенсивное развитие национальной идентичности, эмоциональной сферы, познавательных интересов, совершенствование нравственных форм поведения и освоение разных видов деятельности. Эти новообразования в структуре личности обеспечивают школьнику успешное взаимодействие с представителями различных этносов и культур.

Эмпирическое исследование было проведено в период 2011 - 2013 гг., приняли участие 336 младших школьников из начальных общеобразовательных школ № 16, села Летняя Ставка и № 15, аула Чур; из средней общеобразовательной школы № 14, аула Эдельбай и средней общеобразовательной школы № 1, г. Минеральные

воды. Анализ экспериментального материала показал, что этническая группа туркмен-переселенцев стремится сохранить свою самобытность, транслировать достижения национальной культуры молодому поколению и представителям иных национальных сообществ, проживающих в едином геополитическом пространстве.

На первом этапе опытной работы проводился констатирующий эксперимент. В подходах к организации констатирующего эксперимента мы исходили из концепции Б.Г. Ананьева о необходимости создания целостной системы изучения личности, включающей данные обо всех фазах ее развития и новообразованиях в мотивационно-ценностной, когнитивной и конативной сферах. Анализ литературных источников позволил выделить показатели для оценки уровней сформированности ценностного отношения к культуре туркменского этноса у младших школьников: мотивационно-ценностные, когнитивные, конативные. Заметим, что в качестве диагностического инструментария применялись следующие методы: экспертные оценки, наблюдение, беседы, анкетирование, метод изучения ценностно-ориентационного единства класса В.В. Шпалинского; проективные методики, методика изучения самооценки и ценностных ориентаций Ш. Шварца, М. Куна и др.

Качественный и количественный анализ трех серий констатирующего эксперимента позволил установить наличие трех групп младших школьников, имеющих различные характеристики оценочного отношения к этнической культуре народов, проживающих в едином геополитическом пространстве. Первую группу составили младшие школьники с высокими показателями ценностного отношения к этнической культуре (19,3%). Вторую группу составили дети, имеющие средние показатели ценностного отношения к этнической культуре народов, проживающих в едином геополитическом пространстве. Их оказалось большинство - 60,4%. Третью группу составили школьники, имеющие низкие показатели ценностного отношения к культуре народов, проживающих в их регионе (20,3%).

На этапе формирующего эксперимента была создана, апробирована и внедрена в экспериментальные школы программа формирования ценностного отношения младших школьников к культуре туркменского этноса «Цветок дружбы - Достлыгың гүли». Содержание и этапы реализации программы были заданы теоретической моделью формирования ценностного отношения к культуре туркменского этноса. Структура программы сложилась из трех блоков, которые определяли последовательность опытной работы: целевого, развивающего и рефлексивно-коррекционного.

Основная работа с младшими школьниками носила групповой характер и складывалась из следующих этапов: игрового, проектно-творческого, дидактического. Так нами была разработана виртуальная игра «Путешествие вокруг света: Туркмения». Технология компьютерной игры уникальна тем, что она позволяла педагогу привлечь школьников к путешествию по миру. В нашем исследовании дорожная карта путешествия определяла конечную цель - Туркмению. Условия компьютерной игры решали дидактические задачи: обеспечивали знакомство со столицей государства, достопримечательностями, животными, природой, сельским хозяйством (<http://turkmenia.96.lt/>). Содержание виртуального путешествия позволяло детям постигать основы культуры, музыкального и прикладного искусства, традиций и языка туркмен.

Второй этап групповой работы был посвящен проектно-творческой деятельности и отражал вопросы социальных отношений, бытового уклада, культуры и достижений туркменского народа: «Моя родина в фотографиях и рисунках», «История моего села - история моего народа», «Прикладное искусство русского и туркменского народов: общее и разное». Для реализации проектов использовалась технология коллективных творческих дел, охватывающая шесть стадий: определение тематики и направленности, коллективное планирование, коллективная подготовка общего дела, активизация деятельности, подведение итогов, саморефлексия.

Важным дидактическим этапом реализации программы стал спецкурс «Родные истоки». Спецкурс являлся частью общей программы формирования ценностного отношения к культуре туркменского этноса. Для участия в нем детей приглашали на добровольной основе. Группа учащихся носила смешанный характер. Спецкурс проводился педагогом - носителем туркменского языка. Из числа желающих посещать данный спецкурс 95% школьников было из туркменских семей, 5% из смешанных. Материалы спецкурса, также как и материалы основной программы, были разделены на четыре блока: природа, предметный мир, социальный мир, я и моя семья. На организацию спецкурса повлияли запросы родителей. Технология реализации спецкурса была направлена на ознакомление школьников с основами туркменского языка через использование фольклора, поэзии, народных песен, дидактических игр и пр.

В рамках реализации экспериментальной программы проводилась индивидуальная работа с детьми, которая осуществлялась в форме субъект-субъектного взаимодействия педагога со школьником и его семьей. Она носила просветительскую, ориентирующую, направляющую и профилактическую функции. Дети включались в самостоятельный поиск информации о достижениях туркменского народа, интересных предметов народного быта. Осуществлялась презентация в виде описаний, фотографий, демонстрации в социальных сетях и в

школьном музее. Направляющая функция предлагала обсуждение личного опыта ребенка в сфере этнокультурного взаимодействия с представителями туркменского этноса. Профилактическая функция обеспечивала привлечение младшего школьника к самооценке и коррекции опыта поведения и общения с носителями иных этносов, и в частности, туркмен.

Сравнительные показатели результатов констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о том, что динамика ценностного отношения к культуре туркменского этноса у младших школьников очевидна. У респондентов первой группы с высокими показателями ценностного отношения к этнической культуре показатели достигли 43%. Во второй группе изменения показателей отразились в 45%. Третью группу составили школьники, имеющие низкие показатели 12%.

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют об увеличении количества респондентов имеющих высокие показатели ценностного отношения к культуре туркменского этноса на 23,7%. Это значение совпало с уменьшением количества респондентов со средними (-15,4%), и низкими (-8,3%) показателями.

Следует отметить, что объектами исследования выступили не только школьники и педагоги начальных классов, но и их семьи. Попутно заметим, что директора школ, организаторы воспитательной работы, психологи, учителя, руководители кружков принимали участие в работе и взаимодействии с исследователями на всех этапах экспериментальной работы.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о результативности проведенной работы. На всех этапах эмпирического исследования наиболее эффективными признаны уважительное отношение к субъектам образовательного процесса, безоценочное позитивное принятие детей разных национальностей и создание у них ситуации успеха, организация совместных видов деятельности детей, представителей разных национальностей и культур. Исследование было направлено на формирование у школьников самоуважения, осознание собственного личностного потенциала, национальной идентичности, гражданских качеств, любви к родному краю, уважения, интереса и принятия ценностей, важных для представителей иных этнических групп.

#### **Список литературы**

1. Толстова Н.А. Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза // автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2013
2. Лидак Л.В., Гущина Е.В. Влияние развивающей образовательной среды вуза на динамику самореализации студента. Прикладная психология и психоанализ. 2010. № 3. С. 7.

## **СЕКЦИЯ №2.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

#### **ВЛИЯНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА МКОУ СУЗУНСКАЯ СОШ № 1 НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Шуленина Н.С., Боровец Е.Н., Лысова Н.Ф.**

Новосибирский педагогический государственный университет, г.Новосибирск

Вопросы формирования и поддержания духовного, нравственного, психологического и физического здоровья учащихся, составляют ту область, в которой теснейшим образом переплетаются интересы системы образования, семьи, государства и общества. Поэтому неразрывны образовательная, развивающая, воспитательная и оздоровительная сферы в образовательном учреждении. При сочетании медицинских и психолого-педагогических подходов можно осуществлять профилактику заболеваний, формировать у учащихся устойчивую мотивацию к здоровому образу жизни, развивая психосоматические аспекты личности, то есть духовное и нравственное здоровье. Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять своё здоровье, а учитель будет личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, только в этом случае можно надеяться, что будущее поколение будет более здоровым и развитым не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически [2].

В современной школе одной из главных целей педагогического коллектива должно стать формирование и развитие здоровьесберегающей образовательной среды, в которой ученик ведёт здоровый образ жизни. Такая личность востребована, выпускник с потребностью в ведении ЗОЖ, социально мобильный, стремящийся к полной жизненной самореализации. Сформировать у учащихся мотивацию к сохранению здоровья можно лишь в результате систематической работы с ними на всех этапах учебной и внеклассной деятельности.

В связи с этим целью данной работы явилось исследование влияния оздоровительной программы на физическое развитие, состояние кардио-респираторной системы и уровень здоровья учащихся первого класса.

Исследование проводилось на базе МКОУ «Сузунская СОШ №1» р. п. Сузун, Новосибирской области. В нём приняли участие 50 первоклассников, в возрасте 7-8 лет. 25 учащихся 1 «А» класса из них 15 мальчиков и 10 девочек, и 25 учащихся 1 «Б» класса из них 13 мальчиков и 12 девочек. Обучение детей проводилось по одной образовательной программе. В «А» классе учитель использовал в учебном процессе элементы оздоровительной программы «Сохрани свое здоровье сам». Учащиеся «А» класса были экспериментальным классом (ЭК). Контрольным был выбран «Б» класс, где обучение проводилось в обычном режиме (КК).

В процессе исследования у учащихся определяли данные антропометрии, физической подготовленности, основные показатели гемодинамики (АД и ЧСС), состояние резервов сердечнососудистой системы (по величине адаптационного потенциала с использованием метода, предложенного Р.М. Баевским (1984) в модификации П.А. Филеши, Н.Н. Сиваковой (1984)), и индекс здоровья. Такой диагностический комплекс позволяет оценивать показатели здоровья, состояние систем организма, его резервные возможности и оценивать адаптацию к условиям школьного обучения. Полученные данные обрабатывались методом вариационной статистики по t-критерию Стьюдента и считались достоверными при  $p \leq 0,05$ . Данное исследование проводилось в 2 этапа: начало учебного года – октябрь 2014 г., конец учебного года – апрель 2015 г.

В конце года было проведено сопоставление названных показателей учащихся «А» и «Б» классов, полученных в начале года и его конце для определения эффективности, проводимой с оздоровительной работы.

Оздоровительная программа «А» класса содержала следующие элементы:

1. Сохранение и укрепление физического здоровья детей

- Ежедневная утренняя зарядка;
- Валеологические паузы во время урока: динамические паузы, дыхательная гимнастика, самомассаж, гимнастика для глаз;
- В учебное расписание введен один дополнительный час урока физкультуры за счёт часов школьного компонента;

- Раз в неделю учащиеся посещают бассейн и занятия ритмикой.

2. Сохранение психического здоровья

- Формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми;
- Саморегуляция и самоконтроль своих состояний;
- Создание благоприятной социально – психологической атмосферы;
- Внеклассная работа: экскурсии, прогулки, походы;
- Участие детей в соревнованиях и мероприятиях, на физкультурных праздниках;
- Классные часы и беседы на темы здорового образа жизни: тематические викторины и конкурсы, ролевые игры;
- Беседы для родителей.

3. Профилактическая, коррекционная работа.

- Организация рационального питания детей;
- Профилактика простудных заболеваний: проветривание помещения, ингаляции, фитосборы;
- Проведение профилактических мероприятий по предупреждению заболеваний опорно-двигательного аппарата (комплекс упражнений);
- Контроль подбора мебели, соответствующей длине тела учащихся;
- Контроль над позой учащихся во время занятий;

Учебный день в «А» классе начинался с утренней зарядки, которая проводится до начала первого урока. Физические упражнения позволяют ускорить вхождение организма в активную учебную работу, достичь оздоровительного и закаляющего эффекта, развивать правильную осанку, координацию движений, чувство ритма [1, 2, 3].

Двигательный комплекс состоит из 6-8 упражнений, выполняемых в такой последовательности: для мышц плечевого пояса и рук, для осанки, для мышц туловища, для нижних конечностей. Элементы двигательной активности включены в систему уроков. Каждые 15 – 20 минут работы чередуются с простыми гимнастическими упражнениями, которые помогают снять психическое напряжение у учащихся путём переключения на другой вид

деятельности, а также добиться рекреативного эффекта от использования физических упражнений. Физкультминутки повышают интерес к занятиям физической культуры и формируют простейшие представления о влиянии физических упражнений на самочувствие и здоровье. На уроках чтения дополнительно проводится зарядка для глаз, на уроках письма организуются физкультминутки для пальчиков. Эти действия необходимы для профилактики переутомления и гигиены зрительного анализатора [2].

После 2 – 3 урока организовываются подвижные перемены. В теплое время года подвижные перемены проводятся на улице, что повышает их оздоровительный и закаливающий эффект. С этой же целью после окончания уроков, для учащихся, остающихся в группе продленного дня, проводится динамический час на улице.

Организовываются спортивные состязания с привлечением родителей и других членов семьи: «Юные защитники Отечества», «Папа, мама, я – вместе дружная семья!», «Зимние забавы», «Дни здоровья».

На первом этапе работы оценивались показатели физического развития школьников.

Так, длина тела мальчиков экспериментального класса (ЭК) и контрольного класса (КК) в начале учебного года одинаковая. В конце учебного года этот показатель увеличивается в ЭК на 3,3 см ( $p < 0,001$ ), а в КК на 2,2 см ( $p < 0,001$ ). Аналогичные изменения по показателям длины тела мы наблюдаем у девочек (Табл.1). Масса тела мальчиков в динамике года увеличивается в ЭК на 0,4 кг ( $p < 0,01$ ), а в КК на 1,2 кг ( $p < 0,001$ ). Достоверных отличий между классами в группе мальчиков нет. Изменение массы тела у девочек в ЭК и КК имеет такую же тенденцию, как и у мальчиков.

Таблица 1

Основные антропометрические показатели учащихся

	Мальчики ЭК		Мальчики КК		Девочки ЭК		Девочки КК	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Длина тела, см	122,1± 0,5	125,4± 0,4 ▲▲▲	122,6± 0,4	124,8± 0,29 ▲▲▲	122,8± 0,2	125,3± 0,6 ▲▲▲	123,0± 0,5	125,2± 0,13 ▲▲▲
Масса тела, кг	23,4± 0,4	25,1± 0,3 ▲▲	23,8± 0,2	25,0± 0,2 ▲▲▲	23,7± 0,4	25,2± 0,2 ▲▲▲	23,62± 0,2	24,71± 0,27 ▲▲▲
Индекс Кетле	15,73± 0,25	16,8± 0,16	15,83± 0,2	16,07± 0,2	15,75± 0,2	15,92± 0,1	15,61± 0,2	15,76± 0,1

Достоверно внутри класса (между началом и концом года): ▲ -  $p \leq 0,05$ ; ▲▲ -  $p \leq 0,01$ ; ▲▲▲ -  $p \leq 0,001$

Показатели индекса Кетле (ИК) в начале и конце года у учащихся обоих полов были в пределах нормы, что соответствовало гармоничному развитию большинства школьников. В тоже время были выявлены ученики с нарушениями гармоничного развития, об этом можно судить по анализу индивидуальных показателей.

В ЭК к концу года не было выявлено мальчиков с избытком массы тела и на 7% уменьшилось число учеников с недостатком массы тела. В КК количество мальчиков с избытком массы тела уменьшилось на 6% и не выявлено детей с недостатком массы тела. К концу периода исследования в КК 90% девочек имели гармоничное развитие, не было выявлено учениц с избытком массы тела. В ЭК 100% учениц имели гармоничное развитие.

В целом, физическое развитие учащихся ЭК и КК соответствовало возрастным нормам.

На следующем этапе исследовали уровень физической подготовленности первоклассников.

Известно, что физическая подготовленность характеризуется уровнем функциональных возможностей различных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной) и развития основных физических качеств (силы, выносливости, быстроты, ловкости, гибкости) [1]. Оценка уровня физической подготовленности осуществляется по результатам, показанным в специальных контрольных упражнениях (тестах) на силу, выносливость, быстроту, ловкость и т.д. Общая физическая подготовленность измеряется с помощью батареи тестов. В нашем исследовании были использованы тесты на определение быстроты, координации движения и силовой выносливости.

## Показатели физической подготовленности учащихся

	Мальчики ЭК		Мальчики КК		Девочки ЭК		Девочки КК	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Бег 30 м, с	7,1± 0,09	6,3± 0,09 ▲▲	7,2± 0,08	6,6± 0,07 ▲▲▲ *	7,7± 0,07	6,9± 0,09 ▲▲▲	7,7± 0,08	7,3± 0,1 ▲▲ *
Челночный бег, с	10,7± 0,17	9,5± 0,11 ▲▲▲	10,7± 0,1	10,1± 0,08 ▲▲▲ ***	11,1± 0,1	10,3± 0,1 ▲▲▲	11,2± 0,1	10,8± 0,2 *
Сгибание и разгибание рук, раз	7,0±0,4	13,0±0,3 ▲▲▲	7,0±0,3	12,0±0,4 ▲▲▲ *	3,0±0,3	5,0±0,16	3,0±0,3	5,0±0,5
Поднимание туловища, раз	18,0± 0,3	28,5±0,5 ▲▲▲	17,0± 0,3	27,5±0,6 ▲▲▲	13,0± 0,7	17,0±0,5	13,0± 0,8	16,0± 0,5

Достоверно между ЭК и КК: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$

Достоверно внутри класса (между началом и концом года): ▲ -  $p \leq 0,05$ ; ▲▲ -  $p \leq 0,01$ ; ▲▲▲ -  $p \leq 0,001$

Так, проанализировав физическую подготовленность первоклассников, мы пришли к выводу, что достоверные отличия выявлены между ЭК и КК по данным упражнений, которые позволяют оценить быстроту, ловкость и координационные движения. В показателях упражнений на выносливость принципиальных отличий не было (Табл.2).

Следующим этапом нашей работы явилось изучение состояния сердечно-сосудистой системы.

Из Табл.3 видно, что достоверных отличий по показателям систолического, диастолического артериального давления и ЧСС между ЭК и КК в динамике периода нет.

Таблица 3

## Кардиореспираторные показатели учащихся

	Мальчики ЭК		Мальчики КК		Девочки ЭК		Девочки КК	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
САД, мм.рт.ст	94,6± 0,83	96,9± 1,25	95,0± 1,1	94,7± 0,7	98,8± 1,15	98,3± 0,79	95±1	98± 0,5
ДАД, мм.рт.ст	61,9± 0,83	64,6± 1,25	61,3± 1,1	60,7± 1,1	60,4± 0,8	62,9± 1,3	61,5±1	62±1
ЧСС, уд/мин	90,8± 1,3	85,2± 0,5	90,4± 0,8	86,9± 0,5	89,0± 1,1	86,1± 0,7	90± 1,3	88,1±1
АП	1,762± 0,03	1,75± 0,02	1,755± 0,02	1,703± 0,02	1,783± 0,02	1,766± 0,01	1,748± 0,02	1,769± 0,02
Задержка дыхания, с	33,5± 0,5	40,4± 0,6 ▲▲▲	33,8± 0,4	38,5± 0,6 ▲▲▲ *	33,8± 0,5	37,6± 0,7 ▲▲▲	33,6± 0,6	35,7± 0,5 ▲ *

Примечание: САД – систолическое артериальное давление; ДАД – диастолическое артериальное давление; АП – адаптационный потенциал.

Достоверно между ЭК и КК: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$

Достоверно внутри класса (между началом и концом года): ▲ -  $p \leq 0,05$ ; ▲▲ -  $p \leq 0,01$ ; ▲▲▲ -  $p \leq 0,001$

На основании показателей давления крови, ЧСС, длины и массы тела, возраста и пола был рассчитан адаптационный потенциал, который отражает уровень функциональных резервов сердечно-сосудистой системы.

Расчёт уровня адаптации, как по средним, так и по индивидуальным показателям не выявил достоверных отличий между учащимися ЭК и КК.

За обследуемый период достоверно увеличилось время задержки дыхания (проба Штанге) у мальчиков и девочек ЭК и КК, при этом в ЭК прирост был значительно выше. Расчёты индивидуальных показателей кардиореспираторного резерва выявили, что у учащихся ЭК они лучше, чем в КК. Этому могла способствовать реализуемая программа, которая применялась в ЭК.

Известно, что индекс здоровья – это прямой показатель здоровья, выражаемый удельным весом ни разу не болевших за календарный год детей в изучаемом коллективе. В конце первого полугодия индекс здоровья у мальчиков ЭК был выше на 12,8%, чем у мальчиков КК. У девочек прослеживалась та же тенденция, индекс здоровья девочек ЭК на конец первого полугодия на 1,6% выше, чем у девочек КК. К концу учебного года разница между показателями учащихся ЭК и КК становилась больше. Так, у мальчиков она составляла 36,9%, а у девочек 18,3%. Повышению устойчивости к заболеваниям мог способствовать более благоприятный режим учебно-воспитательного процесса организованный в ЭК.

Оздоровительная программа, применяемая в экспериментальном классе, способствовала более высокой физической подготовленности детей, что выражалось в лучших показателях бега на 30 м и в челночном беге. У учащихся ЭК были выше показатели кардиореспираторного резерва. В течение года в ЭК дети реже пропускали занятия по причине болезни, чем в КК, что свидетельствует о более высоком индексе здоровья учащихся ЭК.

По нашему мнению использование элементов оздоровительных программ в учебном процессе способствует укреплению и сохранению здоровья, формированию мотивации к ЗОЖ и гармоничному развитию детей в целом.

#### **Список литературы**

1. Рубанович В.Б. Валеологические принципы организации физической культуры. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 1997
2. Физиологические основы здоровья: Учеб. пос./Абаскалова Н.П., Айзман Р.И., Кривошеков С.Г., Боровец Е.Н., Бочаров М.И., Герасев А.Д., Иашвили М.В., Иглина Н.Г., Керимшеева О.А., Колесникова О.П., Мельникова М.М., Рубанович В.Б., Суботялов М.А., Труфакин В.А., Хаснулин В.И.; Отв. ред. Р.И. Айзман. -2-е изд., перераб. и доп. -М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. -351 с.
3. Шуленина Н.С., Имашкина Л.Н. Оценка уровня физической подготовности школьного возраста Быструхинской средней школы Кочковского района. В сборнике: Физиология - стержень наук о жизни материалы I Межрегиональной конференции физиологов педагогических и аграрных вузов страны. Министерство образования и науки РФ, Министерство сельского хозяйства РФ, Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный аграрный университет. 2011. С. 205-211.

### **ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОО НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

**Масловская Л.З., Бачурина А.А.**

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)  
Тюменского государственного университета г.Тобольск, г.Тобольск

Современный мир находится под угрозой исчезновения всего будущего человечества, а именно на грани экологической катастрофы. Не станет отрицать ни один здравомыслящий человек, что одной из актуальных проблем современности является экологическое образование. Одним из критериев оценки нравственности каждого человека должно стать разумное отношение к природе, к окружающему его миру.

В дошкольном возрасте происходит становление качеств человеческой личности, и закладываются основы экологической культуры. Это самый благодатный период для решения задач экологического образования. В это время в детях нужно закладывать представление о том, что каждый человек нуждается в чистоте окружающей среды. Поэтому очень важно научить детей беречь красоту природы. Правильная организация эколого-развивающей среды в ДОО в формировании экологического сознания детей является немаловажным фактором.

На участке детского сада разнообразие животного и растительного мира, с экологической точки зрения правильная организация зоны природы в помещении дошкольного учреждения составляет эколого-развивающую среду.

В дошкольном образовательном учреждении эколого-развивающая среда понимается как совокупность объектов неживой и живой природы, открывающих ребенку пространство для ориентировки и природоохранных действий и отличающихся вариативностью и возможностью действовать самим детям, что будет способствовать формированию основ экологической культуры.

Эколого-развивающая среда - это место для осуществления детской деятельности экологической направленности. Педагог, организуя деятельность в такой среде, поощряет инициативу детей, создавая проблемные ситуации, помогает детям организовать опыты, чтобы найти решение самостоятельно. В связи с чем у них стойкий интерес к природе, формируется самостоятельность, познавательная активность, инициативность. Решение проблемных ситуаций, экспериментальная детская деятельность, совершенствуют у детей умение вычленять проблему, анализировать, осуществлять поиск ее решения, делать выводы и аргументировать их. К природным объектам гуманное отношение воспитывает у детей постоянные наблюдения, уход за растениями и животными, основанное на знании особенностей их жизни и накоплении эмоционально-чувственного опыта общения с ними.

Задачи эколого-развивающей среды предполагают создание условий для:

- познавательного развития ребенка (систематических наблюдений за объектами природы (живой и неживой), возможностей для детского экспериментирования с природным материалом, поиску ответов на интересующие ребенка вопросы и постановке новых вопросов усиление интереса к явлениям природы);
- оздоровления ребенка (использование для озеленения территории экологически безопасных материалов, оформления интерьеров, игрушек, создание условий для общения детей с природой);
- эколого-эстетического развития (развитие умения видеть красоту окружающего мира, разнообразие его красок и форм привлечение внимания ребенка к окружающим природным объектам);
- формирования навыков экологически грамотного поведения (поведения в природе, навыков экономного использования природных ресурсов);
- экологизации различных видов деятельности ребенка (условия для самостоятельных игр с природным материалом, использование природного материала в непосредственно-образовательной деятельности, совместной и индивидуальной экологически ориентированной деятельности детей и т.п.);
- становления нравственных качеств ребенка (формирование желания и умения сохранить окружающий мир природы, создание условий для ухода за живыми объектами и общения с ними).

В дошкольных образовательных учреждениях основными элементами эколого-развивающей среды принято считать зеленые зоны на участке и уголок природы. К организации уголков природы актуален и вариативный подход. Они могут быть как традиционными (комната природы, живые уголки в группах, зимний сад), так и нетрадиционными (экологическая лаборатория, фитобар и др.). Но несмотря ни на что каждая из этих форм должна соответствовать целям и задачам эколого-образовательной работы.

Можно выделить следующие объекты, помогающие создать эколого-развивающую среду в детском саду:

1. Достаточно традиционным элементом эколого-развивающей среды дошкольных учреждений нашей страны являются живые уголки (уголки природы). Они играют большую роль в воспитании эмоционального отношения к живой природе, в формировании навыков ухода за животными и растениями, очень любимы детьми.
2. В качестве элементов эколого-развивающей среды создаются ландшафтно-этнографические мини-музеи, музеи природы, картинные галереи. Ландшафтно-этнографические музеи позволяют познакомить дошкольников с экологическими проблемами на примере своей местности, с природными и национальными особенностями региона, с вопросами использования природы и отношения к ней людей в конкретном районе.
3. Сад и огород - данные элементы эколого-развивающей среды можно назвать традиционными для дошкольных учреждений, углубленно занимающихся ознакомлением с природой. Огород используют с целью знакомства с основными овощными культурами, их значением в нашем рационе, а также для выработки у детей навыков ухода за растениями. Продукция выращенная в детском саду зачастую используется как для употребления в пищу детьми, так и на корм для животных.
4. Зимний сад - относительно традиционный элемент среды. Он выполняет оздоровительную и релаксационную функции. В нем могут быть размещены как различные группы растений, так и отдельные животные.
5. Нетрадиционным элементом эколого-развивающей среды является альпийская горка. Ее вариативность проявляется в видовом составе растений, внешнем виде, размерах, в месторасположении горки. Альпийская горка привлекает детей своей необычностью и красочностью, оживляет среду, развивает в детях эстетические чувства,

любопытность, способствует возникновению познавательного интереса, воспитывает к живым существам бережное отношение.

6. В последние годы во многих учреждениях организуют фитобары. Это небольшие помещения, где детям после процедур и занятий в бассейне предлагается набор витаминных чаев, настоев из трав, плодов.

7. Мини-фермы представляют собой комплекс подсобных помещений и вольеров. Некоторые детские сады, имеющие соответствующие условия, создают мини-фермы на своей территории, так как многие городские дети не имеют возможности познакомиться с обычными домашними животными.

8. Экологические тропинки в дошкольных учреждениях выполняют развивающую, эстетическую, познавательную, оздоровительную функции. Выделяют два типа экологических тропинок: 1) в природных или приближенных к ним условиях (парк, пригородный лес, сквер); 2) на территории дошкольного учреждения.

9. Педагогам детского сада позволяет эффективно организовывать процесс экологического образования грамотное оформление территории. На ней могут быть созданы клумбы, газоны, мини-парки, сады, и т.д. Можно выделить участки для экспериментирования, на которых всегда будет чистый песок, вода, камни. Зимой их заменят снег и лед.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, необходимо обратить внимание на то, что грамотная организация эколого-развивающей среды в ДОО с точки зрения экологии поможет сформировать у детей познавательное отношение к ней, обеспечит становление ценностного отношения ко всему живому, обеспечит проявление у каждого ребенка потребности во взаимодействии и интереса, общении с объектами природы. Эколого-развивающая среда как функциональное и пространственное объединение субъектов образования служит фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии и гармонизации взаимоотношений дошкольников с миром природы связывает воедино все ее существенные компоненты.

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА СТРАНЫ ОБУЧАЕМОГО ЯЗЫКА: ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Симонова Н.А.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Когда язык и культура принадлежит к тому же самому обществу, народу или государству, реализующемуся в культуре и выражающемуся в языке, существует глубокая связь между языком и культурой, выражающейся через него, тем более. Изучение другого языка дает возможность как интегрироваться в иную группу, так и идентифицироваться с иной культурой, отличной от родной культуры. Преподавание иностранного языка не должно ограничиваться обучением языковой системы или приобретением компетентности в языке, а должно сопровождаться ознакомлением с культурными формами, выражаемыми в языке, которому стремятся обучить.

В книге “Культура, творчество, человек” культура определяется как созидательная деятельность человека, как прошлая, зафиксированная, опредмеченная в культурных ценностях, так и настоящая, основывающаяся на распредмечивании этих ценностей, то есть превращающая богатство человеческой истории во внутренние богатства живых личностей, воплощающаяся в универсальном освоении, переработке действительности и самого человека”. Авторы теории слова Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге “Язык и культура” выделяют следующие общепризнанные критерии культуры:

Во-первых, культура понимается как продукт социальной активности человека.

Во-вторых, они отмечают, что все исследователи признают исторический генезис культуры, причем подчеркивают, что каждое новое поколение вносит свой вклад, так что культура накапливает, аккумулирует ценности.

В-третьих, культура очень важна для становления человеческой личности.

Необходимо подчеркнуть, что человек всегда складывается как член определенной общности людей, так что становление человека, если отвлечься от биологических особенностей личности, - это всегда социализация, то есть формирование его внутреннего мира под воздействием норм и ценностей, характерных для определенного социального коллектива.

Сложно понять генезис становления личности в отрыве от культуры социальной общности. “Желая понять внутренний мир русского или немца, монгола или француза, следует изучать русскую или соответственно немецкую, монгольскую, французскую культуру”. [1]

Культура включает регулярные элементы: идеалы, нравственные нормы, традиции, обычаи. В совокупности они составляют социальные нормы поведения, соблюдение которых является непременным условием сохранения общества как интегрированного целого. Особую роль в этом играет язык, так как язык является средством передачи социального опыта индивида, и в рамках этого опыта социальные нормы поведения, являясь одним из устойчивых фрагментов культуры, представляют собой специфически национальную форму проявления универсальной и организационной функции культуры.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге “Язык и культура” также отмечают, что основная функция языка – быть средством общения между людьми. Однако столь же существенно назначение языка быть средством познания мира.

Изучаемый язык предоставляет богатые возможности познать культурные ценности, принадлежащие народу, говорящему на этом языке. И.И. Срезневский писал: ‘В языке народ выражает себя полнее и многостороннее, чем в чем-либо другом, не только в последнем своем положении, но и исторически. Все, что есть у народа в его быте и понятиях, и все, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком. В высшем своем жизненном и исторически важном применении язык становится орудием и проводником всех потребностей образованности народа’. [2]

Мы соглашаемся с авторами теории слова, что знания, значения и смыслы, сохраняемые в языке, направляют и дифференцируют чувства человека, его волю, внимание и другие акты, объединяя их в единое сознание. Иными словами, по отношению к индивидууму язык как в его кумулятивной функции оказывается настоящим ‘педагогом’, потому что он сообщает студенту, осваивающему язык, хранимые языком сведения, культурные ценности, накопленные на протяжении длинного ряда поколений.

Нельзя не признать факта социальности языка. Тезис социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полно и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, вообще любых перемен в языке является в конечном итоге общество, коллектив культурной и языковой общности. Однако одновременно допустимо говорить и об определенном воздействии языка на развитие культуры. В такой взаимозависимости наблюдаются неполные соответствия, поэтому единство языка и культуры на самом деле является диалектическим, а любые попытки установить механическую привязку языка к культуре или культуры к языку искажают сложное и многоплановое явление.

Язык - универсальный материал, который используется людьми при ‘изготовлении’ модели мира. Э.В. Соколов пишет: “Культура находит яркие запоминающиеся имена, позволяющие воссоздать в воображении образы отсутствующих предметов, перечислять и сочетать их в любой последовательности; создает разветвленную систему значений, с помощью которой можно отличить друг от друга, отдифференцировать тончайшие оттенки в переживаниях видимого мира, вырабатывать сложную иерархию оценок, в которой сконцентрирован опыт многих поколений...” [3]

Только благодаря языку возможно само существование культуры. Контакты между народами, а, следовательно, и между языками, заимствование друг у друга материала для новых понятий полезны и даже необходимы, в частности, чтобы не упустить “ученую важность земли”. Следами таких контактов наполнена наша речь. Обмен словами, только деталь проявления того процесса, который можно назвать обменом знаниями. Подлинный перевод с одного языка на другой становится возможным, когда в каждом из них есть сходные в принципе понятия, символы, образы.

Мир познается через язык, благодаря языку, и сущность языка состоит не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем мысли, всего знания, всех культурных ценностей.

Весь круг проблем, связанных с отношениями языка, познания и культуры, замыкается на центральной проблеме философии - проблеме отношения бытия и мышления. Любая из сторон связи языка и культуры может получить объяснение лишь на основе диалектно-материалистического решения основного вопроса философии.

Язык является социальным феноменом, в природе которого органически сплетено материальное и идеальное. Язык не может рассматриваться ни как явление базиса, ни как явление надстройки. Наука об обществе при рассмотрении проблемы взаимоотношения языка и культуры исходит из широкого понимания культуры, имея в виду материальную и духовную.

Относя язык к явлениям общественным, объединяемым в рамках культуры, философия подчеркивает и существенные различия, имеющиеся между языком и общественными явлениями. По этому поводу П.Н. Федосеев пишет: “Язык не только обслуживает сферу духовной культуры, но и непосредственно связан с производством... с социальными отношениями... и выступает как составной элемент социальной сферы... Но все-таки следует признать, что язык в основе своей – явление духовной жизни.” [4]

Язык, как социальный феномен с точки зрения своего функционирования и развития относится к духовному творчеству, к духовным явлениям, хотя роль его в жизни общества значительно шире, чем его связь с духовной культурой. Характеризуя диалектическое противоречивое взаимоотношение между языком и культурой, Ю.Д. Дерришев подчеркивает, что “язык по своей природе и структуре – особый социальный феномен, не только тесно связанный с другими общественными явлениями, но и отграниченный от них особой внутренней структурой” и что “типология национальной культуры и типология национального языка- величины несоизмеримы и не соотносительны”. [5]

Таким образом: Культура, как интегративный образ человеческой жизнедеятельности непрерывно связана с языком, в формах которого получают закрепление способы и результаты общественно-исторического опыта. В этом и заключается диалектичность материалистического понимания проблемы взаимоотношения языка и культуры;

Язык есть условие и продукт человеческой культуры и поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет предметом саму культуру, иначе говоря, есть изучение историческое.

#### **Список литературы**

1. Харченкова Л.И. Диалог культур. - Спб.,1994.-86с.
2. Срезневский И.И. Русское слово. М.: Просвещение,1986.-173с.
3. Соколов Э.В. Культура и личность. - Л: Наука,1972.-282с.
4. Человек в зеркале культуры и образования. - М.Д988.-123с.
5. Дерришев Ю.Д. Социальная лингвистика. - М.:Наука,1977.-382с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура язык. Индрик, 2005. 1308с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Гебекова А.Н., к.п.н., доцент**

Дагестанский институт развития образования, г.Махачкала  
Чеченский государственный педагогический университет, г.Грозный

Аннотация.

В работе автор рассматривает возможности использования краеведческого материала на уроках литературного чтения как средства формирования духовно-нравственных качеств младших школьников.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, краеведение, духовность.

### **SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERARY READING USING LOCAL HISTORY OF MATERIAL**

**Gebekova A.N., Ph. D., associate Professor**

The Dagestan Institute of education development, Makhachkala Chechen state pedagogical University, Grozny

Abstract.

In work the author considers the possibility of using regional material on lessons of literary reading as a means of formation of spiritual-moral qualities of younger students.

Keywords: morality, education, local history, and spirituality.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников всегда было актуально в современной школе. Это особенно злободневно на уроках литературного чтения. В этом отношении определенный интерес представляет местный (краеведческий) материал, который связывает изучение программного материала с родным краем, малой родиной, где обучаются учащиеся.

Как отмечал А.С. Пушкин «Уважение к минувшему – вот черта, отличающая образованность от дикости...». Человек не может полноценно развиваться, если не знает своего прошлого, не интересуется историей, культурой, традициями, своего региона, села, города, в котором он живёт.

В настоящее время происходит общее снижение культуры общества, разрушение моральных норм, ценностных ориентиров подрастающего поколения, принятие от взрослых асоциальных норм поведения, в том числе и в сфере межнациональных отношений. Поэтому возникает необходимость формировать индивидуальную нравственную культуру, знакомить с духовными ценностями своего народа. Это целесообразно сделать именно в период, когда идёт процесс социализации ребёнка, то есть в младшем школьном возрасте.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся первостепенной задачей современной образовательной системы [3]. В связи с этим была разработана программа по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся на ступени начального общего образования. Для реализации этой цели, как мы считаем, необходимо решить следующие задачи[3] :

- ❖ формирование чувства сопричастности и гордости за свою Родину, за свой край, уважения к истории и культуре своего многонационального народа[3];
- ❖ воспитание в каждом ученике трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- ❖ воспитание нравственных качеств личности младшего школьника, освоение ребёнком основных социальных ролей, моральных и этических норм[3];
- ❖ приобщение младших школьников к культурным традициям своего народа, села, города, общечеловеческим ценностям многонационального Дагестана.

Как мы предполагаем, в образовании и воспитании современного поколения неизбежно должен присутствовать национальный региональный компонент. Он обращает ум и сердце ученика к национальному достоянию своего народа, села, города, способствует духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Любовь к малой Родине является внутренним, мировоззренческим стержнем, который во многом определяет жизненную позицию человека и гражданина. Именно поэтому в настоящее время в обществе отмечается возросший интерес к изучению народных традиций, истории, культуры, природы своего края. Малая Родина даёт человеку гораздо больше, чем он в состоянии осознать. Первые и самые прочные представления о добре и зле, красоте и уродстве берут начало здесь и всю жизнь, затем соотносятся с изначальными образами и понятиями [Ожегов 2004, 302]

Как мы знаем, термин «краеведение» закрепился в русском языке в начале XX в., но о краеведной (или краеведческой) деятельности можно говорить, характеризуя и более раннее время. Ещё в XIX в. разрабатывались школьные учебные программы родиноведения (или отчизноведения). Краеведению было отведено заметное место и в концепции народного воспитания К. Д. Ушинского. Ныне под краеведением понимают «изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей» [3].

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности хранятся в культурных и семейных традициях, передаются от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям. Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни.

Мы считаем, что формирование духовно-нравственного воспитания в школе, на уроках литературного чтения, прежде всего, должно происходить на основе краеведческого компонента: мой дом, моя улица, район, село, город, моя столица - Махачкала, мой любимый город, моя малая Родина, моя Россия - вот этапы взросления младшего школьника, его социализации, становления будущего гражданина.

Краеведение - знание, понимание своего края, своей малой родины, именно оно связывает нас с индивидуальным жизненным пространством, которое формирует самосознание личности. Передача культурного наследия от поколения к поколению более зрима и понятна для ребёнка именно в этом культурологическом пространстве.

В толковом словаре Ожегова отмечается - что воспитание – «питание души и сердца ребенка возвышенным, благородным, прекрасным; навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни». В воспитании, в основном, взаимодействуют личность, семья, государственные и общественные институты; образовательные учреждения, средства массовой информации, общественные организации и др.[1,302].

Духовность – «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [1, 302].

Нравственность – это «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [1, 302].

Использование краеведческого материала на уроках литературного чтения расширяет и обогащает представления учащихся о своем городе, селе, районе, о своей малой Родине, формирует уважение к прошлому, развивает интерес к истории, воспитывает любовь своей малой Родине, к своему Отечеству. Поэтому учителю начальных классов необходимо практиковать использование краеведческого материала не только на уроках литературного чтения, но и во внеурочной работе.

Для расширения и обогащения представлений младших школьников о своем городе, селе, районе, о своей малой Родине, формирования уважения к прошлому, развитию интереса к истории, воспитания любви к своему Отечеству учителю младших классов необходимо на уроках литературного чтения использовать краеведческий материал.

На уроках литературного чтения важно использовать произведения русских поэтов и писателей, которые писали о Кавказе и Дагестане: А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, М.Ю. Лермонтова, А.И. Полежаева, А.А. Бестужева-Марлинского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и других. Как отмечал великий русский критик В.Г. Белинский «С легкой руки А.С. Пушкина»- Кавказ сделался для русских заветною страной, страной кипучей жизни и смелых мечтаний [4].

Как мы предполагаем, на этих уроках необходимо отметить роль русских поэтов и писателей в освещении Кавказа и Дагестана. О Дагестане и Кавказе русские писатели создали больше произведений, чем о любом другом крае. Многие из них, ознакомившись с жизнью населения, впитывая романтическую красоту пейзажа, величие и недоступность древних гор. Как бы заново открыли душу дагестанского народа с его обычаями и традициями, мужеством, стремлением к свободе и сделали ее достоянием русского и других народов России [4].

Выдающуюся роль бытописателя горцев, их нравов, адатов сыграл писатель-декабрист Александр Александрович Марлинский-Бестужев. С 1830 по 1834 годы проходил службу в г.Дербенте в 10-м Грузинском линейном батальоне. Он часто ездил в горные аулы. За этот период он написал повести и очерки из дагестанской жизни. Это повести «Аммалат -Бек» и «Мулла Нур», очерки и рассказы «Шах Гусейн», «Кавказская стена», «Письмо из Дагестана», «Прощание с Каспием» и др. [4].

Материалы местных газет «Дербентские новости», «Деловой Кизляр», «Будни Буйнакса», «Кизилюртовские вести», «Голос народа», «Наш Избербаш», журнал «Краевед Дагестана», статьи известных краеведов Гаджиева Б.И., Алиева С.Д., Эльдарова М.М., Пашаева К.И. предоставляют обширный материал для использования на различных этапах урока чтения. Использование такого материала делает урок интересным, увлекательным, что повышает его эффективность [2, 134].

Мы предполагаем, что в современных условиях, применение информации журнала «Краевед Дагестана» может успешно решать задачи воспитания гражданских качеств у младших школьников, воспитание бережного отношения к своей культуре, к своим традициям.

Мы считаем, что без таких журналов трудно научить детей любить свой край, свою малую родину, ее культуру. Публикации этого журнала могут быть использованы на уроках литературного чтения.

Как отмечает Саввин Ю.В. и Шишкин Л.Ю. в своей статье «Духовно—нравственное воспитание младших школьников на основе краеведческого материала» для развития мышления и речи учащимся начальных классов можно предложить немало интересных тем, которые раскрывают историю, культуру родного края. Например: «Моя малая Родина», «Я горец», «Мое село», «Моя любимая столица», «Любимые улицы города Махачкалы», «Мой любимый город Дербент», «Имя моего города», «Улица имени Расула Гамзатова», «Почему так назвали улицу, город», «История моей семьи», «Моя родословность», «Кто такие наши предки?» [2, 134]. При подборе материала учителю необходимо учесть насколько будет интересен этот материал.

Знакомство детей младшего школьного возраста с историей Дагестана можно начать с простого рассматривания фотографий, газетных вырезок, заочной экскурсии с небольшими комментариями. Далее можно использовать такие формы работы, которые способствуют накоплению младшими школьниками конкретных впечатлений, образов и представлений, личного опыта, организовать экскурсии, походы, встречи с знатными земляками, ветеранами ВОВ. После экскурсий желательно провести уроки развития речи [2, 134].

Литературно-музыкальные композиции, посвященные Дню Победы-«Живи и помни», «Вечная память героям ВОВ», национальные праздники «Новруз - байрам», «Ураза - байрам», «Пасха» побуждают у учащихся интерес к традициям, быту и культуре наших предков. Традиционный праздник семьи, который помогает детям и родителям осознать, что у «дома» есть не только видимые стены, но и невидимые (вера в любовь, терпение. взаимопонимание), а незримые стены и являются самыми важными.

При организации выставки краеведческой литературы рекомендуем представить книги писателей Республики Дагестан: Расула Гамзатова «Мой Дагестан», «Горянка», «Журавли»; Сулеймана-Стальского «Думы о родине», «Вся жизнь-открытая книга», Фазу Алиевой «Родное село», «Весенний ветер», «Радугу раздаю»; Ахмедхана Абу-Бакара «Дети мира», «Дороже всего», Солнце в «Гнезде орла»; Абуталиба Гафуровича «Победа»,

«Родные горы», «Светлый путь»; Магомед-Султана Яхьяевича «Говорит земля», «Гости с гор», «Здравствуй, папа!» и др. Важно подобрать к уроку такой материал, который будет доступен, понятен и интересен младшим школьникам. Как писал В.А. Сухомлинский на ребенка нельзя обрушивать лавину знаний... под лавиной могут быть погребены пылливость и любознательность. Для младших школьников полезны тексты, вызывающие светлые, добрые чувства, помогающие формировать оптимистическое мироощущение [2, 150]

На уроках литературного чтения важно обращать внимание учащихся на воспоминания выдающихся русских поэтов и писателей. Дагестанская действительность, красота вдохновляла великих русских поэтов и писателей, бывавших здесь или знавших Дагестан. На дагестанских материалах написали свои произведения А.С. Пушкин «Кавказский пленник», Александр Марлинский «Аммалат-Бек», «Мулла Нур», «Кавказская стена», «Письмо из Дагестана», Лермонтов «Кавказский пленник», «Мцыри», «Герой нашего времени». Подобранный материал, учитель может сформулировать практические задания для дальнейшего раскрытия темы, которые способствуют побуждению и развитию у учащихся любознательности, активизируют эмоционально чувственную сферу, побуждают интерес к изучению прошлого своей семьи, школы, села, города, района, страны[2]. Именно это создает условия для формирования чувства сопричастности к истории своего.

Краеведческая работа может носить не только системный, так и энциклопедический характер, но все виды деятельности объединяют одно-ярко выраженная направленность на развитие духовно-нравственных, патриотических качеств ребенка. Используя на уроках литературного чтения краеведческий материал, можно сделать каждый урок не только обучающим, но и воспитывающим.

#### **Список литературы**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: Оникс, Мир и Образование, М., 2007.
2. Саввина Ю.В., Шишкина Л.Ю.. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на основе краеведческого материала, 2012
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования /Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010
4. Дагестанская тема в русской литературе и искусстве/Республиканская еженедельная газета «Дагестанская жизнь», 2014

### **КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Рубцова А.В.**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г.Санкт-Петербург

Продуктивный подход в иноязычном образовании на сегодняшний день представляет собой целостную методологическую основу обновления, как технологических, так и методических аспектов содержания обучения иностранному языку в высшей школе. При этом компетентностная составляющая продуктивного подхода позволяет определить основные целевые и содержательные ориентиры учебно-воспитательного процесса в вузе.

Компетентностной компонентой продуктивного подхода является иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность, которая определяет развитие продуктивной иноязычной образовательной деятельности как методологии и технологии учения, то есть развитие соответствующих компетенций, стратегий и приемов самостоятельного овладения иностранным языком (ИЯ): умение самостоятельно осуществлять изучение ИЯ с креативно-исследовательских позиций, приобретение в ходе овладения ИЯ позиции «Я-преподаватель», способность обучаемого к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью.

По своему содержанию иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность соотносится с процессом овладения методологией продуктивной иноязычной образовательной деятельности. Другими словами, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность является специальной образовательной целью и продуктом освоения иноязычных знаний и умений в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности.

Развитие иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности обусловлено не только корректным проектированием продуктивной иноязычной образовательной деятельности студента, но и созданием

определенной образовательной среды и учебной ситуации, способных раскрыть основные потенциально-значимые качества обучаемого как культурно-языковой личности.

Иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность как методологическая основа продуктивной иноязычной образовательной деятельности представляет собой способность студента к самостоятельному управлению учебно-познавательным процессом изучения ИЯ и включает следующие основные компоненты:

- целеполагание (постановку цели, выбор средств, принятие решений, прогнозирование результата и т.д.);
- исполнение (технологический компонент - выбор способов, адаптация их к ситуации и т.д.);
- самооценку (цели, средств и способов обучения, иноязычного образовательного продукта).

В основе данной способности лежит механизм рефлексивной саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Технологический компонент включает общедеятельностный аспект: общеучебные умения и предметно-содержательные умения освоения иностранного языка.

Сформированная на достаточном уровне иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность обеспечивает становление личностно значимых субъектных качеств студента, его самостоятельность, самореализацию и саморазвитие в иноязычной продуктивно-ориентированной образовательной среде. Данная компетентность означает способность обучаемого при определённой им самим необходимой для него степени свободы реализовывать индивидуальный творческий потенциал в процессе изучения ИЯ, непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели (учебной задачи), выбора предметного содержания до контроля и оценки полученного результата.

Иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность трактуется нами как обязательная составляющая в характеристике изучающего ИЯ с позиций продуктивного подхода и включает в себя следующие компетенции: интеллектуально-деятельностную и лингводидактическую компетенции.

Интеллектуально-деятельностная компетенция обеспечивает общие процессы познавательной мыслительной (интеллектуальной) активности в области изучения ИЯ и процессы информационно-познавательной иноязычной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении, сообщении и переработке иноязычной информации, содержащейся в иноязычном тексте.

Формирование лингводидактической компетенции связано с овладением компенсаторных умений, умений систематизированного овладения ИЯ, практических речевых умений, включая различные ситуации речевого иноязычного общения и использование изучаемого языка как средства выполнения различных функциональных задач.

Формирование данных компетенций в целом позволяет реализовать позицию «Я-преподаватель», организуя продуктивную иноязычную образовательную деятельность (речевую практику, самоконтроль и самокоррекцию), взаимное обучение (взаимодействие с одноклассниками и группой в процессе решения лингвистических задач), обеспечивая использование различных средств обучения, создание собственной ресурсной базы, хранение необходимой информации в процессе работы над ИЯ, а также подготовку к экзаменам по ИЯ.

Таким образом, применительно к овладению ИЯ иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность может быть охарактеризована как способность обучаемого самостоятельно определить адекватную учебную задачу, оценить и соотнести учебную задачу со своими личностными потребностями и интересами в области изучения ИЯ, подобрать соответствующие лингводидактические средства для решения учебной задачи, определить предполагаемый учебный результат в связи с решением учебной задачи, корректно осуществлять выбор стратегий и приемов изучения ИЯ адекватных учебной задаче в соответствии со своим индивидуальным стилем обучения; осуществлять контроль результата решения учебной задачи (то есть осознавать объекты контроля и овладевать приемами и формами самоконтроля); оценивать способы решения учебной задачи с точки зрения адекватности и эффективности стратегий и приемов продуктивной иноязычной образовательной деятельности; осуществлять коррекцию результата решения учебной задачи, проектировать последующую аналогичную учебную деятельность, а также осуществлять самоподдержку достигнутого уровня владения ИЯ и своего личностного учебно-познавательного опыта.

Для достижения обозначенных образовательных результатов необходимо создавать соответствующие условия обучения, когда учебная ситуация предполагает то, что студент осознанно в сотрудничестве и согласовании с преподавателем берет на себя посильную ответственность за процесс и результат изучения ИЯ. При этом конструктивный, диалоговый, интерактивный характер продуктивной иноязычной образовательной деятельности реализуется только в ходе взаимодействия всех субъектов целостного учебно-воспитательного процесса, где самостоятельная учебная деятельность обучаемого является компонентом общей структуры этого процесса. Актуализация продуктивной иноязычной образовательной деятельности, которая регулируется студентом, не уменьшает ведущей роли преподавателя в ходе организации обучения ИЯ.

Реализация продуктивной иноязычной образовательной деятельности студента обеспечивает формирование соответствующих компетенций, стратегий и приемов овладения ИЯ, что в целом, означает его способность самостоятельно оценивать решение учебной задачи с точки зрения продуктивности использования ИЯ, а также самостоятельно оценивать свой уровень владения ИЯ и личностный учебный опыт. В процессе самоуправления продуктивной иноязычной образовательной деятельностью обучаемый выступает для себя и как объект и как субъект управления.

Формирование иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности происходит последовательно и обуславливается процессом становления личности студента. Следовательно, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность может определяться как показатель степени сформированности личностного детерминированного опыта самостоятельного овладения иноязычными знаниями, иноязычной культурой и умениями продуктивной иноязычной образовательной деятельности, включая основные компетенции, стратегии и умения овладения ИЯ. Это означает, что обучаемый усваивает определённые умения создания личностного идеального или материального иноязычного речевого продукта, иноязычные знания и умения межкультурного взаимодействия путём приобретения личностного иноязычного речевого опыта, что является необходимой характеристикой, обеспечивающей условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность в целом представляет собой способность к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью в области овладения ИЯ. Продуктивное и осознанное изучение ИЯ обеспечивает прочное его усвоение, способность к учебной автономии, самостоятельности, креативности и обеспечивает формирование готовности студента к непрерывному иноязычному образованию в течение всей жизни. На этом основании иноязычную продуктивно-деятельностную компетентность следует рассматривать как обязательную цель в области обучения ИЯ в высшей школе.

#### **Список литературы**

1. Н.Ф. Коряковцева Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа). Автореф. дис.... д-ра пед. наук.- М., 2003.
2. А.В. Рубцова Концептуально-методологические основы продуктивного подхода в пространстве профессионального иноязычного образования. Монография. – СПб., 2012.

## **КРАТКОСРОЧНЫЙ РИСУНОК В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРА**

**Мамугина В.П.**

Тамбовский государственный технический университет, г.Тамбов

В вузовской подготовке архитекторов введение студентов в специальность осуществляется по ряду дисциплин предусмотренных образовательным стандартом высшего профессионального образования [2]. Одной из них является «Рисунок».

Рисунок дает базовую подготовку для успешного освоения будущими архитекторами специальных дисциплин. Он следует из до вузовской образовательной системы и преподается в высшей школе первые три года. Основные задачи курса связаны с необходимостью решения сложных профессиональных изобразительных задач.

Рисунок в архитектурной профессии рассматривается как средство общения с заказчиком, исполнителем, инструмент воплощения творческого замысла. Уже в первых рисунках-набросках архитектор во многом представляет будущий объект: его конструкцию, организацию в средовом пространстве. Рисунок является языком архитектора, который постоянно совершенствуется, приобретает черты индивидуальности и становится показателем культуры зодчего.

Одной из задач в процессе подготовки студентов в высшей архитектурной школе по дисциплине «Рисунок» является формирование графического языка зодчего.

Для создания выразительных рисунков, как показывает анализ процесса изображения необходимо наличие, с одной стороны, ярких образных представлений об объектах, которые должны быть нарисованы, с другой стороны, умения передавать образы восприятия при помощи художественно-выразительных средств на плоскости в процессе творчества.

Овладение пластическим языком: формой, линией, объемом, ритмом, пространством, тональностью и др. является одной из первоочередных задач. Особую актуальность приобретает эта проблема на начальном этапе обучения студентов в вузе. Более того, как показывает практика преподавания дисциплины, требуется система во всестороннем теоретическом и практическом освоении средств языка пластических искусств. Отсутствие лекционных занятий по дисциплине «Рисунок» переносит решение этого вопроса полностью на практические занятия, требующего специальной методической проработки. Отсутствие системы в изучении пластического языка, начиная с первого года обучения студентов в вузе, приводит к неумению перевести видимое содержание объекта в изобразительную плоскость и на последующих образовательных этапах. В этой связи нами предпринята попытка разработки методики обучения пластическому языку. Поэлементное изучение художественно-выразительных средств предлагается осуществлять на основе активного включения краткосрочных упражнений по рисунку.

Упражнения в создании быстрых рисунков связаны с активностью работы зрительного восприятия, мышления, с развитием изобразительных умений. Работа над выполнением набросков и зарисовок дает возможность частой смены впечатлений, вариантов изобразительного решения образа. В них студент имеет большие возможности разнообразить материалы, технику, способы для передачи особенностей модели по сравнению с длительными рисунками. В процессе создания набросков и зарисовок перед рисовальщиком ставится цель: отвлечься от деталей, заострить внимание на самом главном, существенном в модели, подобрать соответствующие изобразительно-выразительные средства образного решения. В ходе систематической работе по краткосрочному рисованию студенты приобретают опыт частого оперирования образами, создания их изобразительного решения, что является важным звеном профессии архитектора [1].

Минимальное время, отводимое для работы над набросками и зарисовками, влияет на характер изображения. Рисунок, выполненный в короткий срок, требует большей обобщенной трактовки, так как показывает самое существенное в изображаемом объекте.

Обобщение, как известно, присуще любому изображению. Однако его мера в том или ином изобразительном решении образа различна. В наброске оно проявляется в наибольшей степени и является одним из основных его изобразительно-выразительных качеств.

Краткосрочное изображение характеризуется художественным воздействием целостности его композиции. Создание впечатления ясности и завершенности зависит от умения студентов подчинять второстепенное главному, слить все воедино. Целостность краткосрочного рисунка проявляется в связанности всех элементов его композиции между собой, подчинении деталей общему. Этим общим в них является силуэт ли пятно. Целостность обнаруживается также и во взаимосвязи и взаимопроникновении черного и белого, характерных цветов набросков и зарисовок. Работа над достижением целостности в рисунке направляет внимание студентов на целостное восприятие мира.

Обобщенность, целостность решения изображения в краткосрочных рисунках определяют лаконичность их художественного языка. Знание художественно-выразительных средств набросков и зарисовок, умение их использования в создании грамотного и выразительного решения образов восприятия позволяет качественно обогатить графический язык будущих архитекторов.

В деле воспитания зодчего и формирования его художественного мастерства навыки создания набросков положительно влияют на профессиональную подготовку. Умение схватить характер, пропорции, движение формы и лаконичными средствами рисунка это запечатлеть – является показателем художественно-изобразительного уровня будущего зодчего. Если студент будет создавать в рисунке формы застывшими, мертвыми – никакого искусства не будет. Будущий архитектор должен уметь ярко образно изображать объекты в движении, во всей их красоте.

В обучающем процессе краткосрочные рисунки проводятся параллельно с длительными рисунками. Выполнение продолжительных по времени исполнения рисунков заставляет студента внимательно и методически последовательно строить изображение с помощью вспомогательных линий (конструктивных, осевых, дополнительных). Главное внимание в длительном учебном рисунке студент направляет на законы строения формы и правила построения изображения на плоскости. В учебном рисунке ему помогает еще и преподаватель. Учебный рисунок создается для приобретения знаний и навыков, в нем учебно-познавательные задачи преобладают над творческими. В творческом рисунке изображение создается на основе уже полученных знаний и навыков и осуществляется работа по созданию художественного образа. Набросок также создается на основе приобретенных знаний и навыков, и здесь уже главенствует творческое начало. В быстром рисунке уже не требуется от студента последовательности построения изображения, применения вспомогательных линий построения.

В работе над наброском объекта действительности мыслительный процесс направлен на синтез. В длительном рисунке метод обучения аналитический. Студенты мысленно разделяют формы на конструктивные части, сравнивает их между собой, сопоставляет пропорции. Работая над наброском, студент уже знает основные особенности модели и на основе этих знаний передает ее образ, а преподаватель проверяет, насколько правильно студент изучил натуру и как он умеет использовать свои знания на практике. В наброске происходит взаимодействие между полученными знаниями и беглым наблюдением объекта.

Набросок начинается с общего изображения натуры. Вначале быстро намечают движение больших частей объекта. Затем уточняется характер формы. Когда появится некоторый опыт в работе над набросками, можно переходить к более смелым действиям. Набросок, выполняемый на занятиях по рисунку, подготавливает студента к серьезной творческой композиционной работе, учит находить наиболее характерное, типичное в объекте изображения.

Делать наброски это значит быстро мыслить, быстро анализировать. Набросок является лаконичным суждением ранее полученных знаний и суждений об этом предмете. Достоинства наброска заключается в умении выделить самые характерные особенности натуры. Развить эту способность у будущих архитекторов крайне необходимо. В своей повседневной архитектурной деятельности ему приходится постоянно пользоваться наброском. Начиная с первого курса, следует учить свободному владению искусством наброска, что повлияет на качественный уровень творческой работы по выполнению заданий по архитектурной графике, объемно-пространственной композиции, клаузуре архитектурного проекта.

При конструировании краткосрочных заданий по рисунку следует соблюдать ряд педагогических условий:

- изучение в упражнениях одного или в сочетании с другим элементов пластического языка (линии, пятна, ритма и т.д.);
- сочетание супрематистских (абстрактных) композиций с предметными;
- сочетание натуральных краткосрочных рисунков с набросками по воображению;
- варьирование художественных материалов (уголь, сангина, тушь и перо, карандаш и др.);
- проведение педагогом анализа представленных студентами работ;
- организация выступлений студентов на основе рефератов с информацией об элементах языка искусства, приучающих их к вербальному выражению изобразительного опыта.

Краткосрочные упражнения на освоение пластического языка искусства выполняются на небольших по размеру форматах в количестве четырех или пяти набросков на одно из художественных средств, как домашнее задание. Они представляются на академические занятия для проверки и обсуждения. Каждый последующий раз студент приносит новые наброски уже по другому элементу пластического языка. К концу семестра у них накапливается материал по заданиям. Одно из наиболее удачных решений отбирается и разрабатывается в форме длительного рисунка. Оно выполняется на большом формате и выставляется в конце семестра на зачетном просмотре вместе с программными академическими работами по дисциплине «Рисунок».

В архитектурной профессии краткосрочный рисунок является неотъемлемой частью творчества. Он присутствует на протяжении всех этапов творческого процесса: замысла, поиска вариантов изобразительного решения образа, выполнения пояснительных графических рисунков к архитектурному проекту, осуществлении графических пояснений при защите проекта. В образовательном процессе он должен гармонично сочетаться с длительной формой учебного рисунка и способствовать активизации творческого процесса в художественно-графической подготовке архитектора.

#### **Список литературы**

1. Мамугина В.П. Рисунок в высшей архитектурной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. № 1(129). С. 38-44.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270100.62 «Архитектура». М., 2010.

# МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Павлова Л.И., Федюкина Ю.Е.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Проблема использования российского культурного наследия в воспитании, развитии и обучении подрастающего поколения находится в настоящее время в центре внимания педагогической общественности. В мае 2015 года Правительством Российской Федерации была утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», в которой в качестве приоритета государственной политики в области воспитания указывается на необходимость приобщения детей к культурному наследию, эффективному его использованию в целях всестороннего развития детей. [1].

В связи с этим следует пристально изучить потенциальные возможности этнопедагогики народов России. Ее средства педагогического воздействия носят универсальный характер и временем проверена их эффективность в воспитании нравственных качеств, эстетических чувств, интеллектуальных способностей и др. Такие выдающиеся педагоги как Е.И. Тихеева, А.П. Усова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерица и другие неоднократно подчеркивали большие возможности средств народной педагогики в воспитании и обучении детей. Одним из элементов отечественной этнокультуры является методика математического развития детей, созданная народом. Разнообразие средств формирования математической культуры и их положительный эффект использовался многими педагогами прошлого. (Л.Ф. Магницкий, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е.Н. Водовозова и др.) Великий русский педагог К. Д. Ушинский высоко оценивал воспитательный потенциал народной педагогики. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, — писал он, — имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [5, с.34].

Сказки, считалки, загадки, сечки, потешки, игры - это кладезь народной мудрости, который широко используется родителями и педагогами для математического развития ребенка. Наши предки, опираясь на народную педагогику, задолго до школьного обучения начинали развитие математических способностей детей, используя методы и средства, соответствующие возрастным особенностям маленьких детей. Игра, занимательность, образность материала – вот слагаемые успеха математического развития детей.

Возможность включения фольклора в методику и содержание дошкольного математического образования рассмотрена в научно-методических работах И.В. Житко, Ч.М. Ондар, Л.И. Павловой, Е.В. Шаталовой и др.

Л.И. Павлова отмечает, что устные формы народного творчества помогают преодолеть это противоречие, так как построены с учетом психологических особенностей восприятия, мышления и памяти дошкольников. Абстрактные математические понятия облечены в образную форму, и благодаря этому, они становятся доступными для детского мышления. Отсутствие сложных терминов снимает страх перед непонятным. Содержащиеся в них знания несут положительный эмоциональный заряд, что является основой для личностного, неформального усвоения материала. Они обладают занимательностью, носят игровой характер. Это отвечает потребностям ребенка и вызывает к ним длительный интерес. Благодаря этим качествам, ребенок непроизвольно и незаметно для себя усваивает необходимые для него знания и умения. Задания, предлагаемые детям в фольклорных формах, часто требуют нестандартного решения. Это заставляет детей сравнивать, анализировать, рассуждать. Таким образом, у дошкольников развивается смекалка, воображение, творческое мышление. [4].

Например, загадка, является по своей сути проблемно-поисковой ситуацией, которая требует постоянного внимания детей к математической стороне окружающего мира. Если ребенок не будет как можно чаще подвергать счету окружающие предметы, он не сможет отгадать загадки, которые иногда полностью построены на числах: «два брюшка, четыре ушка», «пять мальчиков – пять чуланчиков», «четыре братца под одной крышей стоят» и многие другие.

В загадках математического содержания анализируется предмет с количественной, пространственной и временной точек зрения, подмечаются простейшие математические отношения. Е.В. Шаталова, исследуя применение загадок в процессе формирования математических представлений у дошкольников, отмечала: «малые фольклорные жанры приносят радость приобщения к светлым мыслям, способствуют не только знакомству, закреплению, конкретизации знаний детей о числах, величинах, геометрических фигурах и телах и т.д., но и развитию мышления, речи, стимулированию познавательной активности детей, тренировке внимания и памяти» [6, с.60].

Загадки используют в работе по развитию математических способностей многие педагоги: Т.И. Ерофеева, Е.В. Колесникова, В.П. Новикова и др.

Во многих учебно-методических пособиях для воспитателей и детей мы находим указания по использованию скороговорок и пословиц для закрепления у детей математических представлений. (В.В. Волина, В.А. Козлова, В.П. Новикова, А.Я. Мацкевич).

Многие педагоги используют сюжеты народных сказок для повышения познавательного интереса детей при изучении математики. (М.Ф. Моисеева, А.И. Федорова, Т.А. Шорыгина, Р.П. Чуднова и др.).

В дошкольной педагогике давно получили признание народные занимательные задачи-шутки как одно из средств повышения интереса к изучению математики. Т.И. Ерофеева указывает, что в результате решения задач-шутки, у детей расширяется кругозор о величинах и взаимосвязях, существующих между ними. Цель задач-шутки - содействовать воспитанию у детей наблюдательности, внимательного отношения к содержанию задач, к ситуациям, описанным в них. [3].

И.В. Житко предлагает использовать для развития математических представлений произведения народного декоративно-прикладного искусства (тканые и вышитые передники, рубашки, глиняные изделия различных форм и размеров), а также использование фольклорных календарных обрядовых праздников В узорах декоративных росписей, характерных для различных народных промыслов, соблюдается ритм, симметрия, соразмерность отдельных элементов, счётность в исполнении орнамента. Это дает материал для развития элементарных математических представлений. [2].

Народная игрушка, обладая разными свойствами (цветом, формой, росписью, материалами и др.) позволяют формировать у детей элементарные логические операции: сравнение, классификация, систематизация и др. Матрешки, вкладыши, пирамидки с множеством колец, помогают различать предметы по размеру и выстраивать сериационные ряды. Узоры в росписи игрушек представляют собой целую гамму различных геометрических фигур: круг, окружность, прямая, волнистая линии, точки, квадраты, ромбы и др.

Популярными до сих пор являются многие народные подвижные игры, которые также несут в себе математическое содержание: «Третий лишний», «Ручеек», «Птички в гнездышках» и др. В процессе подвижных игр у детей закреплялись представления о пространственной ориентировке, количестве, числе, времени, величине предметов, измерении. Использование подвижных игр для развития математических способностей рассматривали ряд исследователей: А.А. Головкина, Н.Ю. Мищенко, И.Н. Селиверстова, И.В. Стародубцева, Э.Я. Степаненкова и др.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что народная педагогика создала бесценное национальное богатство для математического развития дошкольников: потешки, пословицы, загадки, считалки, задачи-шутки, сказки, игры, игрушки и др. Благодаря им ребенка можно научить логически мыслить, делать обобщения, освоить основные мыслительные операции, легко и незаметно для него сформировать элементарные математические представления. Однако анализ методических пособий и практики работы воспитателей в дошкольных организациях, свидетельствует о том, что фольклорный материал не получил достойной оценки и распространения в методике математической подготовки детей. Причинами этого, по нашему мнению, является прежде всего отсутствие научно обоснованных методических рекомендаций по использованию средств народной педагогики в математическом развитии детей в современных условиях. Не определен объем знаний, который можно усвоить на фольклорном материале. Отсутствуют сборники средств народной педагогики с математическим содержанием, не выделены критерии отбора этого материала.

Необходимость соединения современных требований к математической подготовке дошкольников с возможностью максимального использования потенциала средств народной педагогики делает эту проблему в настоящее время актуальной для дальнейшего изучения.

#### Список литературы

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 20.01.2016).
2. Житко, И.В. Навстречу математике. - Минск: Выш. школа, 2005
3. Ерофеева Т. Немного о математике и не только о ней. //Дошкольное воспитание. -2001.-№10.-С.7-14
4. Павлова Л.И. Народная педагогика- сокровищница опыта математического развития дошкольников. -Сб. статей. //Культурологические проблемы дошкольного образования в поликультурном регионе. -М.: Из-во Московского университета. -2003.-С.24-27.
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании/ Ушинский К.Д. Ушинский /Сост. П.А. Лебедев. - М., 1998.
6. Шаталова Е.В., Тарасова А.П. Использование малых форм фольклора в обучении математике // Начальная школа. - 1998. - № 1.-С.48-51.

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ

Дембицкая С.В., Кузьменко О.С.

Винницкий национальный технический университет, г.Винница  
Кировоградская летная академия Национального авиационного университета, г.Кировоград

Качество высшего образования имеет определяющее значение для успешного развития любой страны. Революционные изменения технологий и, как следствие, быстрый переход от индустриального к информационному обществу, опираются на уровень имеющихся интеллектуальных ресурсов.

Международная организация по стандартизации дает такое определение (стандарт ISO - 8402): «качество – это совокупность свойств и характеристик продукции или услуг, которые придают им способность удовлетворять потребности, которые есть или которые будут» [3].

В настоящее время качество образования находится в центре внимания во всем мире, что объясняется следующими причинами: 1) формированием общего образовательного и научного пространства Европы сопровождается разработкой единых критериев и стандартов в этой области, где качество высшего образования является основой создания этого процесса; 2) от качества человеческих ресурсов зависит уровень развития страны и ее глобальной экономической конкурентоспособности; 3) качество образования приобретает все большее значение в обеспечении конкурентоспособности выпускников высшей школы на рынке труда [5].

Одним из направлений обеспечения качества образования мы считаем формирование умения выполнять поисковые задачи на основе имеющихся знаний и опыта. С этой целью ставим студентам задание осуществить анализ научной литературы для определения современных тенденций развития общего курса физики (подготовка выступлений на студенческих конференциях и семинарах), выполнения работ физического практикума на основании использования нового оборудования в процессе изучения общего курса физики, а также подготовка презентаций по определенным темам и т.д.

Важным является последующее изучение проблемы развития системы физического эксперимента с учетом современных требований обучения общего курса физики в высших учебных заведениях (ВУЗ), выявление путей последующего совершенствования этой системы для обеспечения эффективной организации и проведения учебного процесса по физике с целью активизации познавательной деятельности субъектов обучения. Одним из эффективных направлений, которое делает возможным решить отмеченные проблемы, является широкое внедрение в учебный процесс новейших технологий и современных средств их реализации.

Необходимость воплощения современного оборудования и инновационных технологий в обучении общего курса физики и разработка средств их реализации является закономерной в части требований принципов дидактики: научности, наглядности и т.д.

Для примера приведем особенности изучения темы «Лазерное излучение» в общем курсе физики для студентов нефизических специальностей.

При изучении данной темы следует обратить внимание на то, что в настоящее время лазерное излучение с большим успехом применяется в различных областях науки. Уникальные свойства излучения лазеров, такие, как монохроматичность, когерентность, малая расходимость и возможность при фокусировке получать очень высокую плотность мощности на облучаемой поверхности обеспечили широкое применение лазеров.

Важным и значимым для решения вопроса развития творческой активной деятельности субъектов обучения есть их привлечение к конструированию и изготовлению самодельного оборудования. Это позволяет эффективно выполнять самостоятельные наблюдения в вузовских лабораториях, изучая и исследуя физические явления, в частности по оптике.

В Кировоградской летной академии Национального авиационного университета на кафедре физико-математических дисциплин нами разработаны и апробированы работы физического практикума, в частности по оптике, с использованием светодиодов и лазеров, которые стимулируют студентов к самостоятельной и активно-познавательной деятельности в процессе обучения общего курса физики [4; 7].

Изучив строение и принцип действия лазера, считаем целесообразным обратить внимание студентов на особенности их использования, поскольку лазеры средней и высокой мощности являются потенциально опасными и при неосторожном использовании могут легко повредить орган зрения или даже кожу.

Проводим анализ нормативных документов, регламентирующих особенности использования лазеров на производстве. С 2007 года классификация опасности лазерного оборудования осуществляется в соответствии со

стандартом Международной электротехнической комиссии IEC 60825-1: 2007 [2; 6], согласно которому вместо классов I, II, IIIa, IIIb и IV (стандарт IEC 60825-1: 1993) используются 1, 1M, 2, 2M, 3R, 3B и 4. В США аналогичная классификация утверждена стандартом ANSI Z136.1 [1].

Обновления стандартов, главным образом, было обусловлено созданием лазеров с новыми длинами волн излучения и появлением сверхъярких светодиодов. В стандарте IEC 60825-1: 2007 также отмечаются виды предупредительных знаков и информация на них, в зависимости от класса опасности лазера, которые должны присутствовать на корпусе или упаковке устройства.

Лазеры класса 1 являются безопасными при любых умеренных условиях работы, в том числе при использовании оптических средств (например, линз) для прямого наблюдения пучка. Лазеры класса 1M являются безопасными при длительном наблюдении пучка как невооруженным глазом, так и с использованием оптических инструментов.

Лазеры, излучающие волны в диапазоне 400-700 нм, и являются безопасными при мгновенном облучении, но могут представлять опасность при непосредственном облучении пучком широко открытого глаза, относятся к классу 2.

Лазеры класса 2M являются безопасными при короткой продолжительности экспозиции только для невооруженного глаза. Как и в случае лазеров класса 1M, использование оптических инструментов, которые способны сфокусировать пучок, может стать причиной повреждения органа зрения.

Излучение лазеров класса 3R может превысить максимальную величину экспозиции при непосредственном наблюдении пучка.

Излучение лазеров класса 3B, при приближении величины интенсивности до допустимого предела лазеров 3B, может вызвать незначительные повреждения кожи или возгорания некоторых пожароопасных материалов сайта фокусировки или малого диаметра пучка. Наблюдение диффузного отражения пучка таких лазеров является безопасным.

Излучение лазеров класса 4 при непосредственном наблюдении может представлять опасность или вызвать повреждения кожи. Излучение таких лазеров может создать пожар. Для безопасной эксплуатации лазеров 4 класса требуется наибольший перечень мероприятий: 1) необходимость ключа для включения устройства, наличие системы оповещения о работе лазера, проведение инструктажа по технике безопасности, 2) использование защитных очков, наличие штор на окнах, запрет пребыванию наблюдателей в комнате без средств защиты.

Таким образом, проблема качества знаний в процессе подготовки специалистов является весьма актуальной. Ее решение требует усовершенствования форм и методов преподавания дисциплин, в том числе и курса общей физики, внедрения и использования информационных, модульных, личностно-ориентированных технологий для обеспечения положительной мотивации к изучению данного курса.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в следующем: 1) определение концептуальных и методологических основ проектирования системы качества в контексте системы профессионального образования в высших учебных заведениях; 2) усовершенствование содержания общего физики в следствии изучения фундаментальных понятий физики, например симметрии, с учетом современного развития технологий обучения.

#### Список литературы

1. American National Standard for Safe Use of Lasers ANSI Z136.1-2007
2. Безопасность лазерной аппаратуры. Ч.1:ГОСТ Р МЭК 60825-1-2009; Классификация оборудования, требования и руководство для потребителей.
3. ISO 8402-94 «Управление качеством и обеспечение качества - Словарь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://ohranatruda.ru/ot\\_biblio/normativ/data\\_normativ/5/5812/](http://ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/5/5812/)
4. Кузьменко О.С., Садовый М.И., Вовкотруб В.П. Интерферометри. Фізичний практикум з оптики з новим та нетрадиційним обладнанням: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград: КЛА НАУ, 2015. – 204 с.
5. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка на підсумкової колегії Міністерства освіти і науки з питання “Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства” м. Харків 1-2 березня 2007 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://almamater.com.ua/modules/smartsection/item.php?itemid=9>
6. Safety of laser products. Ч.1:IEC 60825-1:2007; Equipment classification and requirements.
7. Физика. Пособие для выполнения лабораторных работ / А.Н. Бурмистров, В.Г. Борота, Ю.Г. Ковалев, О.С. Кузьменко, В.В. Фоменко: Составители: О.С. Кузьменко, В.В. Фоменко. – 2-е изд. и доп. – Кировоград: Изд-во КЛА НАУ, 2013. – 172 с.

# ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКАЗКИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Павлова Л.И., Якимчик С.Н.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Современное развитие науки и техники, реализация инновационных задач, которые необходимо решить нашей стране, невозможно без качественной математической подготовки подрастающего поколения. Только математическая грамотность всего населения позволит сделать технологический рывок в социально-экономическом развитии России. На это указывает «Концепция развития математического образования в Российской Федерации», принятая правительством в декабре 2013 года. [2].

Начальным этапом, на котором закладываются основы математической культуры, назван дошкольный возраст. В связи с этим возникает потребность в разработке эффективных средств и методов формирования математических способностей у детей. В «Концепции» особо указывается, что важное место в развитии интереса к математическим знаниям занимает мотивация, которая вызывает желание узнать новое, развивает увлеченность процессом математического познания. Одним из таких средств, которое может вызвать у дошкольников устойчивый интерес является сказка. Она обладает целым рядом положительных качеств, которые позволяют говорить о ней как об уникальном педагогическом ресурсе. Детей привлекают присущая сказке занимательность, неожиданные повороты событий, необычные персонажи. Вживаясь в сюжет сказки, ребенок как будто становится ее действующим лицом, переживая вместе с героями все их необыкновенные приключения, в то же время ребенок упражняется в решении целого ряда познавательных задач, учится рассуждать, логически мыслить. При этом повышается его познавательная активность, что в свою очередь будет способствовать повышению эффективности обучения. Ребенок непринужденно и незаметно для себя усваивает необходимые представления. Абстрактные математические понятия, облеченные в образную форму, становятся доступными для детского мышления.

Понимая значимость данного средства, многие педагоги используют сказочный жанр в обучении математике детей дошкольного возраста. Изучение психолого-педагогической и методической литературы показало, что в настоящее время существует несколько подходов к использованию математических сказок в работе с детьми.

Одни методисты используют готовые народные и авторские сказки как средство математического развития дошкольников, так как многие из них изначально наряду с художественной ценностью несут в себе некоторые математические знания: «Три медведя», «Два жадных медвежонка», «Двенадцать месяцев», «Четыре желания» и др. (Ф.Н. Блехер, Т.А. Шорыгина и др.) Методика работы со сказками представляет собой сначала слушание сказки, а затем беседа с детьми, в ходе которой им задают вопросы математического содержания.

Другая часть педагогов идет по пути обновления, переработки уже известных народных и авторских сказок на новый лад (Э.Г. Гельфман, М.Ф. Моисеева, Н.С. Папкова, О. Сорокина, А.И. Федорова и др.). В них фактически сохраняются только герои и частично сюжеты любимых сказок. При этом главное их предназначение мотивировать детей на выполнение математических заданий, сохранение жанровых особенностей сказки уходит на второй план.

Еще одним направлением является специальное создание авторских сказок, в ходе чтения которых целенаправленно формируются определенные математические представления. В их содержание включена информация и задания, которые требуют актуализации представлений детей о числах, форме и величине предметов, времени и пространстве и др.

Отличительной особенностью авторских математических сказок является то, что осваиваемое содержание обычно включено в форме особого рода познавательных задач — загадок, выполнение которых становится мерой социальной значимости героя (*и его помощников — детей*): волшебник покажет дорогу, если герой сказки вместе с детьми решит те или иные задачи (*загадки*). Такого рода ситуации типичны и для волшебных сказок: Баба-яга испытывает Ивана Царевича и т.д. Этот способ эффективен, потому что в качестве задач или загадок легко может быть представлено любое математическое содержание [3].

При этом персонажи и ситуации сказок конструируются таким образом, что они ярко и доступно показывают содержащуюся в них математическую суть. Еще одной особенностью таких сказок является то, что в них используется прием олицетворения, когда математические символы становятся полноправными участниками событий. Геометрические фигуры, цифры, измерительные приборы и др. математические объекты становятся

проводниками по сказке, активными персонажами, которые задают детям задания, мотивируют их выполнение. [5, с. 99].

Математические, как и любые другие виды сказок, имеют определенную структуру: введение в сказочную страну, в которой живут сказочные математические объекты; разрушение благополучия, т.е. нарушение отношений, связей между сказочными математическими объектами; восстановление этих отношений, связей и т.д. [4, с. 96].

Авторами таких сказок являются Н.Я. Большунова, Т.И. Ерофеева, В.Г. Житомирский, Л.А. Левинова, М.Ю. Стожарова, Л.Н. Шеврин и др.

В практике работы дошкольных учреждений используются все указанные выше подходы. Хотя первый подход иногда вызывает недовольство со стороны филологов и ряда педагогов по применению художественных произведений в дидактических целях, так как это может нарушать эстетическое восприятие сказки. (М.М. Кониная, В.И. Яшина и др.).

В связи с этим большинство педагогов применяют в своей работе второй и третий подходы при использовании сказочного жанра в математическом развитии дошкольников.

Например, Н.Я. Большунова разработала сценарии занятий, в которых используются как авторские математические сказки, так и адаптированные народные. В своей работе она показала, как необходимое обучающее содержание может быть включено в сюжет. Оно может выступать в качестве особого рода противоречивых ситуаций, требующих действенного обследования, выдвижения и проверки гипотез путем детского экспериментирования. Например, детям нужно догадаться, почему узкая машинка со зверятами-путешественниками не может проехать в широкие ворота. В процессе экспериментирования (попыток проехать через ворота) дети самостоятельно выделяют как особую размерность понятие высоты. Сказка позволяет также осуществить мысленный эксперимент с опорой на наглядные или идеальные модели. Так же математическое содержание может выступать как некое правило действия героев сказки [1, с. 12-15].

Однако, используя сказку, как дидактическое средство очень важно с одной стороны не превратить обучение в простое развлечение, а с другой - «засушить» ее обилием сложных математических понятий. Чтобы избежать этих недостатков при создании математических сказок, по нашему мнению, они должны отвечать некоторым требованиям: математическое содержание сказки должно быть отобрано в соответствии с программой математического образования детей данного возраста, быть доступным для понимания; предлагаемые в ней задания должны быть направлены в основном на актуализацию знаний, на формирование умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях, таким образом развивая у детей творческие способности, сообразительность, смекалку и т.п.; сказка должна сохранить все свои внешние и внутренние атрибуты, например, выраженные в наличии в ней путешествий, приключений, фантастических ситуаций, волшебства, сказочных героев и т.д.; в сказке должно быть предусмотрено выделение времени на обдумывание каждым ребенком решения, возможность практически выполнить задание с использованием раздаточного материала; сюжет сказки должен быть наглядно проиллюстрирован; целесообразно в сказку включать игровые и занимательные задания, которые динамично должны сменять друг друга; содержание сказки должно выполнять не только образовательные и развивающие задачи, но воспитательные (воспитывать доброту, желание помочь другому, развивать чувство юмора и др.).

Проблема использования сказки для развития математических представлений у детей дошкольного возраста требует дальнейшего изучения. Необходимо создать аннотируемую картотеку математических сказок для дошкольников, провести анализ существующих сказок, выявить их особенности и влияние на развитие познавательных и математических способностей детей. Требуется осуществить научно-методическое обоснование возможностей данного дидактического средства для детей дошкольного возраста. Необходимо разработать методические рекомендации по применению математических сказок в образовательном процессе детского сада и семьи.

#### Список литературы

1. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000 - 372 с.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. - [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 20.01.2014).
3. Костикова Д.А. Использование математической сказки в математическом развитии дошкольников // Детский сад: Теория и практика. – 2012. - №1. – С.96 – 100.
4. Лопатина А., Скребцова М. Сказочная математика. - М., 2009

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

**Чапкина И.А.**

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Основным направлением развития в современной школе -становится модель обучения, при которой ведущее место занимает готовность к самоопределению и саморазвитию учащегося. Такая модель обучения предполагает учет потребностей и интересов учащегося, реализацию дифференцированного обучения. К тому же деятельность общеобразовательной школы осмысливается сегодня с позиции подготовки молодого поколения к непрерывному самообразованию.

Согласно требованиям ФГОС второго поколения в основной и старшей школе должен быть сформирован и развит новый тип учебной деятельности, благодаря которому через самообразование и саморазвитие происходит сознательное выстраивание учащимся индивидуальной образовательной траектории на базе общего учебного курса.

Приоритетным направлением, определенным в стандартах нового поколения, становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Осуществить такой подход, используя сложившуюся и существующую в большинстве школ традиционную систему организации образовательного процесса, невозможно и нереально, так как эта система не учитывает включения обучающихся в образовательный процесс как равноправных партнеров.

В рамках реализации требований стандартов нового поколения необходимо использовать современные образовательные технологии, позволяющие таким образом организовать образовательный процесс, чтобы большая часть учебного времени отводилась систематической, целенаправленной самостоятельной деятельности обучающихся. [1]

Основой для формирования и развития личности современного школьника является самостоятельная учебная деятельность. Это значит, что за время обучения в школе каждый ученик должен овладеть комплексом умений самостоятельной учебной деятельности, который включает:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, формулирование проблемы;
- поиск и выделение необходимой информации (определение основной и второстепенной информации);
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий (самостоятельное создание алгоритмов деятельности для решения проблем творческого и поискового характера, действие со знаково-символическими средствами (замещение, кодирование, декодирование, моделирование);
- рефлексия способов и условий действия;
- контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

По определению Громцевой А.К. «Самообразование школьника – это целенаправленная, систематическая, управляемая самим школьником познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования». [2. - С. 13]

Таким образом, можно сказать о том, что самообразование является сложным и многогранным процессом. Самообразовательная деятельность включает в первую очередь, постановку целей, сознание средств, способствующих реализации этих целей, и систематическое овладение знаниями ради их достижения.

«Готовность к самообразованию – овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности. Анализ самообразования школьников, его движущих сил дает возможность выделить в нем те компоненты, которые присущи любой деятельности, как-то: мотивационный, целеполагающий (ориентировочный), процессуальный, организационный, энергетический и оценочный». (источник)

Так, поскольку самообразование – добровольный вид работы, в нем особенно ясно просматривается мотивационная сфера.

Мотивы самообразовательной деятельности условно делят на следующие три группы:

I. Широкие, социально значимые мотивы, вызываемые у школьников необходимостью определения жизненных планов, своего места в обществе в связи с окончанием школы;

II. Мотивы, связанные с побудительными силами познавательного интереса, непосредственно не обусловленные жизненными планами учащихся;

III. Мотивы, обусловленные стремлением к самоусовершенствованию своей личности (развитие способностей, воспитание характера). [2]

Осознание себя как личности, определение идеалов, жизненных планов является главной линией развития побудительных сил самообразования. Непосредственно связан с ними компонент целеполагания.

Необходимым компонентом для осуществления успешной самообразовательной деятельности является энергетический компонент, который включает как волевые, так и эмоциональные стороны деятельности. Самообразование всегда осуществляется при высоком уровне активности, напряженности познавательных, волевых и эмоциональных сил. Можно сказать, что самообразование связано с наличием положительных эмоций.

Таким образом, проблема формирования готовности к самообразованию сводится к воспитанию у личности стремлений к постоянному совершенствованию своих знаний, умений самостоятельно организовать учебный процесс.

Приоритетными задачами учителя являются: обучение учащихся умению ставить цели и самостоятельно организовывать свою деятельность для их достижения; оценивать результаты своих действий.

То есть главная задача учителя – это формирование компонентов учебной деятельности. При этом под формированием понимается не “насильственная” деятельность “извне”, а создание условий по организации и управлению самостоятельной деятельностью учащимися. Роль педагога в этом процессе состоит еще и в том, чтобы подбирать для их реализации необходимые средства и приемы.

Поскольку одной из ведущих задач, встающих перед учителем, является создание условий по организации и управлению самостоятельной деятельностью учащихся, возникает необходимость определить основные этапы организации самостоятельной учебной деятельности старших школьников, как на уровне учителя, так и на уровне ученика. Технологическое обоснование данной организации представляет собой деятельность учителя и ученика на соответствующих этапах урока.

Построение занятий для учащихся старшей школы можно организовать, основываясь на различных принципах, некоторые из которых приведены ниже:

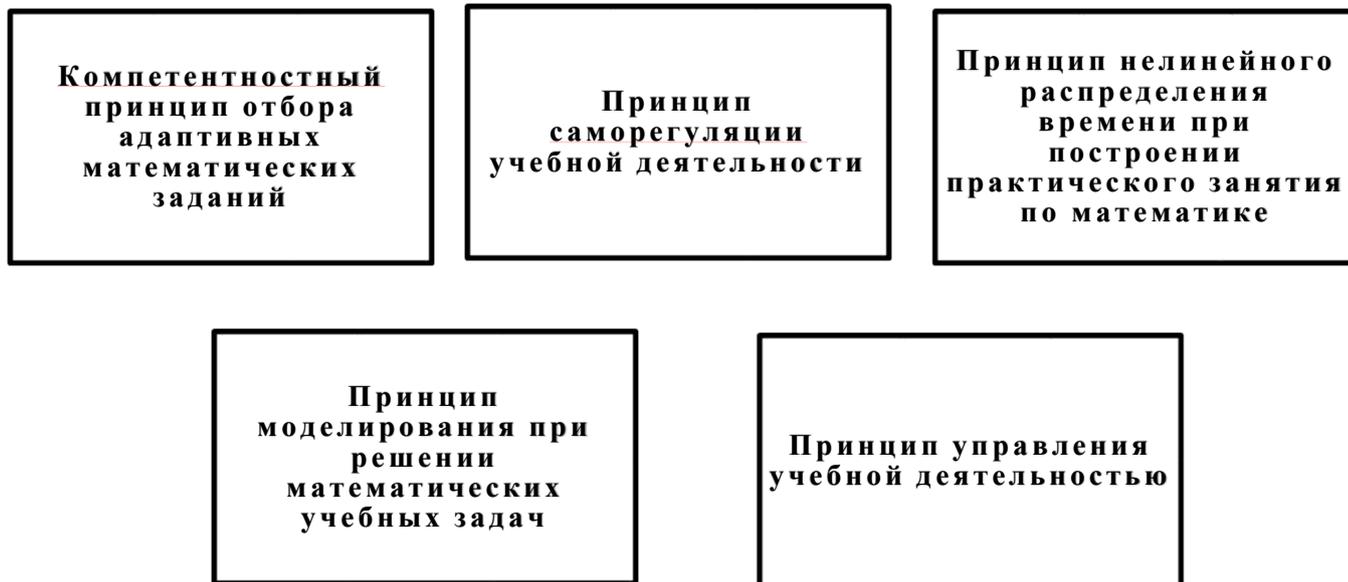


Рис.1.

Дифференцированный подход к учащимся так же один из способов формирования самостоятельной учебной деятельности. Известно, что каждый ученик усваивает знания в зависимости от своих умственных способностей, памяти, темперамента, навыков учебного труда. Так как уровень знаний, познавательных способностей не у всех детей одинаковый, то на уроках при коллективной форме работы необходим дифференцированный подход в подборе заданий. Он важен и в плане развития познавательной самостоятельности и формирования у учащихся стремления к самообразованию. Дифференцированный подход предлагает мысленную разбивку учащихся на группы с учетом

максимальных познавательных возможностей каждого. Наиболее часто используется отнесение учащихся к тем или иным группам, с учетом их образовательной подготовленности (сильные, средние, слабые). Но это не исключает группировку учащихся и по другим признакам. Дифференцированный подход к обучению означает, что учащимся дают задания различного уровня трудности. Причем самый низкий по трудности уровень соответствует требованиям учебной программы.

Сегодня, когда уровень развития ученика определяется и оценивается его способностью самостоятельно приобретать новые знания и осуществлять их перенос в новую, незнакомую ситуацию, деятельность учителя должна быть направлена на ее организацию в обучении, в особенности в старшей школе, перед выпуском учащихся во взрослую жизнь.

#### Список литературы

1. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] : [учеб. Пособие по спецкурсу для пед. Ин-то] / А.К. Громцева. - М.: Просвещение, 1983.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) // Российская газета. - 2014. – 29 дек. - № 6569.
3. Теория и методика обучения математике в школе. Часть 2. Учебно-методическое пособие для студентов математического факультета по специальности 050202.65 (03210000) – математика / Л.О. Денищева, А.Е. Захарова, И.И. Зубарева и др. – МГПУ, 2010.

## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Османова Г.Р.**

С. Стальский район «Герейхановская СОШ №1 им. Р. Османова»

Любое, даже самое черствое сердце отзывчиво на добро, детское - вдвойне

В современной ситуации социокультурной и экономической жизни проблемы воспитания подрастающего поколения приобрели особую актуальность. Возросло внимание к проблемам воспитания со стороны государства, органов управления образованием, педагогической науки. Но несмотря на это все общество выражает недовольство состоянием воспитания современной молодёжи.

Известно, что для воспитания существенную роль играет социальный опыт прошлых поколений. Россия в течение более 70 лет была страной закрытой, лишь немногие её жители хорошо владели иностранным языком, имели возможность бывать за границей, читать разную зарубежную литературу, общаться с иностранцами. Теперь ситуация коренным образом изменилась. Для россиян, особенно молодых, так как «молодежь – дитя нашего беспокойного времени», мир становится всё более открытым. Они не только бывают в других странах, но учатся там и работают. Они, как губка, впитывают новые для себя ценности, усваивают обычаи, традиции разных народов. Доступность других культур создаёт условия не только для идентификации человека с другими культурами, что позволяет ему лучше понимать, усваивать и принимать ценности, традиции, обычаи другой культуры, но способствует и обособлению человека от других культур, ставит его в ситуации соотнесения с ними, последнее способствует и лучшему пониманию своей собственной национальной культуры. Но становится доступной не только культура высокого уровня, но и массовая культура, которая включает в себя и образцы низкого уровня. Они-то для современных детей и молодёжи подчас являются более желанными и легко осваиваются. В связи с этим возникают вопросы. Какая молодежь будет определять пути развития общества в XXI веке? Кто и как должен сегодня решать задачи воспитания детей? Какие идеалы и принципы определяют или должны определять воспитательные цели и организацию воспитательной работы с детьми, подростками и юношеством?

Эти и другие вопросы к семье, к системе образования, к общественным организациям, к иным социальным институтам, к науке и к практике. Их обсуждают и решают на федеральном и региональном уровне, на уровне муниципальных образований, конкретных образовательных учреждениях и педагогических коллективов. В качестве приоритетного вопрос об организации воспитательной работы стоит перед теми, кому предназначено управлять социальной сферой, в частности, системой образования.

Воспитание детей, в узком смысле слова, определяется как процесс целенаправленного формирования личности, мировоззрения, нравственного облика, определенных черт характера. При этом, речь, как правило,

идет либо о семейном воспитании, либо о целенаправленной деятельности педагогов, их воспитательной работе в условиях учреждений и организации разных типов, видов и ведомств. Воспитание как общественные отношения, в которых одни люди прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно воздействуют на других в целях направленного формирования или изменения их определенных личностных качеств и форм поведения (сп, Баринов).

Воспитание как один из компонентов составляющих процесс социализации детей, подростков и юношества, происходит сегодня в необычайно противоречивых условиях. Ослаблено воспитание в семье. Негативные явления жизни пагубно влияют на становление нового поколения.

Проблема воспитания патриотизма в современной России одна из самых острых и сложных. Сегодня не многие люди являются настоящими патриотами. В 90-е годы прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Распад СССР, экономические неудачи, падение авторитета страны в мире, критика и недружественная политика со стороны многих западных стран, локальные вооружённые конфликты также не способствуют формированию патриотических чувств. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров.

Поэтому ключевой задачей современного российского образования является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Новая российская общеобразовательная школа становится важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества, поэтому духовно-нравственное развитие личности, воспитание патриотизма является одним из главнейших ориентиров современного образования.

Обучение в школе – один из важнейших этапов в жизни человека. Как правило, школа становится для ребенка «вторым домом». И именно здесь ему прививают такие важные человеческие качества, как честность, добросовестность, коллективизм, уважение к представителям старшего поколения, мужество, любовь к своему народу и своей Родине, мужество. Не меньшее значение также уделяется уважению к собственной семье, родителям и семейным традициям, ведь гармоничная любящая семья – это ячейка высоконравственного, успешного и процветающего общества. Именно в школе закладывается фундамент для социальной активности, которая направлена на служение интересам Родины. Здесь же дети осознают всю важность честного труда, учатся воспринимать его как главный ключ к достижению успеха в жизни. Также в рамках духовно-нравственного воспитания ученики должны получить положительное отношение к здоровому способу жизни, приобрести активную позицию в тех вопросах, которые касаются их здоровья. И, разумеется, получить полное...

Моя работа, как классного руководителя, строится на рассмотрении вопросов воспитания у школьников патриотизма через вовлечение учащихся в систему коллективных творческих дел.

Коллективная деятельность «способствует формированию процессов децентрализации ребенка, т.е. способности оказаться в положении другого человека, увидеть ситуацию его глазами», развивает способность к сопереживанию, сочувствию. Патриотизм – чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с её народом.

Патриотические чувства, любовь к Родине развиваются у старшеклассников в тесной связи с теми новообразованиями, которые присущи этому возрастному этапу: стремление к героическому, жажда подвига в жизни, потребность в самоутверждении, обретение своего места в коллективе сверстников, признании товарищей, ориентация на требования коллектива и повышение внимания и требовательности к себе, большая социальная активность.

Работа по гражданско-патриотическому воспитанию осуществляется через организацию учебных занятий, проведение внеклассной и внеурочной работы. Основной формой учебной работы остается урок, который в воспитательной системе становится воспитательным комплексом, где интегрируются воспитательные воздействия в целостный воспитательный процесс. Поэтому для повышения воспитывающего характера обучения целесообразно:

- усилить гуманитарную направленность всех учебных дисциплин: в традиционные предметы включить материал помогающий детям понять себя, мотивы своего поведения, отношения к окружающим, проектировать свою жизнь.

- использовать активные формы и методы образовательной деятельности, ее открытости, разнообразие учебно-методических материалов, форм и приемов учебной и вне учебной работы, развивающей знания и навыки, повышающие социальную и культурную компетентность личности.

Воспитательная система охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение, влияние социальной и предметно-эстетической среды.

Постоянной, острой проблемой стало нравственное воспитание школьников, молодежи на фоне интенсивного развития средств массовой информации. Средства массовой информации играют особую роль в процессе глобализации. Можно сказать, что они информационно обеспечивают его. Именно с помощью средств массовой информации человек не только получает сведения о мире, других странах, народах, их культуре, но и становится виртуальным участником основных событий, происходящих в той или иной стране. К сожалению, средства массовой информации далеко не всегда представляют человеку лучшие образцы мировой культуры. Значительно чаще мы имеем дело с массовой культурой, с её худшими образцами, особенно этим грешит отечественное телевидение. Воспитывать нравственного человека на таком фоне достаточно сложно. Другой существенной составляющей нравственного воспитания является развитие гуманистических ценностных отношений личности к миру, к людям, к самому себе. Таким образом, и идеологией современного воспитания должен выступать гуманизм. В основу нравственного воспитания могут быть положены ценности: человек, семья, Отечество, Земля, мир, труд, культура, знания (В.А. Караковский).

Но поскольку речь идёт о гуманистических ценностях, необходимо обратить большее внимание на основополагающую ценность гуманизма - ценность человека. Для ребёнка она проявляется в двух ипостасях: как ценность другого человека и как ценность своего собственного.

Хочу отметить, как бы хорошо ни проводились классные часы по патриотическому воспитанию, как много бы ни делала школа, самый прочный фундамент мировоззрения закладывается именно в семье. Родители также могут сделать немало для развития чувства патриотизма у детей. Отправиться с ними на экскурсию по интересным историческим местам страны, рассказать о подвигах прадедушек и прабабушек в годы войны, показать фото из семейного архива. Кто-то из родителей, возможно, предложит своему чаду посмотреть интересный документальный фильм об исторических событиях, кто-то – покажет, как много радости можно получить, поделившись одеждой или другими вещами с детьми-сиротами и инвалидами. Все эти маленькие шажочки на пути к формированию великой личности имеют огромное значение. Патриотическое образование детей должно происходить как в школе, так и за ее стенами, в кругу семьи. Только в таком случае ребенок сможет осознать его значимость и перенять важнейшие нравственные, культурные и гражданские ценности....

#### **Список литературы**

1. Селиванова Н. «Современные проблемы воспитания в образовательных учреждениях» ж. Воспитательная работа в школе № 5, 2012г.;
2. Грищенко В.Н. кандидат пед наук «Современная практика воспитания в образовательном учреждении» ж. Инновационные проекты и программы в образовании №3, 2010

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ**

**Масленкова В.А.**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

Перед современной образовательной школой стоит серьезная задача – подготовить мобильных, обладающих чувством ответственности, способных принимать решения в различных ситуациях и нести за них ответственность членов общества. Необходимость решения этой задачи средствами различных образовательных областей обусловило введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, методологической основой которых выбран системно-деятельностный подход (СДП), обеспечивающий, прежде всего, развитие личности обучающегося в процессе активной познавательной деятельности последнего.

Реализация СДП в процессе обучения математике, в том числе и на старшей ступени общеобразовательной школы, требует пересмотра подходов к проектированию содержательного и технологического компонентов образовательного процесса. Остановимся подробно на этих двух направлениях.

Содержание процесса обучения математике в условиях реализации СДП представляет собой механизмы, обеспечивающие движение от поставленных целей к конкретным результатам [2]. Основной единицей содержания математической подготовки с позиций СДП выступает проблемная ситуация в предметной и социальной неоднозначности и противоречивости [5]. В соответствии с этим тезисом, задача учителя математики обеспечить в образовательном процессе вовлечение обучающихся в решение моделируемых на предметном материале различных ситуаций. «Освоение математических знаний в контексте их применения в различных ситуациях: а) обеспечивает системность и межпредметность знаний; б) позволяет обучающимся с самого начала находиться в деятельностной позиции; в) включает весь потенциал активности обучающегося – от уровня восприятия до уровня самостоятельного применения; г) позволяет обучающимся накапливать опыт использования знаний и умений, приобретённых на уроках математики в качестве средства регуляции своей деятельности» [5, С.76]. Основным средством создания таких ситуаций в процессе обучения выступают задачи. В настоящее время в реальной школьной практике существует проблема разработки задач, обеспечивающих создание необходимых ситуаций в процессе обучения математике. В научно-методической литературе можно встретить конструктивные решения обозначенной проблемы, но все они предлагаются на примере предметного содержания основной школы [1, 3 и др.]. Осуществить простой перенос предлагаемых подходов в условия обучения в старшей школе достаточно сложно из-за специфики математического содержания. Здесь мы предлагаем для создания необходимых ситуаций включать в содержание обучения задач, раскрывающих связь математических знаний и умений в профессионально-подобных ситуациях. Приведем пример такой задачи: «Функция предельного дохода некоторого предприятия имеет вид  $R'(x) = 14t^2 - 0,8x + 4$ . Найдите функцию дохода. Какой вид будет иметь уравнение спроса?»

Изменение подходов к проектированию содержания обучения математике в 10 – 11 классах объективно требует пересмотра подходов и к организации процесса, в условиях которого реализуется данное содержание. В условиях реализации СДП организация процесса обучения математике должна обеспечивать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, их активное включение в познавательный процесс [2]. В этой ситуации требуется решения проблем отбора соответствующих технологий обучения. Перспективными для реализации СДП в процессе обучения математике в 10 – 11 классах мы считаем ИК технологии, причем их нестандартное применение. Например, использование для достижения образовательных результатов социальных сетей [4]. Выход в процессе обучения математике старшеклассников в интернет-пространство позволит развить навыки у них самостоятельного труда при овладении новым учебным материалом, сформировать у них ИКТ-компетентность, обучить поиску, отбору, переработке найденной информации, критическому отношению к её содержанию и т.д. На уроках геометрии целесообразно использовать программы-графопостроители, которые позволят не только сэкономить время на построении чертежей, но и более точно, красочно выполнить построения, и тем самым, обеспечить больше времени для обсуждения различных способов решения задач, анализа возможных ситуаций построения чертежа и т.д. Например, при изучении таких глав геометрии как «Многогранники», «Цилиндр, конус, шар», «Объёмы тел», «Некоторые сведения из планиметрии», удобно использовать такие графопостроители как «GeoGebra», «Живая геометрия». Уроки с мультимедийной поддержкой открывают перед учителем и обучающимися колоссальные возможности: с помощью электронной доски учитель может продемонстрировать рисунки, чертежи, провести виртуальные экскурсии; а обучающиеся – защитить проекты, доклады.

Обеспечить взаимодействие субъектов образовательного процесса, их активную познавательную позицию в процессе освоения математических знаний и умений позволяют такие методы обучения как мозговой штурм, дискуссии, деловые и ролевые игры, исследовательский метод.

Дискуссия представляет собой теоретическое обсуждение вопросов учебной программы, которое зачастую начинается с постановки вопроса и развёртывается вначале как эвристическая беседа. В ходе дискуссии обучающиеся учатся аргументировано объяснять свою точку зрения, прислушиваться к мнению друг друга, задавать вопросы. При изучении темы «Прямоугольный параллелепипед» обучающимся для дискуссии может быть предложено следующее задание: «Согласны ли вы с высказыванием, что квадрат диагонали прямоугольного параллелепипеда равен сумме квадратов трёх его измерений?». Ученики должны пояснить свою точку зрения, привести аргументы, почему они согласны или не согласны с данным высказыванием. В ходе дискуссии ученики должны прийти к мнению, что это высказывание – верное, а приводя аргументы они докажут правильность этого высказывания, которое является теоремой.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое применение знаний и формирование навыков самостоятельного научного поиска. Например, при изучении темы «Свойства логарифмов» учитель может предложить обучающимся сформулировать теорему, основываясь на предложенных равенствах:

$$\log_2 14 = \log_2(2 \cdot 7) = \log_2 2 + \log_2 7;$$

$$\log_5 100 = \log_5 (25 \cdot 4) = \log_5 25 + \log_5 4 = 2 + \log_5 4;$$
$$\lg 5 + \lg 2 = \lg(5 \cdot 2) = \lg 10 = 1.$$

Реализация СДП в процессе обучения математике, в том числе и обучающихся 10 – 11 классов, требует учёта индивидуальных и др. особенностей обучающихся, поскольку только при этих условиях можно обеспечить личностное развитие обучающихся.

Планируя уроки математики, учителю необходимо учитывать, что каждый обучающийся имеет индивидуальные особенности: у одних развито логическое и абстрактное мышление, у других – навыки самостоятельности и т.д.

Такая технология обучения как «Портфель ученика» направлена на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, нравственных ценностей. Использование «Портфеля ученика» в процессе обучения математике позволяет не только продемонстрировать достижения, но и самостоятельно проанализировать свои успехи, поделиться самооценкой с родителями, сверстниками.

Разноуровневое обучение предполагает организацию образовательного процесса, при котором каждый ученик имеет возможность овладеть учебным материалом на разных уровнях, в зависимости от своих способностей и индивидуальных особенностей личности.

Для повышения мотивации учебной деятельности на уроках математики используется метод проектов. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, которая предполагает решение практически или теоретически значимой проблемы. Решение проблемы предусматривает необходимость интегрирования знаний, из различных сфер науки, техники, творческих областей.

Таким образом, для реализации системно-деятельностного подхода в процессе обучения математике учащихся старших классов учителю, планируя уроки, необходимо тщательно отбирать содержание изучаемого материала и использовать такие технологии обучения, с помощью которых обучающиеся будут включены в познавательный процесс.

#### **Список литературы**

1. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе, 2015. № 10 С. 27 – 30.
2. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4(34). С. 62 – 65.
3. Тумашева О.В. Задачи регионального содержания на уроках математики // Математика в школе, 2015. № 7 С. 18 – 20.
4. Тумашева О.В. Математика «ВКонтакте» // Математика в школе. – 2012. - № 5. С. 63 – 68.
5. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. 2015. С. 75-78.

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Молдыбаева А.И.**

Красноярский государственный педагогический университет, г.Красноярск

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов – ответ на вызовы времени, на изменения, происходящие в обществе, относительно понимания целей образования и способов их достижения. В современных условиях приоритетной задачей образовательного процесса становится развитие личности обучающихся средствами каждой образовательной области, в том числе и математике.

Ориентация на формирование личностных результатов позволяет сделать обучение математике осмысленным, обеспечивает осознание обучающимися значимости решения учебных задач для личностного становления и развития, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями; позволяет обучающимся в процессе обучения математике сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою

жизненную позицию в отношении мира, людей, самого себя и своего будущего, осознать и принять жизненные ценности и смыслы.

Изучение математики в основной школе направлено на достижение следующих целей в направлении личностного развития:

- развитие логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту;
- формирование у учащихся интеллектуальной честности и объективности, способности к преодолению мыслительных стереотипов, вытекающих из обыденного опыта;
- воспитание качеств личности, обеспечивающих социальную мобильность, способность принимать самостоятельные решения;
- освоение различных социальных ролей;
- формирование качеств мышления, необходимых для адаптации в современном информационном обществе;
- развитие интереса к математическому творчеству и математических способностей;
- становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности;
- развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;
- освоение морально-этических норм и правил и др. [5].

Достижение выделенных в стандарте целей в области личностного развития в процессе обучения математике возможно только через «проживание» обучающимися специально созданных ситуаций, посредством предлагаемых им для решения задач как одного из основных компонентов содержания обучения математике. В связи с чем, особую остроту приобретает проблема отбора задачного материала, обеспечивающего эффективное движение всего образовательного процесса от поставленных целей к обозначенным в стандарте результатам [2; 4], в контексте данной статьи речь идет о результатах в области личностного развития. При этом следует учитывать, что содержание обучения математике должно обеспечивать развитие и трансформацию личностных результатов обучающихся. Опишем некоторые авторские позиции относительно проектирования содержания обучения математике в основной школе.

Становлению гражданской идентичности, воспитанию чувства патриотизма, любви к своей Родине и родному краю, гордости за своих земляков, созданию историко-географического образа, формированию знаний основных исторических событий развития государственности и общества и т.д. способствует включение в содержание обучения задач регионального характера, т.е. задачами содержание и сюжеты которых отражают те или иные региональные особенности. В таких задачах могут затрагиваться самые разные сферы: финансовая, демографическая, экологическая и пр. Рассматриваться географические, национальные и другие особенности региона. Отражаться исторические или современные события конкретного населенного пункта или целого края [3]: «Протяжённость Красноярского края с запада на восток 1350 км, а с севера на юг – 4050 км. Сколько часов потребуется авиалайнеру, скорость которого 450 км/час, чтобы преодолеть пространство нашего края с запада на восток; с севера на юг?».

Освоению различных социальных ролей, формированию способности видеть сильные и слабые стороны своей личности в различных социальных ситуациях способствует включение школьников в процессе обучения математике в работу по решению проектных заданий [1].

Вовлечение обучающихся в решение ситуативных задач, задач, в которых предметные знания и умения являются средством решения жизненной ситуации: «Вася решил помочь соседке - пенсионерке приобрести семена цветов для клумбы во дворе, но не захотел просить денег у мамы. Он решил собрать у соседей макулатуру и сдать ее. В копилке у Васи уже есть 34 рубля. Сколько он должен собрать килограмм макулатуры, если 1 кг стоит 2 рубля, а ему надо 378 рублей?» способствует формированию ценностно-смысловых установок, отражающих индивидуально-личностные позиции, пониманию и принятию нравственно-этических норм способствует. Чтобы задача затрагивала сферу интересов учащихся, необходимо, чтобы она содержала примеры, факты реальной жизни, экспериментальные данные, подразумевала современные формы и средства деятельности, взаимодействие учащихся, привлечение разнообразных источников информации.

Неотъемлемым результатом в личностном развитии обучающихся является формирование у них творческих качеств, на что ориентированы задачи, требующие нестандартного применения имеющихся знаний, или задания по самостоятельному конструированию обучающимися определенных типов математических задач:

«Составьте условие задачи по уравнению:  $2(a + 8) = 40$ »; «Предположите, как изменится сумма числа  $d$  и удвоенного числа  $g$ , если число  $g$  увеличить в 10 раз».

Осознанное отношение к учению проявляется через осмысление своих действий и результатов в соответствии с собственными целями и мотивами учения. Этому в первую очередь способствует рефлексия – особый вид деятельности, заключающийся в выяснении субъектом оснований своих знаний или способов действий, позволяющего обнаружить причины неуспешности деятельности и на основе этого выработать иной способ действий. В связи с этим одним из фундаментальных звеньев в организации процесса обучения математике является формирование рефлексивных умений учащихся через создание условий, стимулирующих учащихся к реализации рефлексивной деятельности [4]. На создание таких условий ориентированы следующие задания: «Выберите уравнение, которое вы сможете решить: 1)  $2x^2 + 3x - 2 = 0$ ; 2)  $9x^2 - 16\sqrt{2}x + 7 = 0$ ; 3)  $(x + 2)^2 - 4(x + 2) - 5 = 0$ . Объясните свой выбор. Решите уравнение, которое вы выбрали. Какие знания и умения вы применяли при решении уравнения? Почему вы не выбрали другое уравнение?»

Рефлексивные умения являются одним из базовых личностных формирований, над которыми следует работать в процессе обучения математике. Формированию рефлексивных умений способствует также проведение рефлексии содержания учебного материала, которое может быть организовано следующим образом. Обучающимся предлагается разобрать стикеры и написать на них, то чему они научились на уроке, что узнали нового. Далее просим приклеить стикеры на доске, на которой заранее изображен ствол дерева. По завершению рефлексии, обучающиеся увидят, какое дерево знаний у них получилось.

Таким образом, содержание обучения математике обладает достаточным потенциалом для формирования личностных результатов обучения. Учителю важно помнить, что ученик на уроке должен осваивать не только предметный материал, но и имел возможность развиваться в личностном направлении. Проектируя конкретный урок, отбор заданий следует вести в соответствии с предполагаемыми результатами обучения.

#### Список литературы

1. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015 № 10. С. 27 – 30
2. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 62 – 65.
3. Тумашева О.В. Задачи регионального содержания на уроках математики // Математика в школе 2015 № 7. С. 18 – 20
4. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. 2015. С. 75-78.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.). 17.12.2010, № 1897; URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

## УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Бряхчина А.М.**

МБОУ «Гимназия №94», г.Казань

На сегодняшний день самостоятельная работа является одной из важных, широко обсуждаемых проблем преподавания в школе, основной задачей которой является повышение роли самостоятельной работы учащихся, воспитание их творческой активности и инициативы.

В определении некоторых методистов, самостоятельная работа учащихся по иностранному языку – это вид учебной деятельности, при которой учащиеся с определенной долей самостоятельности, а при необходимости, при частичном руководстве учителя выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции [7, с.15-17].

Самостоятельная работа на уроках иностранного языка имеет свою специфику. Она осуществляется на новом для школьника материале в процессе решения новых познавательных задач, при этом процесс овладения

материалом должен быть увлекательным. Основное требование, предъявляемое к самостоятельной работе, является добровольность и активность участия школьников. Самостоятельная учебная деятельность может возникнуть и на основе «информационного вакуума», когда у учащихся формируется потребность узнавать, осваивать что-то новое, неизвестное, важное для себя, а средства для удовлетворения данной потребности в учебном процессе отсутствуют. Это в свою очередь предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности [5, с.251].

Организация самостоятельного учения по иностранному языку предполагает наличие у педагога специальных знаний в области психологии. Следует учитывать особенности психических функций учащихся разных возрастов, в первую очередь, внимание и память [7, с.21].

Для успешного выполнения самостоятельной работы учащихся необходимо формирование и развитие у них целый ряд таких умений, как: внимательное изучение предлагаемых заданий, осмысление требований инструкций, определение путей решения вопросов, связанных с выполнением задания, планирование выполнения предстоящей работы, практическое выполнение заданий и самостоятельная проверка правильности полученных результатов [1, с.19].

Учителю необходимо определить объем самостоятельной работы, выполняемой учащимися на дому или в классе, в зависимости от этапа обучения. По мере того, как учащиеся овладевают навыками учебного труда в ходе самостоятельной работы, затрачивая на нее все меньше времени и добиваясь большей результативности, центр тяжести переносится на самостоятельную работу дома (в зависимости от этапа обучения).

Привитие навыков самостоятельной работы учащимся следует начинать уже на начальном этапе, непосредственно на уроках и под руководством учителя. На начальном этапе доля учебного времени, отводимая на самостоятельное учение, не должна превышать одной трети.

На старшем и среднем этапах обучения объем самостоятельной работы возрастает, она осуществляется в основном при выполнении домашних заданий. Результаты ее контролируются на следующем уроке [9, с.156].

Следует учитывать временной фактор, оказывающий существенное влияние на усвоение языкового материала. Практически овладеть иностранным языком можно только при ежедневных занятиях, затрачивая на них хотя бы 7-10 минут в младших классах и 15-20 минут в старших классах. Учитель, задавая работу на дом, должен показать, как нужно распределить ее выполнение во времени.

Кроме того, при организации самостоятельной работы, учитель должен учитывать характер материала, вид развиваемой речевой деятельности, степень оснащенности кабинета иностранного языка и наличие нужных технических средств обучения, т.к. от этого будет зависеть выбор места проведения самостоятельной работы [7, с.35].

Использование в работе актуального материала, включение в процесс познания различных аудиовизуальных средств, опор, ключей, создание учебных ситуаций общения с личностной направленностью стимулируют самостоятельную работу у учащихся, поддерживают интерес к изучению иностранного языка. Одним из средств организации самостоятельной работы по иностранному языку являются памятки для учащихся. Памятки содержат советы, как лучше организовать самостоятельную работу. В качестве опор обычно используются картинки, таблицы, схемы. Учащиеся могут пользоваться в ходе самостоятельной работы при изучении иностранного языка с различными источниками информации. Нахождение ответов на заранее поставленные вопросы; аргументация правил, на основании которых выполняются упражнения; составление плана рассказа; заполнение различных таблиц по материалу учебника – вот примеры возможных заданий при работе с учебной книгой. Рабочая тетрадь на печатной основе, являющаяся составной частью УМК по иностранному языку, предназначена для самостоятельного выполнения различного рода упражнений и заданий. В рабочих тетрадях содержится одна из эффективных разновидностей самостоятельной работы, а именно, написание сочинений [7, с.49-58]. Самостоятельная работа учащегося со словарями и справочниками состоит в том, что он ориентируется в общей структуре словаря, умеет найти необходимые сведения, изучить полученную информацию. Еще большей самостоятельности, по мнению некоторых российских методистов, требует от учащихся ведение своего двуязычного словаря. Ученики не только приобретают определенные умения работы со словарем, что входит в число общеучебных умений, но и учатся самостоятельно отслеживать «процесс продвижения» в освоении языкового и речевого материала [8, с.63 - 64]. Дидактические материалы дают возможность рационально использовать время урока, осуществлять оперативный контроль знаний и коррекцию деятельности учащихся. Использование средств информационных технологий позволяет обеспечить изучение иностранных языков в индивидуальном темпе, повысить самостоятельность и ответственность школьника, выстроить обучение в соответствии с интересами и целями каждого ребенка, ввести в процесс обучения межкультурный компонент [4, с.146].

Самостоятельная работа проводится как во внеаудиторное, так и на аудиторных занятиях (в письменной или устной форме). Самостоятельная работа при этом может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целым классом. Однако основная форма самостоятельных работ – индивидуальная [11, с.286].

Самостоятельная работа по иностранному языку осуществляется во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Примеры заданий для самостоятельной работы при развитии навыков устной речи: описать картинку, сравнить картинки и сказать, чем они отличаются, описать класс, школу, дом, и т.д., составить рассказ в прошлом или будущем времени, ответить на вопросы по теме, составить диалог, изложение прочитанного/прослушанного текста [3, с. 217-218].

Примеры заданий для самостоятельной работы при аудировании: прослушать рассказ с транскрипцией текста и найти различия, прослушать рассказ с незнакомым словом, догадаться об их значении по контексту.

Примеры заданий для самостоятельной работы при чтении: найдите значения незнакомых слов в словаре; выпишите незнакомые слова с переводом; образуйте новые предложения с выученными словами и запишите их [10, с.79]; ответьте на заранее поставленные вопросы по содержанию; найдите ответы на проблемные вопросы; выберите правильный ответ из ряда данных; выберите из текста положения, раскрывающие смысл данных тезиса; упорядочьте пункты плана в соответствии с логикой излагаемого материала; проиллюстрируйте тезисы примерами из текста; составьте вопросы по содержанию текста; исправьте неверные утверждения; дополните заранее данные определения [2, с.318].

Примеры заданий для самостоятельной работы при развитии навыков письменной речи: списать слова, вставляя вместо точек буквы; списать предложения, вставляя пропущенные слова; списать начало предложения и закончить их; списать слова на основе их группировки по определенному признаку (по частям речи, по графическому признаку и т.д.); задать вопросы к выделенным словам; составить предложения; описать картинку; написать письмо, сочинение; перевод и передача содержания текста с использованием собственных языковых средств; творческие работы – проектные задания различного характера; заполнить анкету, оформить открытку [2, с.319].

При самостоятельной работе учащихся руководящая роль учителя не только не снижается, но и еще больше возрастает. При организации самостоятельной работы на уроке иностранного языка важное значение имеет инструктаж учителя, без которого качество выполнения самостоятельных заданий снижается [4, с.181-182]. Учитель должен провести тщательную предварительную работу с учениками, учитывая все вышеперечисленные условия, обеспечивающие успешность самостоятельной работы учащихся. Необходимо подчеркнуть, что количество и качество самостоятельного учебного труда школьника во многом зависят от способности учителя организовывать и направлять самостоятельную работу ученика в нужное русло.

О необходимости увеличения интенсивной самостоятельной работы говорил и основоположник педагогической науки Ян Амос Коменский. По его мнению, основой дидактики должно быть исследование и открытие метода, при котором учащиеся меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились [6, с.243].

Важное значение приобретает вопрос об организации систематической работы учащихся по иностранному языку. Ученик должен точно знать, что (какое упражнение, задание, текст), как (какими приёмами, способами и в какой форме) и когда должно быть выполнено им.

Все это свидетельствует о необходимости создания системы в самостоятельной работе учащихся по иностранному языку, в основу которого должны быть положены научные принципы организации учебного труда с учетом возрастных, мотивационных и мыслительных особенностей учащихся.

Отсутствие у школьников необходимых навыков самостоятельной работой являются одной из причин низкого уровня знаний учащихся по иностранному языку за курс средней школы. А ведь в современных условиях жизни требуются специалисты, способные работать самостоятельно, активно, творчески. И поэтому для их подготовки необходима такая организация учебного процесса, при которой увеличивается удельный вес самостоятельной работы учащихся. Таким образом, самостоятельная работа – это одна из важнейших составляющих учебного процесса. Проблема организации самостоятельной работы учащихся является актуальной и сложной, и ее решение требует значительных совместных усилий, как со стороны ученых-методистов, так и учителей-практиков.

#### Список литературы

1. Алиев И.И. Условия повышения эффективности самостоятельных работ учащихся на уроках / И.И. Алиев: – Баку, 1988: - 22 с.

2. Бабинская П.К., Будько А.Ф., Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, Е.А. Маслыко: – Минск: Вышэйшая школа, 1996: - 522 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим: – М.: Просвещение, 1988: - 256 с.
4. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя / Л.В. Жарова: – М.: Просвещение, 1993: - 203 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе / И.А. Зимняя: – М.: Университетская книга, Логос, 2007: - 384с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические труды: В 2-х томах / Я.А. Коменский: - М.: Педагогика, 1982: - 576 с.
7. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева: – Минск: СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005: - 208 с.
8. Мишнева Е.К. Об одном из приемов развития общеучебного умения учащихся в курсе овладения английским языком на среднем этапе обучения / Е.К. Мишнева // Иностранные языки в школе. – № 6. – 2005.
9. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова: - М.: Просвещение, 1991: - 287 с.
10. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – № 5. – 2005.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин: – М.: Филоматис, 2004: - 416 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМИ РАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ В 6 КЛАССЕ

**Ширшикова М.Е.**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов ориентирует образовательный процесс на формирование средствами различных образовательных областей разносторонне развитой личности, способной к дальнейшему обучению и самообучению в течение всей жизни средствами. Достижение этой задачи напрямую связано с формированием и развитием метапредметных умений обучающихся. К метапредметным умениям относят умения, которые дают человеку возможность интегрирования всех имеющихся знаний в любую область человеческой жизнедеятельности. Метапредметные умения включают в себя умение решать спонтанно возникающие сложные задачи, проблемные ситуации; соответствовать повышенным требованиям к взаимодействию и сотрудничеству, толерантности; анализировать происходящее, разрабатывать гипотезы и проверять их, проектировать цели и находить оптимальные способы их достижения. Необходимость целенаправленного формирования метапредметных умений обучающихся – ответ на вызовы времени. И реагировать на эти вызовы должны все образовательные области, в том числе и математика, которая является одним из основных содержательных компонентов любой образовательной программы.

Эффективным инструментом формирования метапредметных умений обучающихся средствами образовательной области «Математика» является системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать изучаемые объекты, законы, процессы и явления системно в процессе активной познавательной деятельности обучающихся. Обеспечить активную познавательную позицию обучающихся в процессе изучения ими математики возможно посредством вовлечения их в решение специально сконструированных на основе предметного материала ситуаций. Освоение математических знаний в контексте их применения в различных ситуациях: а) обеспечивает системность и межпредметность знаний; б) позволяет обучающимся с самого начала находиться в деятельностной позиции; в) включает весь потенциал активности обучающегося – от уровня восприятия до уровня самостоятельного применения; г) позволяет обучающимся накапливать опыт использования знаний и умений, приобретенных на уроках математики в качестве средства регуляции своей деятельности [1].

Принципиальным является обеспечение проблемности предлагаемых ситуаций, ориентированных на конкретных обучающихся. Решая предложенные учителем проблемы, обучающиеся самостоятельно или под руководством учителя учатся находить способы решения в неоднозначных ситуациях; предвидеть результаты

решения сложных ситуаций, что помогает в дальнейшем избежать большого количества ошибок. Это не усложнение работы, а способ увеличения эффективности деятельности обучающихся.

Формированию и развитию метапредметных умений обучающихся 6 класса в процессе изучения математики учителю необходимо создать условия, способствующие: а) апробации обучающимися различных, ранее известных и отработанных средств и способов решения задач в частично или совершенно новых ситуациях; б) поиску новых, ранее не применяемых способов решения задач; в) формированию и развитию учебной мотивации в этот критичный возрастной период; г) смене позиции учителя от «транслятора знаний», «истины в последней инстанции» к фасилитатору, направляющего и корректирующего деятельность обучающихся при открытии новых знаний или обобщении имеющихся знаний и опыта.

Вовлечение обучающихся, в процессе изучения ими математического материала, в решение проблемных ситуаций позволяет им выйти на новый уровень знания за счет приобретения новых и проявления уже имеющихся метапредметных умений.

Рассмотрим применение приведенных выше умозаключений в процессе формирования метапредметных умений обучающихся 6 класса при изучении ими рациональных чисел.

Например, в начале изучения новых для обучающихся чисел, не сообщая им тему урока, ребятам предлагается в ходе групповой работы разбить на несколько групп следующие числа:  $0,4$ ;  $\frac{2}{11}$ ;  $-\frac{3}{7}$ ;  $2,3$ ;  $4\frac{1}{2}$ ;  $1,5$ ;  $-1,5$ ;  $-\frac{10}{3}$ ;  $10$ ;  $-5$ ;  $6$ ;  $0$ ;  $\frac{2}{3}$ ;  $-0,16$ ;  $-3\frac{3}{4}$ ;  $\frac{13}{5}$ . Количество групп зависит от тех признаков, которые обучающиеся положат в основу классификации. Их может быть 2, 3, 4, 5. После окончания групповой работы происходит общее обсуждение ее результатов. Получившиеся ответы записываются на доске, обучающиеся аргументируют свой ответ. Учитель задает вопрос: «Можно ли эти числа записать в одну группу, если да, то как будет выглядеть их запись?». Учащиеся отвечают на наводящие вопросы учителя и по очереди записывают ранее предложенные числа в виде обыкновенной дроби. Далее, учитель вместе с обучающимися анализирует результат выполненных действий, а вывод приводит их к новой теме «Рациональные числа», что позволяет самостоятельно сформулировать тему урока, сформулировать учебные задачи не только предстоящего урока, но и обозначить цели изучения всей темы. При этом обучающиеся самостоятельно или с помощью учителя намечают план действий, который необходимо выполнить для достижения выделенных целей. Такой результат свидетельствует о наличии у обучающихся способности к регуляции собственной познавательной деятельности, что является базовой основой одного из видов метапредметных умений.

Для формирования метапредметных умений в процессе обобщения и систематизации имеющихся знаний и собственного опыта обучающихся при сравнении рациональных чисел и выполнения с ними арифметических действий деятельность обучающихся на уроке можно организовать следующим образом:

Обучающимся предлагается в ходе командной работы разбить на четыре группы следующие числа:  $0$ ;  $13,4$ ;  $58$ ;  $\frac{7}{13}$ ;  $0,32$ ;  $178$ ;  $\frac{2}{13}$ ;  $\frac{9}{13}$ ;  $\frac{6}{13}$ ;  $245$ ;  $11,13$ ;  $11,6$ . По окончании выполнения данного задания лидеры каждой команды записывают ответы на доске, аргументируя результат работы своей команды. Далее, лидеры присаживаются на места, учитель предлагает командам:

- числа первой группы записать в порядке возрастания;
- числа второй группы записать в порядке убывания;
- найти сумму всех чисел третьей группы;
- для чисел четвертой группы найти разность всех чисел, последовательно вычитая каждое из самого большого.

Результатом такой организации деятельности обучающихся на уроке выступает формирование таких метапредметных умений как умение сравнивать объекты по существенным признакам; умение аргументировать свою позицию, приводить в подтверждение факты и убеждать другого человека; умение выполнять порученную групповую роль и обязанности; умение работать в команде, демонстрируя навыки делового сотрудничества; умение учитывать мнение товарища, адекватно реагировать на критику, давать адекватную оценку своим действиям и действиям окружающих, мобилизовать свои силы для достижения наилучшего результата; умение предвидеть положительный личный и командный результат учебной деятельности и др.

Анализ реальной школьной практики также показывает, что более высокий уровень математической подготовки достигается в том случае, когда обучающиеся сознательно подходят к процессу овладения математическими знаниями и умениями. Осознанное отношение обучающихся к учению проявляется через осмысление своих действий и результатов в соответствии с собственными целями и мотивами учения. В связи с этим одним из фундаментальных звеньев в организации процесса обучения математике является создание условий, обеспечивающих формирование рефлексивных умений обучающихся [1]. Так при изучении

рациональных чисел перспективными, на наш взгляд, являются следующие приемы обучения, ориентированные на формирование рефлексивных умений: а) «Синквейн»; б) «График успеха»; в) «Ассоциация»; г) «Благодарю...» д) «Волшебная палочка»; е) «Анализ своих ошибок»; ж) «Одним словом»; з) «Лист самооценки»; и) «Чемодан» и т.д.

Предложенные выше приемы и методы обучения в совокупности благоприятно сказываются на формировании метапредметных умений обучающихся при изучении рациональных чисел. Их также можно использовать при изучении любой другой темы школьного курса математики, постоянно развивая и совершенствуя навыки учащихся, ведь современное общество требует человека мобильного, способного применить свои знания и научиться новому, способного неординарно мыслить, на что и ориентировано формирование метапредметных умений в школе.

#### **Список литературы**

1. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. 2015. С. 75-78.

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Шищенко Е.В., Волынкина Е.Н., Тимошина Е.И.**

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г.Череповец

Активное включение человека в процессы, связанные с социально-экономическим, политическим, культурным будущим страны напрямую относится к изменениям, происходящим на современном этапе развития российского общества. Закон об образовании РФ подчеркивает роль социально ценной активности личности.

Государственная политика в области дошкольного образования, отразилась в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО), где в качестве результатов освоения образовательной программы выделены целевые ориентиры, необходимые для решения задач взаимодействия с семьями воспитанников, в том числе по развитию у дошкольников самостоятельности, инициативности, воспитанию основ гражданственности. Это позволяет рассматривать задачу становления основ социальной активности у детей как инвестицию в будущее нашей страны.

Особое значение для развития основ социальной активности имеет старший дошкольный возраст, характеризующийся рядом важнейших личностных новообразований (Л.И. Божович, Л.Л. Коломинский, Е.В. Субботский, Д.И. Фельдштейн и др.), обуславливающих появление общественной направленности в поведении и деятельности детей.

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме родительского отношения, она не является достаточно хорошо изученной, в частности, это касается вопроса влияния стиля семейного воспитания на становление основ социальной активности ребенка.

В силу того, что семья является основным институтом, в котором формируется личность, актуальным становится рассмотрение проблемы влияния стиля семейного воспитания на становление социальной активности ребенка этого возраста.

Следовательно, цель нашего исследования – определить влияние стилей семейного воспитания на развитие социальной активности старших дошкольников.

В соответствии с поставленной целью мы выделили два направления диагностики: изучение особенностей развития социальной активности старших дошкольников, а также определение стиля семейного воспитания. Исследование проводилось на базе одного из муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Череповца, в котором приняли участие четырнадцать детей подготовительной к школе группы и четырнадцать родителей.

Для изучения особенностей развития социальной активности мы выделили такие критерии как инициативность и исполнительность, составляющие структуру социальной активности, а также самостоятельность.

На основе выделенных критериев провели анкетирование родителей и воспитателей.

После обработки данных были получены следующие результаты: по мнению родителей, наиболее развитым критерием является исполнительность (50%), в меньшей степени сформирована инициативность (43%) и самостоятельность (43%). Воспитатели отметили, что развита исполнительность (50%), самостоятельность (29%), в меньшей степени - инициативность (21%). Итак, общая тенденция прослеживается достаточно четко: доминирует исполнительность, значительно меньше проявляется инициативность, а также самостоятельность.

Затем мы провели опрос родителей с целью определения стиля семейного воспитания.

После обработки данных были получены следующие результаты. 50% родителей диагностируемой группы дошкольников в воспитании руководствуются демократическим стилем. Либерального стиля семейного воспитания придерживаются родители, составляющие 21% от общего числа диагностируемых. Авторитарный стиль воспитания используют 29% родителей.

Таким образом, мы видим, что преобладает демократический стиль воспитания, но есть родители, применяющие авторитарный и либеральный стили по отношению к детям.

Анализируя полученные результаты, мы отметили некоторую взаимосвязь между уровнем развития социальной активности старших дошкольников диагностируемой группы и стилем семейного воспитания.

В семьях с демократическим стилем воспитания, дети выполняют все виды деятельности по своей инициативе и умеют действовать без посторонней помощи, что указывает на более развитую социальную активность.

Безоговорочное послушание, не умение самостоятельно принимать решения, подавление инициативности ребенка, а, следовательно, и более низкая социальная активность наблюдается в семьях с преобладанием авторитарного стиля.

Либеральность в отношениях родителей с детьми также указывает на низкую социальную активность старших дошкольников.

Таким образом, практикой исследования подтвердилось, что стиль семейного воспитания оказывает определенное влияние на развитие социальной активности старших дошкольников.

Поскольку самостоятельно родителям трудно прогнозировать и корректировать взаимоотношения со своим ребенком, поэтому им на помощь может прийти педагог-психолог дошкольного образовательного учреждения.

В условиях введения ФГОС дошкольного образования большое значение приобретают нетрадиционные формы работы с родителями.

Достаточно эффективной и распространенной нетрадиционной формой взаимодействия ДОУ с родителями является тренинг. Это активная форма работы с теми родителями, которые осознают проблемные ситуации в семье, хотят изменить свое взаимодействие с собственным ребенком, понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании ребенка.

Тренинговые методы: игровые упражнения и задания, помогают дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные конструктивными. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, постигает новые истины, начинает по-новому общаться с ребенком.

Мы считаем целесообразным включить в работу с родителями тренинг «Стили семейного воспитания», и предлагаем следующую программу тренинга.

Программа тренинга «Стили семейного воспитания»

Пояснительная записка

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют недостаточную педагогическую и психологическую культуру. Об этом свидетельствует проведенная диагностика стилей воспитания в семье: родители далеко не всегда могут устанавливать какие-либо рамки в поведении своих детей, а если и существуют какие-либо запреты, то дети легко их нарушают. Также, родители в процессе воспитания предпочитают обходиться без наказаний, уповая на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний.

Основанием для построения данной программы тренинга послужило представление о необходимости вовлечения родителей в педагогическую деятельность, их заинтересованном участии в образовательном процессе с целью более эффективного развития социальной активности старших дошкольников.

Общая цель тренинга: коррекция стилей семейного воспитания.

Цель, задачи	Содержание занятия для родителей с авторитарным стилем	Содержание занятия для родителей с либеральным стилем
<p>1. Знакомство (1 неделя)</p> <p>Цель: знакомство и постановка целей тренинга.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Познакомиться с участниками и ведущими тренинга.</li> <li>2. Выяснить цели посещения тренинга и желаемые результаты.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Правила тренинга.</li> <li>3. Знакомство.</li> <li>4. «Мои ожидания».</li> <li>5. Рефлексия, прощание.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Правила тренинга.</li> <li>3. Знакомство.</li> <li>4. «Мои ощущения».</li> <li>5. Рефлексия, прощание.</li> </ol>
<p>2. Диагностика (2 неделя)</p> <p>Цель: проведение экспресс – диагностики родительских установок, подведение родителей к осознанию связи между стилем воспитания в семье и особенностями поведения ребёнка.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Познакомить родителей с различными видами стилей семейного воспитания.</li> <li>2. Определить стиль воспитания у каждого из родителей.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Мини-лекция: «Какие же стили семейного воспитания бывают?»</li> <li>3. Тест: «Каким стилем семейного воспитания руководствуетесь вы, родители?»</li> </ol> <p>Обсуждение стилей семейного воспитания.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Решение проблемных ситуаций.</li> <li>5. Рефлексия, прощание.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Мини-лекция: «Какие же стили семейного воспитания бывают?»</li> <li>3. Тест: «Каким стилем семейного воспитания руководствуетесь вы, родители?»</li> <li>4. Решение проблемных ситуаций.</li> <li>5. Рефлексия, прощание..</li> </ol>
<p>3. Коррекция (3 неделя)</p> <p>Цель: коррекция отношений «родитель-ребенок»</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создать оптимальные условия для осознания родителями особенностей их взаимоотношений с детьми.</li> <li>2. Формировать мотивацию на преобразование взаимоотношений между родителями и детьми.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. «Хорошо – плохо» [1, с.30]</li> <li>3. «Идеальный родитель» [1, с.35]</li> <li>4. «Моя семья» [7, с.15]</li> <li>5. Домашнее задание.</li> <li>6. Рефлексия, прощание.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. «Хорошо – плохо» [1, с.30]</li> <li>3. «Идеальный родитель» [1, с.35]</li> <li>4. «Моя семья» [7, с.15]</li> <li>5. Домашнее задание.</li> <li>6. Рефлексия, прощание.</li> </ol>
<p>4. Коррекция (4 неделя)</p> <p>Цель: коррекция отношений «родитель-ребенок»</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Улучшить понимание родителями собственного ребенка, его особенностей и закономерностей развития.</li> <li>2. Апробировать новые способы поведения родителей с ребенком.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Проверка домашнего задания (обсуждение).</li> <li>3. «Сказки нашего детства» [7, с.32]</li> <li>4. «Недетские запреты» [7, с.45]</li> <li>5. Рекомендации родителям.</li> <li>6. Итоговая рефлексия, анкетирование родителей.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Проверка домашнего задания (обсуждение).</li> <li>3. «Сказки нашего детства» [7, с.32]</li> <li>4. Рекомендации родителям.</li> <li>5. Итоговая рефлексия, анкетирование родителей.</li> </ol>

Таким образом, результаты эмпирического исследования влияния стиля семейного воспитания на развитие социальной активности у детей старшего дошкольного возраста подтвердило выводы, сделанные нами в процессе анализа психолого-педагогической литературы: оптимальным стилем семейного воспитания, позитивно влияющим на становление основ социальной активности у старших дошкольников, является демократический стиль. При авторитарном и либеральном стилях семейного воспитания выявляется своя специфика, оказывающая неблагоприятное влияние на социальную активность детей. Что и обусловило необходимость использования

активных форм взаимодействия с родителями воспитанников в условиях образовательного процесса в ДОО, коим является социально-психологический тренинг, программа которого разработана нами.

#### Список литературы

1. Даринская В.М. Психологический тренинг родительско-детских отношений // Семейная психология и семейная терапия. – 2000. – № 1. – С. 28–44.
2. Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2 № 4. С. 48-52.
3. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 1999 – 232.
4. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). – М.: «Прометей», МГПИ им. В.И.Ленина, 1990.
5. Natalia Ivanova, Elena Timoshina. Principles of formation of found tions of senior preschool children"s social activity. Procedia - Social and Behavioral Sciences(2014)c.385-389,8-SEP-2014, <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047892>
6. Психология развития. Словарь / под. ред. А.Л. Венгера //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ,2006. — 176 с.
7. Сагдеева Н.В. Совместная деятельность родителей с детьми в ДОО «Шаг навстречу» - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2012. – 96 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 1999. - 656 с.

### ЯВЛЕНИЕ «ЛИНГВОДИДАКТОГЕНИИ» В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Копыловская М.Ю.**

Санкт-Петербургский государственный университет, г.Санкт-Петербург

Лингводидактика, как прикладная лингвистическая наука, изучающая теорию обучения иностранным языкам и его усвоения, опирается на целый ряд отраслей знания филологического и психолого-педагогического цикла. Соответственно, огромный ряд проблем изучаемых в рамках лингводидактических исследований находится на пересечении нескольких дисциплин. Явление отрицания наличия способностей к изучению иностранных языков как следствие непрофессионального обучения, которое мы в дальнейшем будем называть «лингводидактогенией», насколько известно автору, до сих пор не служило предметом целенаправленного исследования ни в нашей стране, ни за рубежом.

Термин «лингводидактогения» был образован по аналогии с существующим в педагогической психологии термином «дидактогения». И если понятие «дидактогения» обозначает явления возникновения у учащихся негативных психических реакций вследствие непрофессионального поведения педагога, то под лингводидактогенией мы подразумеваем когнитивные расстройства в формировании вторичной языковой личности учащихся обусловленные непрофессиональным поведением преподавателя по иностранному языку (преимущественно английскому языку). К. И. Платонов, автор исследований проблемы дидактогении, полагал, что ее проявления встречаются в педагогике «чаще, чем можно предполагать, так как в деле образования и воспитания приходится иметь дело с внушаемостью, особенно присущей детскому и юношескому возрасту» [6, С.256]. Наиболее тяжелые последствия, в частности неврозы, возникают по свидетельствам исследователей в случае принуждаемого обучения (обязательного образования в школе или по настоянию родителей) и выражаются в психических расстройствах, возникающих под влиянием психоэмоционального дистресса, т.е. стресса, связанного с выраженными негативными эмоциями, оказывающими вредное влияние на здоровье [3, с.10]

Исследование проблемы лингводидактогении лежит в русле исследований вторичной языковой личности учащегося, взаимодействия учащегося и учителя в образовательном процессе и вызывает особый интерес в контексте распространения английского языка как основного инструмента межкультурной коммуникации. Особенно остро эта проблема стоит в свете появления большого количества преподавателей-любителей, не имеющих не соответствующего педагогического или филологического образования, ни опыта преподавания и, как следствие, представления о процессах, лежащих в основе формирования вторичной языковой личности. В

частности, мы имеем в виду многочисленные краткосрочные семинары-однодневки типа «выучить – английский - за один день - легко», активно рекламируемые в социальных сетях.

Явление лингводидактогении является серьезной проблемой информационного общества. Во-многом, проблема обусловлена высоким уровнем конкуренции на рынке интеллектуального труда и требование «знания английского языка» для хорошо оплачиваемого специалиста. Этим объясняется интерес к ее изучению многих исследователей [2,4,5,8].

Лингводидактогения представляет собой частный случай дидактогении и чаще всего проявляется в нежелании студентов посещать занятия по иностранному языку в системе высшего образования или попытках изучать английский язык в системе курсового или частного образования при наличии возможности изучать язык в вузе [1, с.140]. Особенно четко явление лингводидактогении прослеживается среди так называемых «ложных начинающих» (false beginners), людей когда-то изучавших английский язык в школе или вузе.

В процессе предварительной беседы с выяснением специфических языковых потребностей учащихся (needs analysis) от взрослых учащихся часто можно слышать подобные утверждения: «я в школе не любил английский язык», «учитель занимался только с частью группы», «я ходил на дополнительные занятия, но мне это не нравилось», «я – неспособный, но для работы надо». Такие высказывания позволяют предположить, что учителем регулярно нарушался основной лингводидактический принцип – принцип посильности (доступности) в обучении иностранным языкам. В результате непрофессиональное поведение учителя провоцировало возникновение низкой самооценки и уверенности в отсутствии возможности выучить английский язык.

В языковом образовании можно наблюдать сильную и слабую формы лингводидактогении. Сильная форма проявляется в полном отсутствии мотивации к изучению английского языка, заниженной самооценке и отказе от любых попыток выучить иностранный язык. Слабая форма лингводидактогении проявляется в наличии множественных ошибок речи как следствии снижения мотивации, основной причиной чего, являются речевое поведение и методика обучения, используемая преподавателем. Этот факт подтверждает в своей работе, Дж. Норриш, который считает, что неверные педагогические действия преподавателя по английскому языку часто приводят к снижению мотивации, а в конечном итоге к снижению активности в изучении языка, небрежности, которые провоцируют множественность ошибок-оговорок [10, с. 14].

В то время как англоязычные авторы работ, посвященных ошибочности речи выделяют категорию ошибок, спровоцированных преподаванием (teacher-induced или просто induced errors) [9,10,11], в отечественной лингводидактике, насколько нам известно, не предпринималась попытка классифицировать данную разновидность речевых ошибок.

А. Саттаятем и С. Дж Гонза относят к данному типу ошибок те, которые возникают на основе неверных умозаключений, определений, примеров, объяснений и выполнения упражнений, предлагаемых учителем.

Авторы работы выделяют 5 подтипов, ошибок спровоцированных преподаванием: 1) ошибки, вызванные лингвистическими свойствами предъявляемого языкового материала (materials-induced errors); 2) ошибочные умозаключения, на основе объяснений и речи учителя (teacher-talk induced errors); 3) ошибки, возникающие на основе неверной системы упражнений (exercise-based induced errors); ошибки, спровоцированные педагогическими предпочтениями (errors induced by pedagogical priorities) и 5) ошибки неумения пользоваться справочной литературой (look-up errors)[11].

С.Г. Тер-Минасова подтверждает факт, взаимосвязанности лингвистических свойств учебных материалов и возникновения ошибок в речи студентов, т.е., с нашей точки зрения слабой формы лингводидактогении. Мотивация снижается если: 1) тексты не имеют научной значимости или не интересны; 2) если они написаны нечетким и неясным языком; 3) если преподаватель использовал неадаптированные тексты на начальных этапах обучения. По мнению С.Г.Тер-Минасовой из текстов начального уровня «на научной основе должно быть изъято все, что не может быть скопировано и употреблено иностранцами» [7].

Учебные материалы также могут содержать ошибки сами по себе и вводить учащихся в заблуждение, в результате, чего они могут начать воспринять ошибку, которую они встретили в данных источниках за норму, и впоследствии начать воспроизводить ее в собственной речи.

Обусловленным учебными материалами является также ощущение неспособности перевести текст, которое возникает при выполнении заданий по обучению переводу, в основе которых лежат вырванные из контекста предложения. В результате, неоднократно натываясь на проблемы перевода связанные с отсутствием фонового знания, студент оценивает свою учебную деятельность как неумение переводить.

Процесс формирования вторичной языковой личности требует от преподавателя знаний не только лингвистических знаний, но и педагогической психологии, знаний об этапах и принципах развития когнитивных ресурсов учащихся, представления о взаимодействии систем родного и изучаемого языка.

Поэтому неверные методические приемы и речь учителя на занятиях также могут провоцировать ошибки в речи учащихся (*teacher-talk induced errors*), то есть представлять собой еще одну разновидность слабой формы лингводидактогении.

Характерным примером методического приема, провоцирующего лингводидактогению, является одностороннее предъявление лексической единицы. Среди таких случаев наиболее распространенными в педагогической практике, на наш взгляд являются: 1) введение нового глагола в форме инфинитива глагола с частицей *to* (ряд учащихся затем используют в речи инфинитивную форму с *to* - *The suppliers to deliver spare parts not in time*); 2) семантизация переводом при наличии возможности побудить учащихся к самостоятельной работе со словарной статьей или догадаться о значении слова на основании морфологического разбора слова или контекста (в результате учащийся если запоминает *to*, одно значение слова, так как в данной ситуации именно оно было актуально); 3) предъявление значения существительного в единственном числе без ссылки на то, что во множественном числе значение слова изменяется: (*effect-воздействие- effects имущество, собственность, development-развитие – developments события*) и т.п.

Дж. Норриш в «*Learners and their Errors*» отмечает, что определенные виды ошибок возникают вследствие неверной последовательности предъявления языковых явлений [10, с.12].

Например: употребление частицы *to* после модальных глаголов, во многом объясняется тем, что структуры *I like to do, I want to do*, как правило, предшествуют изучению такого сложного языкового явления как языковые средства выражения модальности.

Вопреки распространенному мнению о том, что основной причиной этого типа речевых ошибок является не идиоматичная речь учителя – неносителя ИЯ, ошибки могут быть вызваны также и речью учителя – носителя языка, если их речь неадекватна поставленным задачам обучения или является нормативной для узкой языковой группы многочисленных разновидностей английского языка. Еще более спорной является целесообразность обучения с носителем британского или американского вариантов английского языка в условиях изучения английского языка как языка межкультурной коммуникации.

В то же время и речь преподавателя не-носителя языка, даже профессионала самого высокого класса может содержать произносительные ошибки, лексические, и даже некоторые грамматические ошибки и быть не идиоматичной, в силу искусственного формирования языковой системы в высшем учебном заведении и отсутствии достаточного объема языковой практики, особенно при современной занятости и загруженности преподавателей.

Существует еще один аспект возникновения слабых форм лингводидактогении. Вследствие распространения мультимедийных технологий и активизации международных контактов преподаватель перестал служить единственным носителем языкового знания. С одной стороны глобализационные процессы отчасти облегчают работу преподавателей английского языка и способствовали повышению уровня преподавания в целом, с другой – создают проблему «ложных языковых стандартов». Проблема состоит в том, что иногда пообщавшись с носителем английского языка, студенты усваивают нетипичные модели речевого поведения, свойственные немногочисленному языковому сообществу (сленг, диалектизмы, ненормативную лексику) и пытаются использовать их на занятии как норму, ссылаясь на опыт общения с этим носителем языка как безусловным авторитетным источником. Возникает условный конфликт между преподаваемыми нормами и стихийно-усвоенными.

Источником слабой формы лингводидактогении может быть чрезмерно частое использование преподавателем на занятии того или иного языкового явления, которое затем имитируется студентами.

Особую роль играет наглядность. Например, если преподаватель для семантизации лексической единицы «*saftige*» показывает картинку с изображением поезда, учащийся будет использовать «*saftige*» вместо «*train*». В системе высшего образования существует вероятность неполного понимания того как использовать конкретные языковые средства, если преподаватель дает нечеткое или расплывчатое определение.

Ошибочность речи на иностранном языке как слабая форма лингводидактогении возникает также на основе обучающих упражнений (*exercise-based*): неверных методических оснований всего комплекса упражнений или как следствие неточной формулировки заданий упражнений, несоответствия уровня сложности упражнения уровню обученности и целого ряда схожих факторов.

Лингводидактогения может быть спровоцирована текстами упражнений, содержащих языковые структуры низкой частотности. Такие упражнения приводят к неадекватности репродукции текста при его пересказе, так как студенты употребляют в речи лексические единицы, редко встречающиеся в реальной коммуникации, не учитывая, что данная лексическая единица, может быть особенностью авторского стиля.

К возникновению ошибок данного типа приводят также такие педагогические просчеты как: отсутствие системности в выполнении упражнений, формальный характер выполнения коммуникативных упражнений,

расплывчатые дидактические задачи различных видов учебной деятельности на занятии (аудирование без четко поставленной задачи, чтение ради чтения («что-нибудь почитаем») и письмо ради письма («пусть что-нибудь напишут»)).

Ошибки, возникающие в результате преподавательских предпочтений (errors induced by pedagogical priorities) объясняются тем, что преподаватели могут выдвигать на первый план различные задачи обучения: языковую правильность, беглость устной речи или ее идиоматичность. Таким образом, если преподаватель уделяет внимание исключительно формированию правильности речи учащихся, от этого страдает беглость и наоборот.

Желание педагогов добиться разнообразия языковых средств, беглости и правильности речи одновременно так же отражается на формировании вторичной языковой личности. По мнению автора статьи, задачи обучить беглости речи при обучении говорению может быть поставлена лишь для студентов высокого уровня владения языком и для части студентов, не обладающих беглостью речи на родном языке она не достижима, что отмечают некоторые исследователи [12]. Однако педагогическое воздействие, нацеленное на формирование беглости устной речи на ИЯ может привести к небрежности речи и избытию типичных устойчивых ошибок, вызванных воздействием первой языковой системы (отсутствие или неправильное употребление артиклей, неверные формы глаголов в Past Simple и Present Perfect, рассогласование имени и форм глагола to be и др.)

Многие преподаватели считают, что сложнее всего научить студентов использовать языковые знания в устной коммуникации и поэтому основное внимание уделяют развитию навыков говорения. На некоторых неязыковых факультетах студенты, наоборот, по-прежнему до сих пор сдают «тысячи», то есть обучают только чтению и переводу текстов профессионального содержания. По-прежнему мало внимания уделяется обучению академическому письму, столь актуальному для студентов высших учебных заведений, равно как и развитию навыков аудирования.

Любое смещение приоритетов отражается на гармоничном развитии четырех основных видов речевой деятельности, в результате чего формируется неполноценная вторичная языковая личность.

Использование в речи языковых средств низкой частотности становится возможным лишь при отсутствии у преподавателя четкого понимания основной цели обучения английскому языку - обучения как средству межкультурной коммуникации. При таком подходе нормы Британского варианта составляют основу лишь до момента усвоения основ языковой системы английского языка. Так как исследования показывают, что в мире, где английский язык служит lingua franca, британцы начинают испытывать трудности в коммуникации. Поэтому в рамках доминирующего в современном образовании компетентностного подхода языковая педагогика должна ставить цель сформировать такие компетенции, которые будут наиболее актуальны в реальной коммуникации международного сообщества. Неверно поставленная цель обучения может способствовать развитию слабых форм лингводидактогении, при которых благополучные учащиеся почувствуют себя неподготовленными к межкультурной коммуникации в результате неверно поставленных целей обучения и их реализации.

А. Саттаятем и С.Дж. Гонза выделяют также категорию ошибок, вызванных неумением пользоваться справочной литературой (look-up errors). При отсутствии комплекса упражнений, направленных на обучение пользоваться справочной литературой, учащиеся выбирают значения слов не актуальные для контекста и считают, что работа со словарем не приносит желаемых результатов [11].

Существует также целый ряд объективных факторов, которые влияют на возникновение различных форм лингводидактогении. Причем зачастую, проблема возникает не как следствие конкретного случая неверного методического и педагогического воздействия, а в силу состояния дел в области преподавания иностранных языков в системе высшего образования в России. С.Г. Тер-Минасова в статье «Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами» уделяет внимание проблемам, с которыми сталкиваются преподаватели в обучении иностранным языкам в вузах [7]. С точки зрения С.Г.Тер-Минасовой на качестве преподавания ИЯ в высших учебных заведениях отражаются психологические и материальные проблемы вузовских преподавателей иностранного языка (нехватка ставок в сочетании с перегруженностью преподавателей иностранных языков, низкие зарплаты преподавателей, необходимость "подработок" отнимающих силы, здоровье и время и мешающих профессиональному росту и повышению квалификации).

Необходимость думать о насущных проблемах отвлекает значительную часть интеллектуальных ресурсов преподавателей, приводит к случаям их непрофессионального поведения и влечет за собой возникновение случаев лингводидактогении.

### Список литературы

1. Беспалова Н.А. Социально-педагогические аспекты здоровья студентов в профессиональном образовании //Интеграция образования и науки в современном университете: перспективы, проблемы, решения: Сборник тезисов докладов 51-ой (L1) научно-методической конференции СибГУТИ/Сиб. гос. ун-т телекоммуникаций и информатики.–Новосибирск, 2010.-155 с.
2. Игнатова В.В. Дидактогения как психолого-педагогическая проблема. – 2013.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы. Руководство для врачей. М., 1990.
4. Подьяков А.Н. Конфронтационность в образе мира участников образовательного процесса //Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2004. – №. 1. – С. 15-22.
5. Подьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта //Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №. 3. – С. 61-70.
6. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор (вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И.П.Павлова). М., 1957.
7. Тер-Минасова С.Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами //Вестник Московского университета Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, Выпуск 3, 2006.
8. Худик В.А., Тельнюк И.В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды школы //Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 5. – №. 4.
9. Dinter, A. Induced errors - sources and pedagogical deductions, Universität Potsdam, 2004
10. Norrish J. Language Learners And Their Errors. - London: Macmillan press, 1983.
11. Sattayatham, A. Honsa, Jr.S. Medical Students' Most Frequent Errors at Mahidol University, Thailand //Asian EFL Journal, Volume 9. Issue 2 Article 9.
12. Skehan P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis //Applied Linguistics. – 2009. – Т. 30. – №. 4. – С. 510-532.

### СЕКЦИЯ №3.

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

#### ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иванилова М.А.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

Вопросы диагностики, предупреждения и коррекции нарушений чтения всегда вызывали глубокий интерес, как в отечественной специальной логопедической литературе, так и в зарубежной. По сей день, данная проблема остается одной из малоизученных проблем в современной логопедической практике.

Как известно, чтение занимает важное место в процессе усвоения знаний. Его значение с каждым годом только возрастает в современных условиях с увеличением роста объема научно-технической информации, а также совершенствования системы образования, где большое внимание уделяется самообразованию и саморазвитию школьников. По мнению Т. А. Алтуховой овладение прочным навыком чтения на начальном этапе школьного обучения играет важную роль в успешности школьников, как для развития речевой культуры учащихся, так и для реализации их интеллектуальных и творческих возможностей [1].

Для того, чтобы понять, в чем заключаются закономерности формирования и нарушений чтения обратимся к определению процесса чтения в онтогенезе разными авторами.

Б.Г. Ананьев определял чтение «как сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов временных связей двух сигнальных систем». В процессе чтения принимают участие зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы [2].

На сложность процесса чтения также указывал А. Р. Лурия. Он писал, что: «чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных – в другую систему символов – устную речевую» [6]. Поэтому, только в результате процесса перешифровки и происходит декодирование понимания информации.

Также А.Р. Лурия считал, что процесс чтения начинается со зрительного восприятия графически представленной информации, то есть с различения и узнавания букв. После зрительного восприятия происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и только затем осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова. И, наконец, понимание прочитанного является следствием соотнесения звуковой формы слова с его значением [6].

Что же касается переработки зрительной информации, то она осуществляется за счет работы затылочных отделов полушарий мозга. Проекционные поля левого и правого полушарий принимают первичную информацию, которая поступает от зрительного анализатора. Гностические поля отвечают за анализ, переработку и хранение этой информации.

Анализируя все вышесказанное можно говорить о том, что письмо является процессом кодирования устной речи, а чтение, наоборот – процессом декодирования, переходящим от графической модели слова к его первоначальной устной звуковой форме.

В этом и заключается психофизиологический механизм процесса чтения.

Д. Б. Эльконин рассматривал процесс освоения чтения учащимися начальной школы как два последовательных этапа: освоение техники чтения и освоение смыслового чтения. Для освоения навыка чтения дети закономерно проходят определенные этапы, которые различаются по психологическому содержанию [6].

Переход от одного этапа к другому происходит лишь в том случае, если ребенок успешно овладевает предыдущим этапом. Первым этапом является овладение звукобуквенными обозначениями. Как отмечал Т. Г. Егоров [3], овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети сначала анализируют речевой поток, предложение, и только потом уже переходят к анализу слов, разделяя их на звуки и буквы. Исходя из того, что не звук является названием буквы, а, наоборот, буква обозначает речевой звук, то процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с изучения звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только после этого предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Степень слогового чтения характеризуется безошибочным узнаванием букв и слиянием звуков в слоги. На данной ступени уже появляется смысловая догадка. Единицей чтения выступает слог. В процессе чтения ребенок может несколько раз повторить прочитанное слово, таким образом, он пытается узнать его и соотнести с определенным известным ему словом устной речи. На ступени слогового чтения ребенок может испытывать трудности синтеза, слияния слогов в слово. Также чаще всего проявляются затруднения в установлении грамматических связей между словами в предложении [3].

Переход от аналитического приема чтения к синтетическому представляет собой ступень становления целостных приемов восприятия. Значительная роль на этапе становления целостных приемов восприятия принадлежит смысловой догадке. В результате угадывающего чтения наблюдается большое количество ошибок, но при переходе на ступень синтетического чтения они исчезают. Более совершенствованным на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения начинает возрастать.

Переходя на ступень синтетического чтения, ребенок овладевает целостными приемами чтения: словами, а также группами слов. На данном этапе главной задачей ребенка является осмысливание читаемого. Здесь учащийся осуществляет не только синтез слов в предложении, как на этапе становления целостных приемов восприятия, а уже овладевает синтезом фраз в определенном контексте. Смысловая догадка определяется смыслом и логикой всего рассказа. Темп чтения достаточно высокий, ошибки при чтении практически не наблюдаются [3].

К основным условиям успешного овладения навыком чтения относится сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи; развитие пространственных представлений, а также зрительного анализа и синтеза.

Л.Ф. Спирина и А.В. Ястребова указывают, что «нарушения звуковой стороны речи не всегда сводятся к дефектам произношения звуков. В других случаях, у детей не формируется система фонематических противопоставлений звуков, что приводит к неточным, недифференцированным представлениям о звуковом составе слова. Такое состояние развития звуковой стороны речи мешает овладению навыками анализа и синтеза звукового состава слова и нередко приводит к появлению у учащихся вторичного дефекта, проявляющегося нарушениями письма и чтения» [7].

Изучив определения процесса чтения в онтогенезе, теперь необходимо разобраться, что представляют собой нарушения чтения. Для этого обратимся к толкованию дислексии разными авторами.

Р.И. Лалаева определила дислексию как частичное расстройство, характеризующееся специфическими, повторяющимися ошибками во время чтения, обусловленные несформированностью высших психических функций [5].

В работе А.Н. Корнева дислексии рассматриваются как состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладения навыком чтения, вне зависимости от состояния интеллектуального и речевого развития, а также слухового и зрительного анализаторов. У ребенка проявляется стойкая неспособность овладения слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, которая может сопровождаться недостаточным пониманием прочитанного» [4, с.36].

Исходя из определений Р. И. Лалаевой и А. Н. Корнева можно говорить о том, что дислексия характеризуется специфическими, стойкими ошибками во время чтения, а также недостаточным пониманием смысла прочитанного.

Отсюда вытекают характерные признаки дислексии, которые описывала в своих трудах Р. И. Лалаева:

1. Ошибки во время чтения проявляются как следствие недоразвития высших психических функций.
2. Ошибки во время чтения являются специфическими и носят повторяющийся характер.
3. Ошибки во время чтения являются стойкими, а без направленной коррекционно-логопедической работы они могут сохраняться в течение многих месяцев, а иногда и лет [5].

Стоит отметить и другие очень важные проявления дислексии, наряду со специфическими ошибками при чтении. К ним относится способ чтения, не соответствующий программным требованиям, а также замедленный темп чтения.

Ошибки при чтении могут носить случайный характер, вследствие трудностей на этапе усвоения чтения или вследствие невнимательности ребенка. Поэтому обозначим специфические ошибки, характерные для дислексии. К ним относятся замены и смешения акустически близких звуков, а также проявление замен графически сходных рукописных букв, например, п – н, з – в, х – ж, и др.

Проявление дислексии характеризуется побуквенным чтением. Это означает, что ребенок не способен «собрать» звуки в слоги и слова, вследствие чего происходит нанизывание одной буквы на другую.

Искажение звукослоговой структуры слова проявляется в виде разнообразных ошибок при чтении. Это и пропуски согласных и гласных звуков при стечении и его отсутствии, пропуски и перестановки звуков и слогов, а также добавление лишних звуков во время чтения.

Следующим проявлением дислексии является нарушение понимания прочитанного. Ребенок в определенном контексте не понимает значение слова, предложения, а также и всего текста в целом. Важно указать, что нарушение понимания прочитанного рассматривается как проявление дислексии лишь в том случае, если не наблюдаются расстройства технической стороны процесса чтения.

Наличие аграмматизмов отмечается только на аналитико-синтетическом и синтетическом этапе овладения навыком чтения, которые проявляются в нарушениях падежных окончаний, изменениях окончаний глаголов, в нарушении согласования существительного и прилагательного и др.

Мы указали самые яркие, но далеко не все проявляющиеся ошибки при чтении, разнообразие и количество которых зависит от формы и специфики проявления дислексии.

Таким образом, в результате наблюдения за ходом освоения навыка чтения у учащихся общеобразовательной школы, можно во время отследить специфические проявления дислексии. При дислексии нарушения чтения носят стойкий, избирательный характер и представляют собой трудности не только в овладении чтением и письмом, но и в неуспеваемости по другим предметам. В настоящее время анализ проблемы нарушений чтения у детей младшего школьного возраста основан, прежде всего, на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения этого навыка детьми, имеющими речевые нарушения.

#### Список литературы

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – Белгород: изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 236 с.
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом //Известия АПН РСФСР – 1955. – № 20. – С. 104-148.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
6. Лурия А.Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе /А. Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2008 – 64 с.

7. Спирина Л.Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ //Дефектология, 1988. – № 5. – С.3-9.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ПОВТОРЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

**Учитель-логопед Воронова А.Е., учитель-логопед Корчагина А.Е.**

МБДОУ № 72 «Дельфиненок», г.Железногорск, Красноярский край

Безусловно, реалии современного общества диктуют задачу введения дошкольника в новое информационное пространство за счёт использования компьютерных технологий и к этому его необходимо готовить. (Гибдулина З.М., Соловьёва Е. и др., 2009).

Мы, как учителя-логопеды, согласны с мнением авторов, считающих, что компьютерные технологии возможно использовать на всех этапах коррекционной работы (Вренёва Е., 2010; Козловская Е.В., Шибанова Л.В., 2011; Соприна М.В., 2010).

Но для нас крайне интересным является вопрос применения компьютерных технологий именно на этапе повторения и закрепления учебного материала, как вариант работы по взаимодействию с родителями. Мы считаем: одной из форм работы может являться представление текущей лексической темы в родительском уголке в электронном виде. Тем самым, родители получают возможность отрабатывать дома тот материал, с которым ребёнок познакомился в детском саду. Наряду с этим, создаются условия для дистанционного обучения родителей. Таким способом, ребёнок, пропустивший в силу личных обстоятельств занятия, получает возможность овладеть знаниями в домашних условиях (Вренёва Е., 2010).

В связи с чем, взяв за основу, разработанную ранее тему «Мой город Железногорск», и представленную на бумажном носителе два года назад мы перевели её в электронный вид. В дальнейшем, данный материал был предложен для апробации родителям при закреплении лексической темы дома (Воронова А.Е., Корчагина А.Е., 2013).

В том числе для выявления отношения родителей к выполнению домашних заданий, а также для определения наиболее оптимальной формы её представления мы разработали и запустили анкету. В анонимном анкетировании приняли участие 18 родителей, дети которых посещали в 2012-2013 уч.г. группы для детей с ФФНР и ТНР (подготовительные к школе группы) МКДОУ № 72 «Дельфиненок» г.Железногорска. Представим результаты, полученные в ходе обработки анкетных данных.

Анкета для родителей

1. По вашему мнению, способствует ли выполнение домашних логопедических заданий преодолению речевого нарушения у вашего ребёнка? Да – 94%, нет – 6%.

2. Считаете ли Вы информацию по закреплению лексической темы, расположенную в родительском уголке, приемлемой формой взаимодействия? Да – 83%, нет – 11%, не знаю – 6 %.

3. С какой периодичностью Вы знакомитесь с информацией по закреплению лексической темы, расположенной в родительском уголке? Ежедневно – 67%, другие варианты – 33%.

4. Лично для Вас, какая форма закрепления лексической темы явилась бы наиболее приемлемой? Бумажный носитель – 44%, электронный носитель – 33%, оба варианта – 16%, устный – 6 %..

Анализ результатов анкетирования позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В целом, родители осознают важность выполнения логопедических домашних заданий;

2. Большинство из них считают информацию, предоставленную в родительском уголке по закреплению текущей лексической темы, приемлемой формой взаимодействия и делают это систематически;

3. В качестве варианта представления материала, исходя из родительских запросов, целесообразно использование, как бумажного, так и электронного носителя.

Впоследствии нами была разработана презентация из цикла домашних заданий по теме «Одежда. Головные уборы». Данная тема понятна, близка и интересна детям старшего дошкольного возраста, в том числе, имеет ярко выраженную гендерную окраску. Фильм сопровождается соответствующей памяткой, облегчающей закрепление темы в домашних условиях.

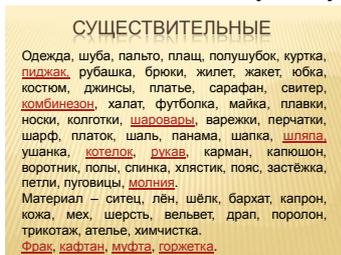
Структура презентации по закреплению лексической темы дома

Данная презентация предполагает,	Для обогащения словаря ребёнка в	Игры «Один – много», «Чего
что с её помощью можно не только	словаре существительных	много», «Сосчитай покупки», «У

закреплять лексический материал, но и самостоятельно изучать тему в домашних условиях.

В связи с этим презентация содержит слайды с перечислением словаря по теме: существительные, глаголы, прилагательные.

При возникновении трудностей с пониманием значения слова имеется возможность обратиться за разъяснением значения этого слова, щёлкнув левой кнопкой мыши по выделенному слову.



Откроется окно с разъяснением значения слова. Чтобы вернуться к словарю, необходимо навести курсор на слово «Назад» и щёлкнуть левой кнопкой мыши.



представлены многозначные слова, значения которых можно уточнить, щёлкнув по выделенному слову.



Для закрепления или формирования навыка использования различных лексико-грамматических категорий в презентации имеются слайды с играми. Для правильного выполнения дидактических игр голос за кадром объясняет цель задания и даёт образец его выполнения (наведите курсор на значок «Громкоговоритель» и щёлкните левой кнопкой мыши).



Все картинки и слова, представленные в играх, вылетают по щелчку мыши.

кого лучше» содержат картинки и слова, на которые нужно обратить особое внимание. Они имеют свои особенности постановки ударения, словоизменения. Эти слова и картинки выделены красным цветом.

В игре «Четвёртый лишний» можно проверить себя, наведя курсор мыши на картинку. Если выбор сделан правильно, то прозвучит звуковое одобрение.

В игре «Составь рассказ» опорные схемы высказывают последовательно по щелчку мыши.

В конце презентации дано стихотворение, которое ребёнок может выучить самостоятельно, прослушав голос за кадром.

Приятных Вам занятий!

Нам стало крайне интересно выявить не только отношение родителей, но и детей по поводу выполнения домашних заданий и формы их предъявления. В связи с этим, нами разработана анкета, вопросы которой базируются на самонаблюдении, которое позволяет испытуемым сконцентрироваться на своих «суггестивных представлениях» и выразить их вербально.

Анализируя результаты анкетирования, педагог может сделать выводы о:

- эмоционально-волевых качествах личности ребёнка;
- речевых предпочтениях дошкольников;
- возможном уровне их рефлексии;
- трудностях возникающих в процессе обучения

и использовать полученные данные для осуществления индивидуального подхода при подборе упражнений, для поиска дополнительных методов и приёмов коррекции и развития.

Обратимся к результатам, полученным в ходе обработки анкетных данных 19 испытуемых, посещавших группы для детей с ФФНР и с ТНР МБДОУ №72 г. Железногорска. Предложенная анкета состоит из 11 вопросов. Её заполнение производилось в результате индивидуального опроса.

На 1-ый вопрос «Как ты думаешь, нужно ли тебе выполнять домашние задания логопеда? Объясни почему» «да» ответили 18 детей, «нет» – 1 ребёнок. В качестве причины, объясняющей ненужность выполнения заданий, этот ребёнок отметил возникающие у него трудности: «Там нужно выговаривать, вырезать, а мне тяжело».

Следует особо отметить наличие познавательной «внутренней» мотивации, имеющейся у большинства дошкольников – 17 человек. Эти дети объясняли необходимость выполнения домашних заданий: «их помощью в школьном обучении; возможностью быть умным и всё знать; умением раскрывать и «говорить красиво». У

2(двух) детей имеет место «оценочная» (внешняя мотивация): «Чтобы Вы проверили и поставили 5; чтобы получить солнышко», - поясняли они.

2-ой и 3-ий вопросы идентичны по содержанию и предполагают наличие механизма двойного контроля достоверности результатов самонаблюдения с помощью вербальной (2-ой вопрос): Нравится ли тебе выполнять дома задания логопеда? И невербальной - рисуночной оценки (3-ий вопрос): Выбери человечка, характеризующего твоё настроение после выполнения домашних заданий.

Полученные ответы вызвали и у нас положительные эмоции, ввиду того, что все дети не только сказали «Да», отвечая на 2-ой вопрос, но и выбрали улыбающегося человечка (3-ий вопрос).

Детям нравится выполнять, потому что: «Интересно; развиваются мысли; можно разукрашивать; учить стихи; наклеивать; весело».

4-ый вопрос: В каком виде ты хочешь, чтобы тебе давали домашние логопедические задания? предполагал 3 варианта ответа:

- А) на листках и в тетрадях
- Б) на компьютере
- В) а +б

Предпочтение листкам и тетрадям выразили 7 человек, компьютеру – 4, сочетанию традиционной и нетрадиционной форме – 8 дошкольников.

Включение в анкету 5 вопроса «С кем ты обычно выполняешь домашние задания?» и 6 вопроса «С кем ты выполнял(а) задания на компьютере?» обусловлено имеющимся у нас предположением о том, что подключение технических средств позволит вовлечь мужскую половину, т.е. пап, к выполнению домашних заданий. Данное предположение было опровергнуто. Компьютерный вариант не изменил расстановку сил. Все дети выполняли задания в привычных парах, с тем из родителей, с которым и обычно. В том числе, с мамами и бабушками – 15 человек, с мамами и папами – 4.

Хочется особо отметить, что большинство детей – 16 человек – любят выполнять задания вместе с родителями. Это ответы на 7 вопрос, который гласит так «Как ты любишь выполнять задания логопеда: один или с родителями?» Дошкольники мотивируют свой выбор тем, что: «одному грустно, а вдвоём весело; родители помогают; родители могут подсказать; и просто любовью к ним».

Однако, 3 ребёнка предпочитают делать самостоятельно, поясняя при этом, что одному интереснее.

Заключительные вопросы (8, 9, 10) были направлены на выявление как предпочтений, так и трудностей, возникших в ходе закрепления с помощью компьютера темы «Одежда. Головные уборы».

Ответы на 8 вопрос, звучавший так «При закреплении темы «Одежда» какие задания тебе понравились больше всего? Объясни почему» показали, что речевые симпатии детей были самыми разнообразными и распространялись на все предлагаемые им задания.

Антипатии в ответах на 9 вопрос «Какие не понравились? Объясни почему» преимущественно либо не выделялись (13 детей), либо объяснялись сложностью предлагаемого материала для конкретного ребёнка. Так, при нарушении слоговой структуры – это проговаривание слов со стечением согласных; при недоразвитии грамматического строя - образование множественного числа существительных в родительном падеже, согласование существительных с числительными; при трудностях в установлении причинно-следственных связей – д\и «4-ый лишний».

При ответе на 10 вопрос «Какое(ие) задание(я) было(и) трудным(и)? Объясни почему» со слов 12 испытуемых «трудности не возникли». А у 7 – они соотносились с особенностями речевого статуса ребёнка. Например, при искажении слоговой структуры – проблемы в произнесении слов типа: свитер, пиджак; при недостаточной сформированности связной речи ребёнку «трудно составлять рассказ, потому что долго надо было придумывать, думать головой».

На 11 вопрос «Какие задания ты хотел бы получать от логопеда по закреплению темы недели?» 9 дошкольников ответили – «все»; 4(четверо) отдали предпочтение изменению слов с помощью картинок; 4 – разучиванию стихов с движениями; 1 ребёнок выбрал все варианты за исключением составления рассказов о предметах; и 1 проявил интерес только к составлению рассказов о предметах.

Итак, анализ результатов анкетирования позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Большинство дошкольников осознают необходимость выполнения ими логопедических домашних заданий и имеют при этом «правильную» внутреннюю познавательную мотивацию.
2. Задания логопеда интересны, вызывают у детей исключительно положительные эмоции.
3. В качестве формы подачи домашних заданий целесообразно использовать как традиционную форму (листки, тетради), так и технические средства.

4. Домашние задания являются адекватным средством поддержания благоприятных детско-родительских отношений.

5. По нашему мнению, ввиду пассивности пап следует разработать механизм их привлечения к выполнению домашних логопедических заданий.

6. Необходимо использовать полученные в ходе анкетирования данные для осуществления индивидуального подхода при подборе упражнений, для поиска дополнительных методов и приёмов коррекции, формирования и развития речевых функций ребёнка.

Подводя итог вышесказанному, необходимо особо отметить, что использование компьютерных технологий не должно превращаться в цель, т.к. не заменяет традиционных методов логопедического воздействия, а является лишь способом овладения информацией, средством обучения и формирования личности.

#### Список литературы

1. Азова Е.А., Маслова И.И., Смелова Н.Н. ИТК в работе по постановке звуков у дошкольников // Воспитатель ДОУ.- 2011.- № 3.- С. 98-103
2. Веденина Е.Р. Развивающие и обучающие компьютерные игры в ДОУ // Воспитатель ДОУ.- 2010.- № 12.- С. 52-59
3. Воронова А.Е., Корчагина А.Е. Использование информационных технологий в работе с родителями // В сб. IX Международная интернет-конференция «Перспектива» - Железногорск, 2013.- С. 53-61
4. Вренёва Е. Мультимедийные технологии // Дошкольное воспитание.- 2010.- № 12.- С. 32-36
5. Гурьев С.В. Информационные компьютерные технологии как эффективное средство в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста. ИТО-Троицк, 2008
6. Денисова Т.Р. Компьютер в детском саду // Ребенок в детском саду.- 2010.- № 2, № 3.- С. 77-79
7. Детский сад от А до Я. Бревнова Ю.А., Ходакова Н.П. Компьютерные технологии в образовании детей дошкольного возраста.- 2011.- № 5.- С.64-67
8. Козловская Е.В., Шибяева Л.В. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи // Логопед в детском саду.- 2011.- № 3(53).- С. 13-21
9. Кузьмина Е.В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы //Логопед.- 2008.- № 5.- С. 4-11
10. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиск, подходы // Дефектология, 2004. № 5
11. Макарова Е.В. Использование компьютеризированных заданий в работе с дошкольниками на этапе автоматизации звуков в словах // Логопед в детском саду.- 2011.- № 2 (52).- С. 37-45
12. Невская В.П. Использование современных практических технологий по преодолению фонетико-фонематических нарушений в процессе коррекционного воздействия // Логопед в детском саду.- 2011.- № 3 (53).- С. 50-54
13. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4-7 лет: планирование занятий, рекомендации, дидактический материал, консультации для родителей / авт.-сост. З.М. Гибдуллина.- Изд. 2-е.- Волгоград: Учитель, 2011.- 139с.
14. Соприна М.В. Компьютерные технологии в коррекции речевого развития дошкольников // Воспитатель ДОУ.- 2010.- № 7.- С. 108-114
15. Соловьева Е., Казаркина Л., Туйчиева И., Горницкая О., Лунева О. «Продвинутый» дошкольник // Обруч.- 2009.- № 6.- С.15-19
16. Щербина С.В., Селезнёва Т.В. ИКТ в образовании дошкольников с особыми потребностями в обучении // Воспитатель ДОУ.- 2011.- № 6.- С. 71-74

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Денeko И.И.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 72 «Дельфиненок» компенсирующей и оздоровительной направленности», г. Железногорск, Красноярский край

В Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из психолого–педагогических условий для успешной реализации программы является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого–возрастным и индивидуальным особенностям. Главная особенность организации образовательной деятельности в ДОО на современном этапе - это уход от учебной деятельности (занятий), как основного вида деятельности детей дошкольного возраста. Ведущими видами детской деятельности становятся: игровая, коммуникативная, двигательная, познавательно-исследовательская и продуктивная деятельность.

Основной формой коррекционного обучения в специализированном детском саду являются логопедические занятия, на которых систематически осуществляется развитие всех компонентов речи и подготовка к школе. Занятием становится интересная для детей и специально организованная педагогом специфическая детская деятельность, подразумевающая их активность, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации.

Нестандартное занятие – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. В нашей группе нетрадиционные занятия занимают значительное место, что связано с возрастными особенностями дошкольников, игровой основой данных занятий и оригинальностью их проведения. Нетрадиционными могут быть и организационный момент, и сам ход занятия, и физкультурная пауза и др..

Нетрадиционным занятием становится, если:

- ✓ Несет элементы нового, изменяются внешние рамки, место проведения.
- ✓ Используется внепрограммный материал, организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной работой.
- ✓ Привлекаются для организации занятия люди разных профессий.
- ✓ Используются информационные технологии.
- ✓ Выполняются творческие задания.
- ✓ Решаются дидактические задачи.

Существует множество разнообразных технологий, но самое важное для логопеда – правильно выбрать необходимую в данный момент и подходящую для определённой категории детей. Зная особенности своих детей, я выбрала технологию Активных методов обучения (АМО). Для каждого этапа занятия я использую свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа. Активные методы обучения стимулируют познавательную деятельность. Они строятся на практической направленности, игровом действии и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности дошкольников. Я бы хотела поделиться теми методами, которые для моей работы оказались наиболее продуктивными. И рассказать какие формы занятий мы проводим. К таким занятиям нужно тщательно готовиться: давать предварительные задания, готовить наглядные пособия, дидактический материал. Приведу конкретные примеры:

Занятия-экскурсии. Особенностью занятия-экскурсии является то, что процесс ознакомления с окружающим, обогащение словарного запаса реализуется не в условиях кабинета или групповой комнаты, а на природе, в медицинском кабинете детского сада, на пищеблоке, в библиотеке во время непосредственного восприятия предметов и явлений.

Главным методом познания на занятии-экскурсии является наблюдение за предметами и явлениями природы и видимыми взаимосвязями и зависимостями между ними.

Эффективность занятия-экскурсии заключается в том, что постепенно дети учатся отбирать нужную информацию из большого её массива, описывать свои наблюдения.

Занятия с использованием ИКТ. Применение мультимедийных презентаций позволяет сделать занятия (или непосредственно образовательную деятельность) более интересными, помогает детям глубже погрузиться в изучаемый материал, сделать процесс обучения менее утомительным. Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные презентации поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Современному

ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи традиционных схем и таблиц. Я подбираю презентации к занятиям, по разным темам, нахожу презентации в Интернете, делаю сама.

Занятия, которые проводят родители. На таких занятиях дети получают хороший опыт общения друг с другом и с взрослыми. Активное привлечение ближайшего социального окружения к работе с ребенком. С этой целью проводится консультирование родителей по вопросам состояния речевых навыков детей, содержания логопедической работы, её результативности, закрепления результатов в домашних условиях.

Театрализованные занятия, занятие-спектакль. Эффективной и продуктивной формой обучения является занятие-спектакль. Использование художественных произведений на занятиях совершенствует произносительные навыки детей, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения детей и раскрытию их индивидуальных творческих способностей. Произведения берем, учитывая возраст.

Занятие-сказка. Эти занятия обычно использую при обобщении и систематизации знаний детей.

Занятия-конкурсы. Занятие - викторина. Занятие КВН

На этих занятиях предлагаются загадки, скороговорки, ребусы и т.д. Подобные задания желательно регулярно давать на рядовых занятиях. Разгадывание головоломок, ребусов способствует усвоению грамоте, развивает смекалку и укрепляет память

Занятие-игра. Одним из важнейших приемов при обучении детей является игра. Факторы, сопровождающие игру, интерес, чувство удовлетворения, радости - облегчает восприятие. Опора на *игру* как ведущий вид деятельности дошкольников и обязательное включение разных видов игр в логопедические занятия обеспечивают выраженный позитивный эффект как в преодолении речевых нарушений, так и в развитии познавательных психических процессов.

Игры использую с различными целями: при закреплении материала; для формирования умений и навыков устной речи; как форма самостоятельного общения детей на занятиях. Провожу ролевые игры, различные лексические, грамматические, орфографические и т.д.

Приведу пример тема «Мебель»: мы «покупаем» мебель (дети выбирают из предложенных логопедом картинок понравившуюся картинку с изображением мебели), ребенок составляет небольшой описательный рассказ. Развиваем диалогическую и монологическую речь.

Обычно такие занятия очень нравятся детям. На этих занятиях они могут “продавать” и “покупать” все, что угодно. Важно приготовить картинный материал по текущей лексической теме либо игрушки, муляжи и настоящие предметы.

Нетрадиционные формы проведения занятия дают возможность не только поднять интерес детей к изучаемой теме, но и развивать их творческую самостоятельность.

#### Список литературы

1. Бабкина Н.В. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе // Начальная школа. (1998, № 4)
2. Бабкина Н.В. Нетрадиционный курс “Развивающие игры с элементами логики” для первых классов начальной школы // Психологическое обозрение. (1996, № 2).
3. Бахир В.К. Развивающее обучение // Начальная школа. (1997, № 5.)
4. Бибко Н.С. Сказка приходит на урок // Начальная школа.(1996, № 9.)
5. Буя Т.А. Игра в эстетическом воспитании младшего школьника // Начальная школа. (1997, № 2)
6. Истомина Н.Б. Развивающее обучение // Начальная школа. (1996, № 12)
7. Канакина В.П. Радость познания – в слове//М.Новая школа, (1996)
8. Масловская Т.А. Дидактические игры на уроках математики // Начальная школа. (1997, № 2)
9. Панкратова Н.В. Развитие речи младших школьников в играх и игровых упражнениях // Начальная школа. (1997, № 3)
10. Пчелина Л.В. Нестандартные уроки в начальной школе//Издательство “Учитель”. (2003)
11. Семяшкина Н.И. Значение дидактических игр и заданий при обучении грамоте // Начальная школа. (1997, № 2.)
12. Яковенко Н.П. Использование средств наглядности и занимательного материала на уроках русского языка // Начальная школа. (1997, № 3.)

# О СОСТОЯНИИ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ИХ СВЕРСТНИКОВ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР

Прищепова П.А

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Логопедическая работа по устранению дисграфии определяется современными требованиями к содержанию образования, развитием информационно-коммуникативных технологий, усложнением информационно-образовательной среды [6]. ФГОС НОО для детей с ОВЗ и общеобразовательные программы ориентированы на достижение детьми личностных, метапредметных и предметных результатов, формирование универсальных учебных действий, а также основ учебно-исследовательской деятельности. Условием и средством их становления становится письмо.

При нормальном развитии ребенка процесс обучения письму осуществляется на основе сформированности сложной функциональной системы, которая состоит из ряда неречевых и речевых психических функций. Недостаточный уровень их развития может явиться причиной специфических нарушений письма [3, 4, 5, 8, 9].

Устранение дисграфии у детей с ОНР общеобразовательной школы и школы для детей с ТНР позволяет в значительной степени предупредить неуспеваемость у таких учащихся в школе. Успеваемость у младших школьников данной категории остается достаточно низкой [2].

У учащихся начальных классов школы для детей с ТНР отмечается «грубо выраженное общее недоразвитие речи» (алалия, алалия, осложнённая заиканием, афазия, ринолалия и др.) [9]. Клинические исследования показывают, что у детей с дисграфией школы для детей ТНР отклонения в структуре и функциях мозга в одних случаях носят диффузный характер, в других отмечается локальная патология, иногда захватывающая несколько зон [9].

У учащихся с дисграфией школы для детей с ТНР отмечаются недостатки восприятия, воспроизведения, удержания в памяти ритмических структур (в том числе и слова), ударения, паузации, которые являются важными показателями усвоения фонетической стороны речи [1]. Как и у детей с дисграфией общеобразовательной школы, у них отмечаются нарушения структурирования и символизации акустической структуры слова в зрительно-пространственную схему (особенно выделение разной силы ударов и подсчет их количества). У учеников с дисграфией школы для детей с ТНР основные трудности заключаются в неточности слуховых образов и представлений, а у их сверстников с дисграфией общеобразовательной школы – в недостатках символической деятельности. Дети обеих категорий исправляют неправильное выполнение задания в случае повторного воспроизведения ритма экспериментатором, так как у них имеются возможности повторного программирования и моторного воспроизведения.

У учеников с дисграфией школы для детей с ТНР ярко проявляются моторные нарушения (не только речевого аппарата, но и грубые нарушения мелкой и общей моторики). При переходе на скоропись у них отмечается неровный и неразборчивый почерк [5]. Нарушения пространственной ориентации правой и левой сторон, верха-низа приводит к зеркальному письму, смешению начертаний, недописыванию, соскальзыванию со строки, появлению дополнительных элементов.

Учащихся с дисграфией школы для детей с ТНР с разными видами дизартрических расстройств, алалией характеризуют следующие черты: двигательное беспокойство (или заторможенность), повышение (понижение) мышечного тонуса, чрезмерная общая возбудимость (пассивность или апатия) [7]. В исследованиях Т.А. Фотековой выявлены нарушения праксиса позы пальцев, орального и артикуляционного праксиса, серийной организации движений.

В сочетании с дизартрией у детей данной категории изменяется мышечный тонус (в отличие от сверстников без нарушений речи), страдают тонкие, дифференцированные движения, может нарушаться и равновесие [7]. Дефектно формируется артикуляционный праксис, не образуются четкие кинестетические программы слов и фраз. Ученик с трудом запоминает нужную артикуляционную позу. Постановка и автоматизация звуков проходит длительное время. При сложных и тяжелых формах дизартрических расстройств стойкие полиморфные нарушения произношения (как согласных, так и гласных), замены и смешения близких по звучанию или артикуляции звуков (выражаются в нарушениях на письме), дефекты воспроизведения звуко-слоговой структуры слов, недостатки просодических компонентов речи, ее общая невнятность могут отмечаться и в старших классах речевой школы [9].

У детей с дисграфией общеобразовательной школы недостатки моторной сферы и дефекты звукопроизношения менее выражены, смазанность речи, затухание голоса к концу фразы преодолеваются к концу обучения в начальных классах [4].

Учащиеся с дисграфией школы для детей с ТНР представляют неоднородную группу по состоянию мыслительных операций, уровень сформированности которых положительно коррелирует со степенью выраженности дисграфии: наиболее низкие результаты выполнения заданий отмечаются у детей с тяжелой (смешанной) ее формой [2, 3, 9].

Ученики с дисграфией общеобразовательной школы испытывают трудности в самостоятельной организации своей учебной деятельности: недостаточно целенаправленны, непланомерно выполняют работу, не сличают результаты с исходными данными и теоретическими знаниями, действуют по принципу многочисленных проб и ошибок или стереотипности выполнения заданий, зависимы от влияния случайных побуждений, подчас инертны в решении задач [8].

Наравне со сверстниками с нормальным речевым статусом дети с дисграфией общеобразовательной школы демонстрируют желание достигнуть высокой успешности по учебным предметам и дают социально одобряемые ответы, свойственные большинству учащихся начальной школы [там же]. Лишь у единиц детей данной категории действующими мотивами является получение высокой отметки или похвалы на фоне высокой самооценки «умственных способностей», особенно по шкалам «уверенность» и «внешность» (по сравнению со сверстниками без нарушения речи). Такая низкая мотивация говорит в пользу того, что учащиеся с дисграфией общеобразовательной школы оценивают лишь свои умственные возможности, а не реальные достижения. Отсутствие переживаний о своих недостатках и высокая оценка своих актуальных достижений отражают проявление недостаточной личностной зрелости.

Таким образом, у учащихся с дисграфией школы для ТНР отмечаются (наряду с недостатками неречевых и речевых психических функций, значимых для овладения письмом) особенности клинической картины проявления общего недоразвития. У сверстников с дисграфией общеобразовательной школы причина речевого дефекта преимущественно обусловлена социально-психологическим воздействием.

Несмотря на то, что у детей обеих категорий имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности, степень и характер недостатков мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, сукцессивно-симультантных операций у них проявляются по-разному. Ученики с дисграфией школы для детей с ТНР отличаются недостатками невербального и вербального интеллекта, ряда неречевых психических функций. Это снижает работоспособность обучающихся с дисграфией школы для детей с ТНР и продуктивность учебно-практической деятельности в целом. Показатели невербального интеллекта сверстников с дисграфией общеобразовательной школы находится на более высоком уровне.

#### Список литературы

1. Гермаковска А. Особенности восприятия и воспроизведения ритма у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: Образование, 1994. – С. 80–86.
2. Гончарова В.А. Особенности мыслительных операций младших школьников с дисграфией // Традиции и инновации специального образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 82 – 84.
3. Колповская И.К. Особенности письма при общем недоразвитии речи: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1970. – 18 с.
4. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: «Союз», 2001. – 240 с.
5. Спирина Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма // Вопросы логопедии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 75 – 134.
6. ФГОС НОО детей с ОВЗ (<http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf>) (Дата обращения: 22.02.2016).
7. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 212 с.
8. Щукин А.В. Особенности самооценки, уровня притязаний и учебной мотивации школьников с дисграфией // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф. 24-25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. –Т. 1. – С. 222 – 225.

9. Яковлев С.Б. Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. – Л.: Издательство ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. – С. 42 – 46.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Симкина Т.Ф.**

Областное государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 23 г.Рязани», г.Рязань

В качестве основной и важнейшей цели специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья во всех странах мира выдвигается социальная адаптация и интеграция. Успех этого в значительной степени зависит от социальной компетентности человека, его способности самостоятельно организовать свой быт.

Основной недостаток в воспитании и обучении детей с ОВЗ Л.С. Выготский объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальную сущность. Он писал: «Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, ...происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения» [2; С.3].

Интеллектуальная недостаточность наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка, обязательно означает значительное ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества. Критерий «значительные трудности в процессе социализации и социальной адаптации» выделяется в качестве общих для всех многообразных патологических состояний, определяемых термином «умственная отсталость».

Успешность социальной адаптации у детей с умственной отсталостью определяется не только количеством сформированных у них знаний, умений и навыков, но и способностью адекватно применять их в разнообразных жизненных ситуациях.

Противоречие между жизненными реалиями настоящего времени и социальными качествами выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида определяет огромную значимость проблемы — поиска путей и средств, обеспечивающих эффективность социализации умственно отсталых учащихся.

С целью совершенствования процесса социализации детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательных учреждениях VIII вида активно используется учебный курс «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Однако анализ практики показывает, что педагогические возможности данного курса в социальном становлении личности используются не всегда полностью. Учителя рассматривают данный курс чаще всего как дополнительное подспорье в формировании навыков самообслуживания, практико-предметных навыков. В современных же условиях становится доминирующей необходимостью более глубокого использования социально-педагогического потенциала курса СБО в учебно-воспитательном процессе.

Учитель СБО должен поставить перед собой задачу, чтобы каждый ученик, независимо от его интеллектуальных и физических возможностей, овладел основными способами ухода за одеждой, приготовления пищи, содержания жилища, научился пользоваться бытовыми электроприборами и т.д.

С целью более прочного усвоения обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможности их использования в различных жизненных ситуациях, существенного повышения мотивации и интереса к урокам СБО, приобретения нового опыта деятельности и поведения на уроках, мной была выбрана следующая схема формирования социально-бытовых компетенций у умственно-отсталых учащихся:

Выявление уже имеющихся у детей знаний, умений и навыков по теме;  
Восполнение дефицита, имеющихся у детей знаний;  
Формирование первичных умений и навыков с опорой на приобретенные знания по теме и с получением необходимых практических результатов;

Уточнение и систематизация полученных знаний, умений и навыков;  
Расширение социально-бытовой компетентности и социальная адаптация.

Рассмотрим более подробно содержание каждого этапа:

1 этап. Выявление уже имеющихся у детей знаний, умений и навыков по теме.

На данном этапе в процессе беседы с детьми на уроке и во внеурочное время, а также из бесед с воспитателями и родителями и наблюдений за детьми я выявляю запас знаний и умений, учащихся по конкретным темам. Это дает возможность определить основные акценты в собственной планируемой деятельности, осуществлять свою работу более четко, целенаправленно, а кроме того, учитывать реальные нужды детей в плане социально-бытового образования и избегать ненужных усилий и затрат времени на то, что детям хорошо знакомо.

2 этап. Восполнение дефицита имеющихся у детей знаний.

На данном этапе большое значение имеет привлечение интереса учащихся к изучаемой теме, активизация их деятельности. Это может быть достигнуто разнообразными формами: постановкой проблемной ситуации, ее решения с использованием демонстрации (демонстрация сюжетных и предметных иллюстраций, мультфильмов, кинофильмов), использования ИКТ, наблюдения. Разрешение этих ситуаций развивает способность детей ориентироваться в обстановке, формирует привычку анализировать условия, в которых приходится действовать, адекватно применять знания в изменённых условиях.

3 этап. Формирование первичных умений и навыков с опорой на приобретенные знания по теме и с получением необходимых практических результатов.

На данном этапе основной акцент ставится на высокую активность со стороны учащихся. Активность детей на занятиях обеспечивается: обследованием изучаемых предметов, осуществляемая на полисенсорной основе; оперирование предметами, игрушками, картинками; составление схем, планов; различные игры детей (дидактические, сюжетно-ролевые, режиссерские); выполнение разнообразных упражнений, практических работ; отгадывание загадок, ребусов и кроссвордов, рисование, конструирование, моделирование реальных жизненных ситуаций, оценивание действий людей в реальных ситуациях и на изображениях. Как наиболее эффективные могут быть использованы также следующие дидактические методы и приемы:

1. прием сравнения натуральных объектов (например, чистой и грязной одежды, обуви, посуды и т.д.);
2. рассматривание рисунков, изображающих детей в чистой и грязной одежде, с оторванными пуговицами, оценка их внешнего вида;
3. оценка различных типов поведения детей на изображениях и в реальных ситуациях (например, в столовой, при посадке в автобус);
4. метод аналогий (личностной аналогии) (например, «А как бы ты поступил в этой ситуации?», «А как бы ты хотел, чтобы к тебе обратились?»).

4 этап. Уточнение и систематизация полученных знаний, умений и навыков.

На данном этапе учитель должен проверить усвоил ли ученик необходимые знания, умения, навыки, понял ли какие именно действия и в какой последовательности он должен осуществлять. Может ли последовательно и целенаправленно достигать поставленной цели. Наиболее эффективно это достигается с помощью тестовых заданий, которые позволяют уточнить качество усвоения знаний, умений и навыков, не занимая много времени.

5 этап. Расширение социально-бытовой компетентности и социальная адаптация. На данном этапе учащиеся применяют полученные знания и умения в группе продленного дня, семье, в окружающей жизни. От воспитателя и родителей педагог получает обратную связь об уровне сформированности социально-бытовых знаний, умений при применении их в повседневной жизни, проводит необходимую корректировку их в процессе дальнейшего обучения.

В результате использования данной схемы, у умственно отсталых детей лучше формируются социально-бытовые знания и умения, позволяющие обогатить свой багаж знаний и жизненный опыт в результате обретения «чувства общества»; идентифицировать себя как личность, прежде всего в социальной сфере; развить способности к профессиональной деятельности и целенаправленному проведению досуга ( постепенный отбор таких видов деятельности и поведения, которые оптимальны как для индивидуума, так и для общества ).

Уроки СБО, как составляющая часть пути формирования готовности к самостоятельной жизни, реализует процесс социально-бытовой подготовки умственно отсталых детей, создаёт базу для их социализации; обеспечивает их включение в социальную среду, успешное развитие и функционирование в условиях изменяющегося социального окружения.

#### Список литературы

1. Воронкова В.В. (ред.) Программы специальных (коррекционных) ОУ VIII вида 5-9 классы. Сборник 1. - М.: Владос, 2011. - 228 с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - С.3
3. Гладкая В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. -192с.

4. Девяткова Т. А., Кочетова Л. Л., Пертикова А. Г., Платонова Н. М., Щербакова А. М. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. - М. Владос, 2014. – 304 с.
5. Лыкова С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) школе VIII вида. 5-9 классы – М.: ВЛАДОС, 2015. – 136 с.

#### **СЕКЦИЯ №4.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)**

#### **ВЛИЯНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ТЕХНИЧЕСКОЙ И СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА СКОРОСТЬ ПЛАВАНИЯ КРОЛИСТОВ 12-15 ЛЕТ**

**К.п.н., доцент Мехтелева Е.А., к.п.н., доцент Чеботарева И.В.**

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г.Москва

Актуальность. Для достижения высоких результатов в период становления спортивного мастерства в плавании необходимо уделять внимание комплексной подготовке пловцов. К числу важнейших факторов, определяющих результативность двигательной деятельности, относят физическое развитие, силу, технику и скорость плавания.

К техническим характеристикам относят скорость передвижения пловца по дистанции, темп, длину шага. Один и тот же уровень скорости плавания может быть достигнут путем различного сочетания величин темпа и длины шага. Для достижения наиболее высокой скорости на соревновательной дистанции существуют оптимальные, сугубо индивидуальные для каждого пловца, соотношения длины шага и темпа. Они зависят от способа плавания и варианта техники, соревновательной дистанции, длины тела пловца и его пропорций, уровня квалификации и технического мастерства, а также других факторов.

На результативность тренировочного процесса в группах предварительной базовой подготовки и углубленной специализации наряду с другими качествами оказывает влияние эффективность развития силовых и скоростно-силовых качеств.

Цель исследования. Изучение влияния физического развития, технических и силовых показателей на параметры техники плавания, и спортивные результаты пловцов 12-15 лет, специализирующихся в способе плавания кроль на груди.

Из цели исследования вытекают следующие задачи:

1. Изучить связь скорости плавания с силовыми показателями, а также темпом и длиной шага у пловцов-кролистов в возрасте 12-15 лет.
2. Определить связь между максимальной скоростью плавания и силовыми показателями на суше и в воде.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Анализ и обобщение научно-методической литературы;
2. Антропометрия;
3. Хронометрирование;
4. Динамометрия на суше и в воде;
5. Педагогические контрольные измерения и тесты;
6. Метод математической статистики.

Исследование проводилось в период 2014 - 2015 г.г. на базе 50 - метрового бассейна РГУФКСМиТ. В качестве испытуемых выступали спортсмены СШОР по плаванию "Юность Москвы", девушки и юноши в возрасте 12-15 лет, имеющие квалификацию от 3 взрослого разряда до мастера спорта.

Всего обследовано 39 спортсменов.

После разминки испытуемым предлагалось проплыть 50 метров способом кроль на груди с максимальной скоростью. Фиксировалось время проплывания дистанции и количество гребковых движений.

В Табл.1 и 2 приведены коэффициенты корреляции между всеми измеряемыми в ходе эксперимента показателями.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей девушек - кролисток 12-15 лет

Девушки		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
№	Показатель																			
1	Возраст	1,00	0,90	0,79	0,30	0,73	0,72	0,87	-0,45	0,79	-0,45	0,79	0,82	0,78	0,82	0,70	-0,52	-0,47	-0,61	0,90
2	Рост	0,90	1,00	0,78	0,18	0,71	0,68	0,78	-0,47	0,82	-0,47	0,81	0,69	0,75	0,69	0,55	-0,57	-0,53	-0,50	0,87
3	Вес	0,79	0,78	1,00	0,75	0,82	0,85	0,72	-0,09	0,57	-0,09	0,58	0,75	0,77	0,77	0,64	-0,55	-0,50	-0,53	0,74
4	Индекс	0,30	0,18	0,75	1,00	0,57	0,63	0,32	0,37	0,03	0,37	0,05	0,49	0,45	0,51	0,46	-0,28	-0,25	-0,34	0,26
5	Скорость (в коорд)	0,73	0,71	0,82	0,57	1,00	0,98	0,52	0,13	0,47	0,13	0,45	0,71	0,85	0,71	0,63	-0,76	-0,73	-0,54	0,76
6	Скорость (руки)	0,72	0,68	0,85	0,63	0,98	1,00	0,55	0,14	0,44	0,14	0,45	0,68	0,86	0,75	0,61	-0,76	-0,70	-0,60	0,72
7	Скорость (ноги)	0,87	0,78	0,72	0,32	0,52	0,55	1,00	-0,41	0,61	-0,41	0,63	0,77	0,59	0,82	0,68	-0,21	-0,12	-0,67	0,67
8	Темп (в коорд)	-0,45	-0,47	-0,09	0,37	-0,29	0,14	-0,41	1,00	-0,80	1,00	-0,81	-0,13	-0,01	-0,17	-0,06	-0,08	-0,12	0,22	-0,45
9	Шаг (в коорд)	0,79	0,82	0,57	0,03	0,47	0,44	0,61	-0,80	1,00	-0,80	0,99	0,51	0,50	0,54	0,41	-0,40	-0,35	-0,49	0,85
10	Темп (руки)	-0,45	-0,47	-0,09	0,37	0,13	0,14	-0,41	1,00	-0,80	1,00	-0,81	-0,13	-0,01	-0,17	-0,06	-0,08	-0,12	0,22	-0,45
11	Шаг (руки)	0,79	0,81	0,58	0,05	0,45	0,45	0,63	-0,81	0,99	-0,81	1,00	0,49	0,50	0,56	0,39	-0,40	-0,33	-0,52	0,83
12	Сила тяги в воде (в коорд)	0,82	0,69	0,75	0,49	0,71	0,68	0,77	-0,13	0,51	-0,13	0,49	1,00	0,79	0,93	0,97	-0,45	-0,43	-0,68	0,73
13	Сила тяги на суше (руки)	0,78	0,75	0,77	0,45	0,85	0,86	0,59	-0,01	0,50	-0,01	0,50	0,79	1,00	0,82	0,73	-0,86	-0,82	-0,62	0,80
14	Сила тяги в воде (руки)	0,82	0,69	0,77	0,51	0,71	0,75	0,82	-0,17	0,54	-0,17	0,56	0,93	0,82	1,00	0,92	-0,50	-0,41	-0,87	0,71
15	Сила тяги в воде (ноги)	0,70	0,55	0,64	0,46	0,63	0,61	0,68	-0,06	0,41	-0,06	0,39	0,97	0,73	0,92	1,00	-0,41	-0,38	-0,75	0,61
16	КИСВ (в коорд)	-0,52	-0,57	-0,55	-0,28	-0,76	-0,76	-0,21	-0,08	-0,40	-0,08	-0,40	-0,45	-0,86	-0,50	-0,41	1,00	0,98	0,39	-0,68
17	КИСВ (руки)	-0,47	-0,53	-0,50	-0,25	-0,73	-0,70	-0,12	-0,12	-0,35	-0,12	-0,33	-0,43	-0,82	-0,41	-0,38	0,98	1,00	0,26	-0,65
18	КК	-0,61	-0,50	-0,53	-0,34	-0,54	-0,60	-0,67	0,22	-0,49	0,22	-0,52	-0,68	-0,62	-0,87	-0,75	0,39	0,26	1,00	-0,52
19	ЖЕЛ	0,90	0,87	0,74	0,26	0,76	0,72	-0,52	-0,45	0,85	-0,45	0,83	0,73	0,80	0,71	0,61	-0,68	-0,65	-0,52	1,00

Таблица 2

Взаимосвязь показателей юношей - кроликов 12-15 лет

Юноши		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
№	Показатель																			
1	Возраст	1,00	0,57	0,68	0,69	0,83	0,72	0,86	-0,58	0,73	-0,58	0,71	0,83	0,77	0,91	0,90	-0,56	-0,28	-0,69	0,88
2	Рост	0,57	1,00	0,91	0,67	0,58	0,63	0,49	-0,50	0,55	-0,50	0,61	0,60	0,83	0,54	0,52	-0,76	-0,71	-0,24	0,67
3	Вес	0,68	0,91	1,00	0,91	0,64	0,64	0,55	-0,47	0,58	-0,47	0,61	0,66	0,79	0,68	0,68	-0,71	-0,55	-0,45	0,72
4	Индекс	0,69	0,67	0,91	1,00	0,60	0,56	0,54	-0,39	0,52	-0,39	0,53	0,61	0,63	0,71	0,72	-0,55	-0,29	-0,59	0,66
5	Скорость (в коорд)	0,83	0,58	0,64	0,60	1,00	0,96	0,77	-0,38	0,67	-0,38	0,67	0,79	0,78	0,79	0,74	-0,61	-0,43	-0,45	0,89
6	Скорость (руки)	0,72	0,63	0,64	0,56	0,96	1,00	0,69	-0,26	0,56	-0,26	0,61	0,75	0,78	0,71	0,64	-0,65	-0,54	-0,32	0,84
7	Скорость (ноги)	0,86	0,49	0,55	0,54	0,77	0,69	1,00	-0,33	0,53	-0,33	0,51	0,78	0,73	0,81	0,80	-0,55	-0,33	-0,55	0,86
8	Темп (в коорд)	-0,58	-0,50	-0,47	-0,39	-0,38	-0,26	-0,33	1,00	-0,90	1,00	-0,89	0,59	0,52	0,55	0,50	-0,36	-0,21	-0,24	0,62
9	Шаг (в коорд)	0,73	0,55	0,58	0,52	0,67	0,56	0,53	-0,90	1,00	-0,90	0,99	0,57	0,49	0,56	0,52	-0,32	-0,14	-0,29	0,61
10	Темп (руки)	-0,58	-0,50	-0,47	-0,39	-0,38	-0,26	-0,33	1,00	-0,90	1,00	-0,89	-0,41	-0,33	-0,38	-0,38	0,18	0,06	0,21	-0,39
11	Шаг (руки)	0,71	0,61	0,61	0,53	0,67	0,61	0,51	-0,89	0,99	-0,89	1,00	0,59	0,52	0,55	0,50	-0,36	-0,21	-0,24	0,62
12	Сила тяги в воде (в коорд)	0,83	0,60	0,66	0,61	0,79	0,75	0,78	-0,41	0,57	-0,41	0,59	1,00	0,80	0,89	0,84	-0,49	-0,39	-0,41	0,83
13	Сила тяги на суше (руки)	0,77	0,83	0,79	0,63	0,78	0,78	0,73	-0,33	0,49	-0,33	0,52	0,80	1,00	0,77	0,73	-0,89	-0,76	-0,45	0,85
14	Сила тяги в воде (руки)	0,91	0,54	0,68	0,71	0,79	0,71	0,81	-0,38	0,56	-0,38	0,55	0,89	0,77	1,00	0,98	-0,52	-0,22	-0,75	0,86
15	Сила тяги в воде (ноги)	0,90	0,52	0,68	0,72	0,74	0,64	0,80	-0,38	0,52	-0,38	0,50	0,84	0,73	0,98	1,00	-0,49	-0,18	-0,83	0,84
16	КИСВ (в коорд)	-0,56	-0,76	-0,71	-0,55	-0,61	-0,65	-0,55	0,18	-0,32	0,18	-0,36	-0,49	-0,89	-0,52	-0,49	1,00	0,88	0,33	-0,64
17	КИСВ (руки)	-0,28	-0,71	-0,55	-0,29	-0,43	-0,54	-0,33	0,06	-0,14	0,06	-0,21	-0,39	-0,76	-0,22	-0,18	0,88	1,00	-0,11	-0,42
18	КК	-0,69	-0,24	-0,45	-0,59	-0,45	-0,32	-0,55	0,21	-0,29	0,21	-0,24	-0,41	-0,45	-0,75	-0,83	0,33	-0,11	1,00	-0,59
19	ЖЕЛ	0,88	0,67	0,72	0,66	0,89	0,84	0,86	-0,39	0,61	-0,39	0,62	0,83	0,85	0,86	0,84	-0,64	-0,42	-0,59	1,00

Изучение влияния показателей физического развития на скорость плавания позволило выявить, что степень связи между показателями скорости плавания и длиной тела у девушек является высокой ( $r=0,71$ ), а у юношей средний ( $r=0,58$ ). Таким образом, с увеличением длины тела повышается скорость плавания, как у юношей, так и у девушек.

Степень связи скорости плавания и массы тела у девушек является высокой ( $r=0,82$ ), а у юношей средний ( $r=0,64$ ). Данная зависимость говорит о том, что при увеличении массы тела происходит прирост скорости плавания у юношей и девушек в возрасте 12-15 лет.

Выявлена высокая корреляция скорости плавания и показателей ЖЕЛ, у девушек ( $r=0,76$ ) и у юношей ( $r=0,89$ ). Это свидетельствует о том, что с увеличением ЖЕЛ возрастает скорость плавания, как у юношей, так и у девушек.

Помимо показателей физического развития у подростков 12-15 лет исследовалось влияние на скорость плавания параметров техники – темпа и шага. Получены следующие результаты.

Связь скорости плавания с темпом движений у девушек низкая ( $r=0,13$ ), а у юношей ниже средней ( $r=-0,38$ ) и со знаком минус. Это означает, что чем выше темп движений, тем ниже скорость.

Корреляция скорости плавания и показателей длины шага у девушек средняя ( $r=0,47$ ), а у юношей выше средней ( $r=0,67$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что с увеличением длины шага возрастает скорость плавания, как у юношей, так и у девушек.

Кроме того, изучалось влияние на скорость плавания силовых характеристик, таких как, сила тяги на суше и в воде. При чем, в воде оценивалась сила тяги ногами, руками и в координации.

Так, обнаружена высокая связь скорости плавания и показателей силы тяги на суше у девушек ( $r=0,85$ ) и юношей ( $r=0,78$ ), то есть с увеличением силы тяги на суше повышаются показатели скорости плавания.

Обнаружена тесная связь скорости плавания и показателей силы тяги при плавании на ногах у девушек ( $r=0,63$ ) и юношей ( $r=0,74$ ). Таким образом, увеличение показателей силы тяги ног приводит к росту скорости плавания и у юношей и у девушек.

Корреляция скорости плавания и показателей силы тяги при плавании на руках у девушек так же высокая и составляет 0,71, и у юношей 0,79, то есть увеличение силы тяги рук в воде приводит к возрастанию скорости плавания у подростков 12-15 лет обоего пола.

Степень связи между показателями скорости плавания у девушек и юношей силы тяги в воде в полной координации является достаточно тесной, у девушек составляет 0,71, а у юношей 0,79. Данная зависимость показывает, что при увеличении силы тяги в воде при плавании в полной координации, возрастают показатели скорости плавания у юношей и девушек, при чем, у юношей увеличение силы тяги в воде дает больший эффект нежели, чем у девушек.

Выводы и практические рекомендации:

1. Изучение корреляции скорости плавания с показателями физического развития (длина и масса тела, ЖЕЛ) юношей и девушек 12-15 лет позволило установить, что с увеличением этих параметров, как у юношей, так и у девушек, скорость плавания на дистанции 50 метров кролем на груди возрастает.

2. Полученная корреляция показателей физического развития и скорости плавания на дистанции 50 м кролем на груди позволит осуществлять прогноз спортивных результатов юношей и девушек, опираясь на их антропометрические данные.

3. Установлено, что скорость плавания на дистанции 50 метров кролем на груди в большей степени зависит от длины шага, чем от темпа движений.

4. Выявлена высокая связь и прямая зависимость скорости плавания и силовых показателей (сила тяги на суше и в воде).

5. Для достижения высоких результатов в плавании на дистанции 50 м кролем на груди, необходимо включать в тренировку упражнения силовой направленности и для юношей и для девушек в возрасте 12-15 лет.

6. С целью управления тренировочным процессом возможно использовать метод динамометрии на суше и в воде.

## ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ НА ФИЗИЧЕСКИЙ И ПСИХИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ КАЧЕСТВА ИХ ЖИЗНИ

**Большев А.С., <sup>1</sup>Сидоров Д.Г., <sup>2</sup>Клибус Е.К.**

<sup>1</sup>Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г.Нижний Новгород

<sup>2</sup>Нижегородское речное училище, г.Нижний Новгород

Проблемы формирования здорового образа и качества жизни, уровень развития физической культуры личности среди студенческой молодежи остается очень низким. Отсутствие системного, информационного и индивидуально-личностного подходов в организации здоровьесформирующего образовательного пространства в процессе обучения, включая дополнительное и вневузовское образование, во многом определяет постоянное снижение уровня здоровья студентов. В докладе «О состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации за 2013 г.» отмечается, что темп прироста заболеваемости с 2003 по 2013 г. в целом по Российской Федерации составил 15,0%. В 2013 г. в сравнении с 2008 г. отмечается рост болезней эндокринной системы, расстройств питания, нарушений обмена веществ (на 15,3%), болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (на 6,5%), болезни органов дыхания (на 6,2%), болезни нервной системы (на 4,4%), болезни системы кровообращения (на 3,9%) [1]. Современное образовательное пространство становится фактором, снижающим уровень здоровья студентов [2, с. 101]. Здоровье и качество жизни студентов, во многом, напрямую зависят от уровня мотивации на

здоровый образ жизни, от уровня развития культуры личности и здоровьесформирующего образовательного пространства.

Цель исследования. Оценить влияние компонентов качества жизни на процессы физического развития студентов.

Задачи исследования.

1. Определить уровень самооценки своего здоровья, физического развития и функционального состояния организма (среди студентов).

2. Выявить уровни взаимосвязи между показателями компонентов качества жизни студентов и их физическим развитием и функциональным состоянием организма.

Материалы и методы исследования.

В исследовании приняли участие 84 студента 3 курса ННГАСУ, из них 48 юношей и 36 девушек. В исследование использованы данные: 1) антропо- и физиометрического обследования физического развития студентов по показателям рост (в см), вес (в кг), динамометрия (в кг), САД и ДАД (в мм рт.ст.), ЖЕЛ (в мл<sup>3</sup>), пробы Штанге и Генчи (в сек), адаптационный потенциал (АП) по Баевскому (в баллах); 2) опросника по социальным условиям жизни и вредным факторам в жизни студентов; 3) экспресс шкалы невротизации - в качестве исследования состояния центральной нервной системы; 3) определения качества жизни (тест SF-36) по физическому и психологическому компонентам.

Результаты и их обсуждение.

Средний возраст обследованных студентов составил  $19,66 \pm 0,06$  (лет), рост  $179,37 \pm 1,12$  (см), вес  $73,70 \pm 1,49$  (кг). Средний возраст девушек составил  $19,94 \pm 0,06$  (лет), рост составил  $164,94 \pm 0,66$  (см), вес  $57,44 \pm 1,43$  (кг). Следует отметить, что среднее систолическое артериальное давление САД у юношей составило  $131,04 \pm 1,88$  (мм рт. ст.), что оценивается по центильной шкале как «высокое», у девушек  $114,72 \pm 1,76$  (мм рт. ст.) соответствует «средним» показателям. Все остальные показатели соответствуют среднему диапазону значений для данного возраста и пола. Адаптационный потенциал (АП) по Баевскому рассчитывается без проведения нагрузочных тестов и позволяет давать предварительную количественную оценку уровня здоровья обследуемых. Так, у юношей АП составил  $2,36 \pm 0,04$  баллов ( $\sigma=0,30$ ), при этом у 79,16% выявлена удовлетворительная адаптация, у 20,83% - напряжение механизмов адаптации. У девушек АП составил  $2,25 \pm 0,03$  баллов ( $\sigma=0,23$ ), при этом у 97,22% выявлена удовлетворительная адаптация и у 2,77% - напряжение механизмов адаптации. Гармоничное физическое развития выявлено у 35,41% юношей и 50% девушек. Дисгармоничное развитие выявлено у 64,58% юношей и 50% девушек. Показатели физического компонента качества жизни у юношей составил (РН)  $320,66 \pm 8,68$  баллов, у девушек  $310,61 \pm 8,49$  баллов; психического компонентов качества жизни у юношей (МНс)  $265,70 \pm 6,75$  баллов,  $209,00 \pm 11,19$  баллов у девушек.

Данные социального анкетирования выявили, что из 84 обследуемых студентов только около 20 % студентов проживет в общежитии. (70,83%) юношей оценивают свое здоровье как отличное и отличное с оговорками, среди девушек такую оценку своему здоровью дают (94,44%), при этом (16,66%) девушек считаются себя «частоболеющими». Однако, хроническими заболеваниями страдают (8,33%) юношей и (5,55%) девушек. Не удовлетворительным свое здоровье считают лишь (4,16%) юношей. Следует отметить, что риск невротизации по экспресс шкале выявлен у (8,33%) юношей и (16,66%) девушек. (58,33%) юношей убеждены в том, что процесс обучения в вузе не оказывает влияние на их здоровье, этого мнения придерживается (22,22%) девушек. Ведущими факторами, оказывающими влияние на здоровье, по мнению юношей, являются: неправильное питание (66,66%); психоэмоциональное переутомление, стресс, учебные перегрузки и пр. (37,5%); материальные трудности и нездоровый образ жизни (по 29,16%). У девушек ведущими факторами, оказывающими влияние на здоровье, являются: неправильное питание (83,33%); психоэмоциональное переутомление, стресс, учебные перегрузки и пр. (72,22%); неустроенность личной жизни (27,77%); нездоровый образ жизни и гиподинамия (по 16,66%). Около (45%) юношей подвержены вредной привычке - курению, среди девушек - около (70%).

У юношей выявлены следующие значимые корреляции. Показатели САД у юноше коррелируют с показателями: веса ( $r=0,42$ ), пробы Штанге ( $r=0,35$ ), динамометрии кисти на руке измерения АД ( $r=0,47$ ), АП ( $r=0,83$ ). Показатели ДАД у юношей коррелируют с показателями АП ( $r=0,59$ ). Показатели роста у юношей коррелируют с показателями: пробы Штанге ( $r=0,50$ ), ЖЕЛ ( $r=0,55$ ). Показатели веса у юношей коррелируют с показателями: ЖЕЛ ( $r=0,45$ ), динамометрии ( $r=0,55$ ), АП ( $r=0,29$ ). Показатели пробы Штанге у юношей коррелируют также с показателями АП ( $r=0,34$ ). Показатели пробы Генчи у юношей коррелируют с показателями динамометрии кисти ( $r=0,29$ ). Показатели ЖЕЛ у юношей коррелируют с показателями: динамометрии кисти ( $r=0,42$ ), роста ( $r=0,55$ ) и веса ( $r=0,45$ ). Показатели АП у юношей коррелируют с показателями: пробы Штанге ( $r=0,34$ ), веса ( $r=0,29$ ), ДАД ( $r=0,59$ ), САД ( $r=0,83$ ). Показатели физического функционирования (pf) коррелируют

у юношей с показателем динамометрии ( $r=-0,30$ ). Показатель физического компонента здоровья РН и ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием ( $gr$ ) у юношей одинаково коррелируют с показателями динамометрии кисти ( $r=-0,31$ ). Показатель ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ( $re$ ) у юношей коррелируют с показателями: веса ( $r=-0,31$ ), пробы Генчи ( $r=-0,30$ ). Показатель социального функционирования ( $sf$ ) у юношей также коррелирует с показателем веса ( $r=-0,41$ ).

У девушек выявлены следующие значимые уровни корреляций между исследуемыми показателями. Показатели роста у девушек коррелируют с показателями: пробы Штанге ( $r=-0,45$ ); пробы Генчи ( $r=0,34$ ). Показатели веса у девушек прямо коррелируют с показателями пробы Генчи ( $r=0,36$ ). Показатели ЖЕЛ у девушек достоверно и прямо коррелируют с показателями динамометрии ( $r=0,58$ ). У девушек показатели невротизации коррелирует с показателем веса  $r=-0,41$ . Показатели пробы Штанге у девушек обратно коррелируют с показателями роста ( $r=-0,45$ ). Показатели пробы Генчи у девушек коррелируют с показателями: роста ( $r=0,34$ ) и веса ( $r=0,36$ ). Показатели САД и ДАД у девушек одинаково коррелируют ( $r=0,78$ ) с показателями АД. Показатели общего состояния здоровья ( $gh$ ) физического компонента здоровья по тесту качества жизни у девушек коррелируют с показателями: веса ( $r=0,43$ ); ЖЕЛ ( $r=0,47$ ), динамометрии кисти ( $r=0,34$ ). Показатели ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием ( $gr$ ) у девушек коррелируют с показателями ЖЕЛ ( $r=-0,37$ ). Показатели интенсивности боли ( $bp$ ) у девушек коррелируют с показателями: адаптационного потенциала  $r=-0,52$ , жизненной емкости легких ( $r=-0,42$ ) и показателями артериального давления САД ( $r=-0,57$ ), ДАД ( $r=-0,37$ ). Показатель ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ( $re$ ) у девушек коррелируют с показателями артериального давления ДАД ( $r=-0,37$ ). Показатель социального функционирования ( $sf$ ), жизненной активности ( $vt$ ) и психического здоровья ( $mh$ ) у девушек коррелируют с показателем веса ( $r=0,37$ ,  $r=0,45$  и  $r=0,36$  соответственно).

Таким образом, уровень самооценки своего здоровья студентами, в целом, соответствует их возрасту, физическому развитию, состоянию функциональных систем организма. Выявленные уровни взаимосвязи между исследуемыми показателями свидетельствуют о высоком уровне взаимозависимости качества жизни и здоровья студентов от уровня их физического развития и функционального состояния организма.

#### Список литературы

1. Сайт Министерства здравоохранения РФ. URL: <http://www.rosminzdrav.ru/>
2. Югова, Е.А. Внедрение системы ГТО как фактор развития здоровьесберегающей компетентности // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С.101.

## ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОК ПЛАВАНИЮ

**Раевский Д.А., Румянцев В.П., Бычкова Н.С., Воронцова Н.Б.**

Государственный университет управления, г.Москва

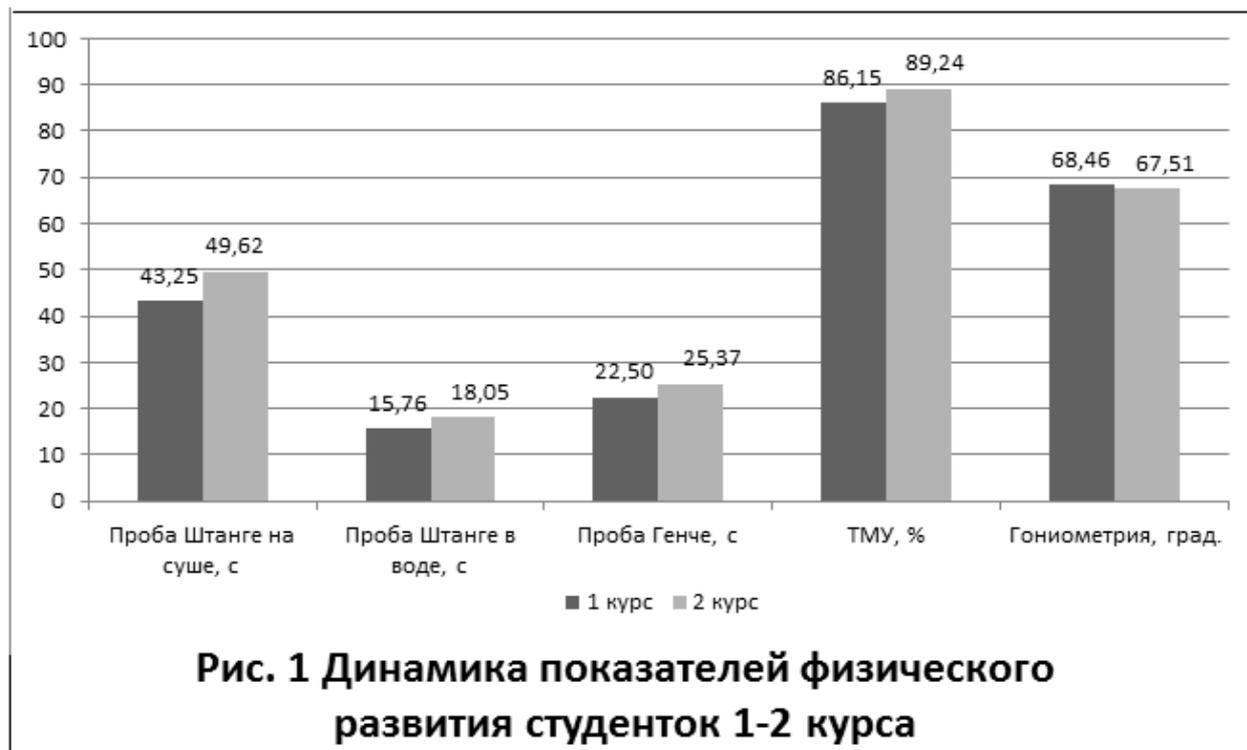
Плавание является одновременно спортом высших достижений, спортивным развлечением и отличным средством для активного отдыха и восстановления. Оно представляет собой прекрасное средство как общей, так и специальной физической подготовки, которое широко используется в физическом воспитании в вузе.

В программу обучения студентов вузов входит освоение базовых навыков и спортивной техники 4-х способов плавания [1]. Период адаптации к водной среде у девушек зачастую является более длительным в отличие от юношей. Для более быстрого прохождения адаптационного периода первокурсницам рекомендуется сформировать двигательную готовность. При этом особое значение придается совершенствованию дыхательной функции: увеличению жизненной емкости легких (ЖЕЛ), увеличению продолжительности задержки дыхания, повышению мощности вдоха, освоению и совершенствованию специфического акта дыхания (выдохи в воду).

Взаимосвязь функциональных показателей и двигательных качеств на суше и в условиях водной среды изучалась с помощью педагогических наблюдений, инструментальных методов (динамометрии, гониометрии, спирометрии), педагогического эксперимента, метода визуально-экспертных оценок [4].

Тестовая методика на суше и в воде определяла темпы развития показателей дыхательной системы, дифференцировки мышечных усилий, гибкости в голеностопных суставах девушек от конца учебного года 1 курса до конца учебного года 2 курса. Данные пробы Штанге, Генче на суше и в воде сопоставлялись с ЖЕЛ, и устанавливалась их взаимосвязь, способствующая согласованию движений с дыханием.

Как видно на Рисунке 1 время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) на первом курсе у студенток была на 6,37 секунд больше; проба Штанге в воде на 2,29, а проба Генче на 2,87 больше чем на втором. Различия достоверны,  $p < 0,05$ . Дифференцировка мышечных усилий, судя по средней арифметической, на втором курсе была лучше, чем на первом, разница составила 3,09 секунды, достоверность подтверждается. Подвижность голеностопных суставов практически не изменилась, произошло незначительное увеличение на 0,95 градуса, очевидно, что здесь возрастной фактор оказывает непосредственное влияние, различия недостоверны,  $p > 0,05$ .



Экспериментальная методика по обучению в бассейне отличалась тем, что для формирования готовности к обучению технике студентки должны были овладеть специфическими мышечно-двигательными ощущениями, возникающими при продвижении в воде, приобрести умение чередовать расслабление и напряжение, и другие составляющие элементы готовности.

Предрасположенность к движению руками и ногами учитывалась до обучения на воде, поскольку выбранная удобная структура движений руками основывается на выявленной структуре движений ногами [1,2]. Основу занятий экспериментальной группы составляли следующие элементы: специальные опорные движения в воде; дыхательные упражнения, совмещенные с опорными движениями на плаву; усложненные опорные движения в воде; развитие координации движений, обучение напряжению – расслаблению мышц на суше и в воде; упражнения, вырабатывающие навык динамической опоры о воду при движении; упражнения, развивающие необходимое и дифференцированное мышечное напряжение.

Методика экспериментального обучения была ориентирована на освоение с водной средой и овладение техникой со спортивной и неспортивной (самобытной) направленностью. После выбора индивидуального варианта по структуре движений ног подбирались координация движений руками.

Специфические свойства тела в воде оценивались по разработанной методике [3]. Определяли: обтекаемость тела в скольжении после отталкивания от поворотного щита, плавучесть в вертикальном положении тела и с поднятыми вверх руками. Равновесие тела определялось в положении «лежа на спине», на плаву по погружению ног. Методом хронометрии фиксировалось время удержания на плаву, с помощью опорных движений в вертикальном и горизонтальном положении без дыхания и в вертикальном положении с выдохами в воду.

Элементы базового навыка плавания на втором курсе у девушек были оценены выше на 3,18; техника плавания самобытными на 1,97 и спортивными способами на 1,61 баллов, различия достоверны,  $p < 0,05$  (Рисунок 2).



Достоверное улучшение ТМУ, ЖЕЛ и задержки дыхания на вдохе и на выдохе способствовали улучшению точности пространственной ориентировки на втором году обучения у студенток. Предварительное создание специфической двигательной базы навыков способствует более эффективному формированию плавательных навыков.

Недостаточное дыхание в воде укорачивает гребок, а вдох выполняется с поднятой головой, что приводит к проваливанию кисти и предплечья, соответственно нарушая горизонтальное положение и увеличивая сопротивление. В ходе проведения эксперимента, благодаря хорошему функционированию аппарата дыхания, при плавании кролем на груди студентки голову не поднимали, а поворачивали в сторону, в соответствии с техникой, рекомендованной специалистами. Водно-опорные умения позволяли делать правильный гребок по усилиям и траектории при плавании доступными способами. Таким образом, выработка предварительной двигательной готовности позволила девушкам лучше овладеть элементами базового навыка, а также освоить технику самобытных и спортивных способов плавания.

#### Список литературы

1. Булгакова Н.Ж. Плавание: учебник для ВУЗов/Под общ. ред. Н.Ж. Булгаковой – М.: Физкультура и спорт, 2001г. – 400с., ил.
2. Малыгин Л.С. Обучение плаванию спортивным и самобытным способами на основе двигательной готовности: учебно-методическое пособие для студентов ВУЗов физической культуры / Л.С. Малыгин [и др.]; МГАФК. – Малаховка, 2014г. – 124с.
3. Медяников В.В. Плавание. / В.В. Медяников, Ю.И. Радыгин//Сост. З.П. Фирсов; Редкол.: Н.Ж. Булгакова и др. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 72с.
4. Хальянд Р.Б. Модели спортивного плавания с методикой совершенствования и контроля. [Р.Б. Хальянд, Р.Р. Каал, Т.А. Тамп]. – Таллин, 1984. – 98с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРЫЖКОВОЙ И ЛЫЖЕГОНОЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

**Зебзеев В.В.**

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

В настоящий момент в отечественной теории и практике спорта накоплен обширный опыт построения многолетней спортивной тренировки [4]. Однако многие специалисты считают, что построение многолетней спортивной подготовки в лыжном двоеборье нуждается в тщательном анализе с целью выявления причин низкой соревновательной результативности спортсменов на международной арене [1].

К сожалению, подобная ситуация наблюдается не только на завершающих этапах многолетней подготовки, но и на этапах начальной и углубленной специализации. Одни специалисты объясняют слабые результаты спортсменов в лыжном двоеборье неэффективной системой спортивного отбора, основным принципом которой в последние 10-15 лет является переориентация спортсменов из «близкородственных» видов спорта: прыжков на лыжах с трамплина и лыжных гонок. Другие специалисты обращают внимание на проблему, связанную с отсутствием большого количества современных трамплинов разной мощности.

С данными фактами трудно не согласиться, однако для более полного понимания сложившейся ситуации, на наш взгляд, следует вначале детально проанализировать содержание этапов многолетней подготовки в лыжном двоеборье, а затем делать выводы по ее эффективности.

Цель исследования состояла в проведении сравнительного анализа соотношения объемов прыжковой и лыжегоночной подготовки лыжников-двоеборцев на разных этапах многолетнего совершенствования спортивного мастерства.

Результаты исследования и их обсуждение. С этой целью нами проанализированы поурочная программа по виду спорта «Лыжное двоеборье» (составитель Л.А. Федоров с соавторами, 1984) [2] и примерная программа спортивной подготовки (составители П.В. Квашук, А.А. Жилияков, 2012) [3]. Эти материалы позволяют выявить особенности планирования многолетней подготовки в лыжном двоеборье. Результаты этого анализа, по нашему мнению, должны помочь определить оптимальное соотношение между прыжковой и лыжегоночной подготовкой лыжников-двоеборцев на разных этапах многолетнего совершенствования спортивного мастерства.

Анализ соотношения объемов прыжковой подготовки и циклической нагрузки показывает, что содержание поурочной программы многолетней подготовки, разработанной Л.А. Федоровым с соавторами (1984 г.), имеет некоторые особенности (см. Табл.1). Так, авторы уже с первого года при обучении технике прыжков предлагают юным двоеборцам использовать не только трамплины малой, но и средней мощности. Другим важным компонентом планирования многолетней прыжковой подготовки, по мнению авторов, является планомерное увеличение количества прыжков с первого по седьмой годы на трамплинах малой мощности. После этого на восьмом и девятом годах подготовки отмечается повышение количества прыжков, выполняемых с трамплинов средней мощности [2].

Важным моментом в предлагаемом варианте многолетней прыжковой подготовки является то, что программой совершенно не предусмотрены прыжки с трамплинов нормальной (90 м) и большой мощности (120 м). Данный факт обусловлен изменениями соревновательной деятельности лыжников-двоеборцев, произошедшими в последние двадцать – тридцать лет.

Таблица 1

Сравнительный анализ соотношения объемов прыжковой подготовки и циклической нагрузки лыжников-двоеборцев на разных этапах многолетнего совершенствования спортивного мастерства (по данным примерных программ многолетней подготовки лыжников-двоеборцев 1984 г. и 2012 г.)

Показатели			Год обучения								
			1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й
Общий объем прыжковой подготовки, кол-во прыжков	Малые трамплины	Прогр. 1984 г.	148	148	300	430	450	430	509	285	285
		Прогр. 2012 г.	150-170	180-210	200-250	270-300	320-340	320-350	120-140	100-120	80-100
	Средние трамплины	Прогр. 1984 г.	52	52	30	70	50	110	191	465	465
		Прогр. 2012 г.	0	0	0	30-50	120-150	200-270	180-200	250-280	250-280
	Нормальные трамплины	Прогр. 1984 г.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Прогр. 2012 г.	0	0	0	0	0	30-50	50-60	80-90	120-130
	Большие трамплины	Прогр. 1984 г.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Прогр. 2012 г.	0	0	0	0	0	0	30-40	60-70	80-90
	Общий объем циклической нагрузки, км	Прогр. 1984 г.	500	500	1000	1500	2000	2520	3000	4000	4000
		Прогр. 2012 г.	300-450	500-700	850-1000	1150-1350	1550-1750	1950-2200	3000-3500	3800-4300	4200-4800
	Объем лыжной подготовки, км	Прогр. 1984 г.	293	293	380	650	950	1170	1340	2100	2100
		Прогр. 2012 г.	150-200	200-300	400-450	500-600	700-800	900-1000	1400-1500	1800-1900	2000-2300
Объем лыжероллерной подготовки, км	Прогр. 1984 г.	0	0	140	200	250	350	560	600	600	
	Прогр. 2012 г.	0	50-100	100-150	200-250	300-350	400-450	600-700	800-900	800-900	
Объем бега, ходьбы, имитации, км	Прогр. 1984 г.	207	207	480	650	800	1000	1100	1300	1300	
	Прогр. 2012 г.	150-250	250-350	350-400	450-500	550-600	650-750	1000-1300	1200-1500	1400-1600	

В настоящий момент спортсмены на всех международных соревнованиях, проводимых под эгидой FIS, соревнуются только на нормальных и больших трамплинах. При планировании нагрузок циклического характера следует отметить достаточно резкое возрастание объема тренировочных нагрузок с третьего по седьмой годы подготовки, что сложно объяснить с точки зрения сенситивных периодов развития организма спортсменов. При этом лыжероллеры как важный компонент циклической подготовки предлагается использовать только с третьего года обучения. Необходимо сказать, что авторы считают целесообразным использовать абсолютно одинаковые объемы тренирующих воздействий спортсменам первого-второго и восьмого-девятого годов многолетней подготовки, что с позиции существующих общепринятых концепций не является правильным, поскольку адаптация организма спортсменов к таким нагрузкам не способствует дальнейшему повышению их спортивного мастерства. В целом, опираясь на все вышесказанное, можно констатировать, что содержание рассматриваемой программы в большей степени имеет прыжковую направленность, чем лыжегоночную [2].

Несколько другую позицию по вопросу соотношения прыжковой и циклической нагрузки в рамках многолетней подготовки лыжников-двоеборцев имеют П.В. Квашук и А.А. Жилияков (2012 г.), изложившие ее в примерной программе для тренеров спортивных школ. Во-первых, на протяжении всей многолетней подготовки спортсменов отмечается постепенное увеличение параметров как прыжковой, так и циклической нагрузки. Во-вторых, для совершенствования прыжковой подготовленности с первого по третий годы предлагается использование только трамплинов малой мощности, с четвертого года подготовки – средних трамплинов, с шестого года – нормальных трамплинов, и, наконец, с седьмого года – больших трамплинов. Следует сказать, что в восьмом-девятом годах половина от общего количества всех прыжков выполняется на трамплинах средней мощности. В-третьих, совершенствование циклической подготовленности занимающихся характеризуется равномерным увеличением тренировочных воздействий, но только до седьмого года. Начиная с этого момента, наблюдается резкое повышение объема циклической нагрузки, что объясняется благоприятной ситуацией для развития аэробных возможностей организма лыжников-двоеборцев. В целом можно говорить о том, что содержание данной программы имеет более выраженный акцент на совершенствование лыжегоночной подготовленности двоеборцев, при этом объем прыжков с трамплина на всех этапах многолетней подготовки также остается значительным [3].

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что планирование многолетней подготовки лыжников-двоеборцев, предлагаемое авторами в 1984 г., не является, на наш взгляд, оптимальным и соответствующим требованиям сегодняшнего времени. Об этом свидетельствуют некоторые отхождения от общепринятых концепций построения многолетней подготовки, разработанных Л.П. Матвеевым, Д.В. Верхошанским, А.П. Бондарчуком, В.Б. Иссуриным и некоторыми другими специалистами в области теории спорта. В этой связи подход к планированию многолетней подготовки, предлагаемый П.В. Квашук и А.А. Жилияковым (2012 г.), является более современным, сбалансированным и методологически выверенным.

#### **Список литературы**

1. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
2. Лыжное двоеборье: поурочная программа для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ / А.А. Федоров, Н.И. Степанов, М.В. Шереметьев [и др.]. – М., 1984. – 311 с.
3. Лыжное двоеборье: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ / П.В. Квашук, А.А. Жилияков. – М., 2012. – 88 с.
4. Фискалов, В. Д. Спорт и система подготовки спортсменов: учебник / В.Д. Фискалов. – М.: Советский спорт, 2010 – 392 с. : ил.

#### **РЕКРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ**

**Титова Г.С., к.пед.н.**

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)

Задачу формирования здорового образа жизни современной молодежи невозможно решить без изменения системы общественных отношений и самих молодых людей. Поэтому в научной литературе понятие здоровье рассматривается не только как медицинская категория, но и как социальная ценность, которая имеет решающее

значение для всестороннего и гармоничного развития личности и успешного выполнения человеком своих социокультурных ролей. В связи с этим становится важным повышение качества воспитания в сфере социально полезного досуга, восстановления и укрепления здоровья, пропаганды здорового образа жизни.

По мнению В.М. Выдрина, рекреативно-оздоровительная деятельность выступает в качестве формы двигательной активности, главная задача которой восстановление жизненных сил человека [3]. Однако, помимо основной задачи, в процессе рекреативно-оздоровительной деятельности также решаются познавательные, развлекательные и коммуникативные задачи, которые носят второстепенный характер. Поэтому следует рассматривать рекреативно-оздоровительную деятельность как совокупность сопряженных воздействий не только на организм, но и на личность человека.

В связи со всем вышеперечисленным следует заключить, что формирование рекреативно-оздоровительной деятельности молодежи является эффективным решением задач оздоровления, досуга и занятости молодых людей. Чтобы сформировать потребность молодежи в рекреативно-оздоровительных занятиях необходима не только ориентация и пропаганда здорового образа жизни, но и создание организационно-педагогических условий, которые бы отвечали запросам и интересам современных молодых людей, способствовали интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности в избираемую деятельность.

Среди основных аспектов рекреативно-оздоровительной деятельности можно выделить следующие [2]:

- 1) удовлетворение физиологических потребностей в двигательной активности;
- 2) потребность в развлечении, получении удовольствия от физической активности;
- 3) чередование видов деятельности;
- 4) оздоровление организма посредством двигательной активности;
- 5) удовлетворение коммуникативных потребностей.

Рассмотрим классификацию рекреативно-оздоровительной деятельности по степени социальной значимости [4].

- «пассивная рекреация» - расслабление, отдых, снятие эмоционального напряжения;
- «активная рекреация» - физическая и интеллектуальная активность, эмоционально-психологическая разрядка;
- «познавательная и духовная рекреация» - способствует овладению культурными и духовными ценностями, удовлетворению коммуникативных потребностей;
- «творческая рекреация» реализация творческого потенциала, развитие способностей к созиданию.

Специфика рекреативно-оздоровительной деятельности определяется направленностью на физическую и духовную реабилитацию молодежи, укрепление и формирование сознания и поведения; свободой выбора вида и формы рекреативных занятий, а также степени рекреативно-оздоровительной активности; формированием ценностных ориентации молодежи, самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через занятия рекреативно-оздоровительной деятельностью [6].

К основным методам формирования рекреативно-оздоровительной деятельности молодежи можно отнести [4]:

- метод вовлечения в то или иное рекреативно-оздоровительное мероприятие;
- методы формирования сознания и поведения личности ориентированные на здоровый образ жизни и социально значимую деятельность;
- методы познавательной и самообразовательной деятельности;
- методы стимулирования рекреативно-оздоровительной активности личности.

Для решения задачи организации рекреативно-оздоровительной деятельности молодежи, помимо прочего, необходимо выявить потребности молодых людей и их ориентации относительно рекреативно-оздоровительных занятий, бюджет свободного времени и факторы, препятствующие занятиям рекреативно-оздоровительной деятельностью. В связи с этим был проведен опрос респондентов в виде анкетирования. В исследовании приняли участие 608 респондентов – студентов НИУ Высшей школы экономики, Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова и Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма. Опрос проводился с сентября по ноябрь 2015 года.

Из данных Табл.1 видно, что в основном студенческая молодежь располагает от 2 до 3 часов свободного времени в режиме дня, 28,8 % имеют от 4 до 6 часов вакантного времени. Наиболее удобным временем занятий рекреативно-оздоровительной деятельностью для большинства студентов является вечернее (72,1%)/

Таблица 1

Показатели бюджета свободного времени среди студентов в режиме дня, %

Ответы	РГУФКСМиТ	РЭУ им. Г.В.Плеханова	НИУ ВШЭ	Юноши	Девушки	Всего
Менее 2 ч	16,8	38,2	34,0	13,5	20,7	16,9
От 2 до 3 ч	46,8	19,8	44,2	41,1	49,8	45,2
От 4 до 6 ч	33,2	35,1	19,3	36,1	20,6	28,8
Более 6 ч	3,2	6,9	2,5	9,3	8,9	9,1

Наиболее удобным временем занятий рекреативно-оздоровительной деятельностью для большинства студентов является вечернее (72,1%), 13,1% испытуемых ответили, что утреннее, для 7,6% приемлемо любое время и 7,2% указали дневное время

Графики, представленные на Рисунке 1, демонстрируют, что в целом зависимость между лимитом свободного времени студентов и частотой посещения занятий существует: чем большим бюджетом свободного времени обладают студенты, тем чаще они расходуют это время на занятия рекреативно-оздоровительной деятельностью. Если рассмотреть эту зависимость относительно студентов, не занимающихся рекреативно-оздоровительной деятельностью, то следует отметить, что 22,6% данной группы ежедневно располагают более 6 часами свободного времени, 26,8% имеют от 4 до 6 часов, у 29,5% есть от 2 до 3 часов ничем не занятого времени и у 15,8 % бюджет свободного времени составляет менее чем 2 часа в день.

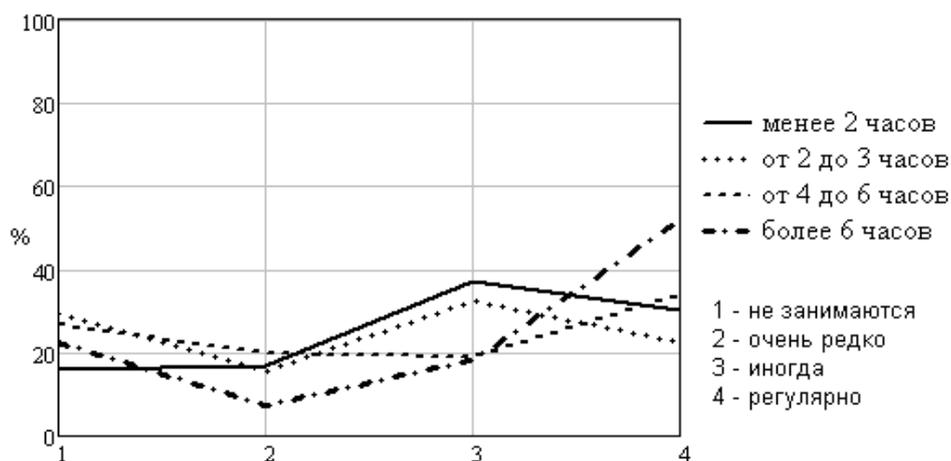


Рис.1. Зависимость рекреативно-оздоровительной активности студентов от бюджета свободного времени

Также нами были выявлены основные факторы, препятствующие занятиям рекреативно-оздоровительной деятельностью. Среди наиболее значимых барьеров рекреативно-оздоровительной активности (Рисунок 2), студенты отмечают нехватку времени (37,5%) и усталость, лень, нежелание заниматься (29,7%), на третьем месте – низкое материальное положение студенческой молодежи (21,3%) и на четвертом – некачественная организация занятий (11,5%).

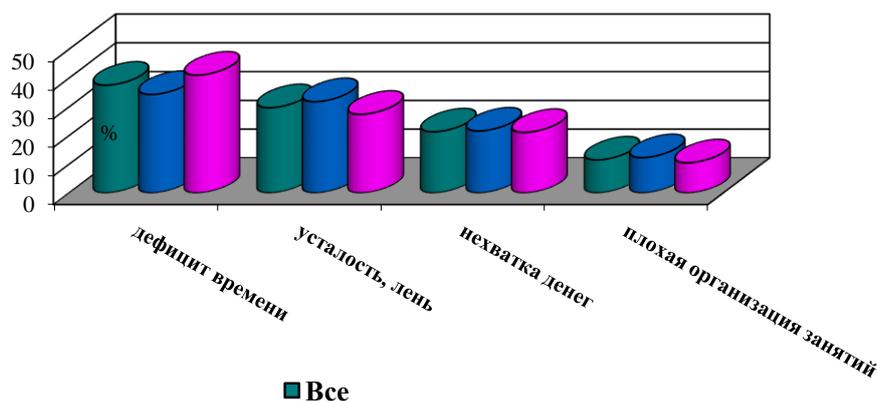


Рис.2. Факторы, препятствующие занятиям рекреативно-оздоровительной деятельностью студентов

Исследование организационных основ рекреативно-оздоровительной деятельности, а также потребностей, интересов и приоритетов современной молодежи позволит создать систему формирования здорового образа жизни и воспитания социально активных граждан посредством внедрения рекреативно-оздоровительных занятий в их повседневную жизнь.

#### Список литературы

1. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студент а: учеб. пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М. : Гардарики, 2007. – 218 с.
2. Виноградов Г.П. Теория и методика рекреационных занятий физическими упражнениями: монография / Г.П. Виноградов. – СПб. : СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1997. – 163 с.
3. Выдрин В.М. Физическая рекреация – вид физической культуры / В.М. Выдрин, А.Д. Джумаев // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 3. – С. 2- 4.
4. Ганьшина Г.В. Формирование здорового образа жизни молодежи средствами рекреативных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ганьшина Галина Васильевна. – Тамбов, 2005. – 24 с.
5. Дорофеева, Н.В. Влияние двигательных режимов на здоровье студентов / Н.В. Дорофеева, Н.В. Минченкова, И.В. Овечкина // Материалы международной IX Межуниверситетская научно-методическая конференция «Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы»: В 2 ч. Ч. 1. – М.: МГУ, 2006.
6. Синенко Г.С. Формирование у студентов потребности в рекреативно-оздоровительных занятиях / Г.С. Синенко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – №3. – С. 21-25.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ ОБЪЕМОВ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

**Зебзеев В.В.**

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

В настоящий момент в российском лыжном двоеборье наблюдается общая для всех проблема – низкие результаты спортсменов в лыжной гонке. Так, двоеборцы главной сборной команды страны проигрывают сильнейшим зарубежным спортсменам в лыжной гонке на дистанции 10 км по несколько минут. С такими результатами в лыжной гонке сложно рассчитывать на призовые места на крупнейших международных соревнованиях, даже несмотря на максимально дальние прыжки с трамплина с высокими оценками за технику [1, 2].

Вследствие этого выглядит целесообразным изучение времени, затрачиваемого на тот или иной вид подготовки лыжников-двоеборцев на разных этапах многолетнего совершенствования спортивного мастерства.

Изучая содержание поурочной программы 1984 г. (Л.А. Федоров с соавторами), учебной программы 1990 г. (Л.А. Федоров, с соавторами), примерной программы многолетней подготовки 2012 г. (П.В. Квашук, А.А. Жилияков) можно отметить неоднозначность взглядов авторов-разработчиков на распределение основных средств

в годичном цикле лыжников-двоеборцев разного возраста и квалификации. Для проведения детального анализа нами была составлена сводная таблица (см. Табл.1), в которой представлены данные о распределении учебно-тренировочной нагрузки в рамках каждого этапа многолетней подготовки лыжников-двоеборцев [3, 4, 5].

Таблица 1

Сравнительный анализ распределения времени на различные виды подготовки лыжников-двоеборцев на (по данным примерных программ многолетней подготовки лыжников-двоеборцев 1984 г., 1990 г., 2012 г.)

№ п/п	Содержание занятий		Годы обучения									
			1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й
1	Теоретическая подготовка	прогр. 1984 г.	6	6	24	24	24	46	46	56	56	-
		прогр. 1990 г.	6	6	10	16	24	24	38	44	50	52
		прогр. 2012 г.	17	20	25	25	25	25	40	30	30	40
2	ОФП	прогр. 1984 г.	210	210	260-350	260-350	260-350	360-490	360-490	470-590	470-590	-
		прогр. 1990 г.	210	210	240	250	330	390	410	430	460	540
		прогр. 2012 г.	156	234	286	266	260	290	333	404	354	450
3	СФП	прогр. 1984 г.	40	40	76-102	76-102	76-102	164-220	164-220	308-316	308-316	-
		прогр. 1990 г.	50	50	80	170	210	220	240	260	290	330
		прогр. 2012 г.	32	47	110	120	278	308	500	550	550	560
4	Техническая подготовка	прогр. 1984 г.	40	40	76-100	76-100	76-100	150-210	150-210	330-550	330-550	-
		прогр. 1990 г.	32	30	68	136	206	230	252	295	322	398
		прогр. 2012 г.	88	138	140	140	168	187	170	180	200	228
5	Участие в соревнованиях	прогр. 1984 г.	16	16	24-30	24-30	24-30	40-50	40-50	56-64	56-64	-
		прогр. 1990 г.	8	10	12	24	24	30	48	55	58	62
		прогр. 2012 г.	15	25	44	54	70	84	130	170	200	264
6	УМО / приемные нормативы	прогр. 1984 г.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		прогр. 1990 г.	6	6	6	8	10	12	18	20	24	26
		прогр. 2012 г.	4	4	4	4	8	8	10	12	12	12
7	Восстановительные мероприятия	прогр. 1984 г.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		прогр. 1990 г.	-	-	-	12	16	18	20	24	28	30
		прогр. 2012 г.	-	-	15	15	20	20	45	70	70	70
8	Инструкторская практика	прогр. 1984 г.	-	-	8-10	8-10	8-10	10-12	10-12	12-14	12-14	-
		прогр. 1990 г.	-	-	-	8	12	12	14	16	16	18
		прогр. 2012 г.	-	-	-	-	12	15	20	40	40	40
	Всего	прогр. 1984 г.	312	312	468-634	468-634	468-634	780-1040	780-1040	1248-1560	1248-1560	-
		прогр. 1990 г.	312	312	416	624	832	936	1040	1144	1248	1456
		прогр. 2012 г.	312	468	624	624	841	957	1248	1456	1456	1664

Содержание поурочной программы для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ (составители Л.А. Федоров с соавторами, 1984 г.) на всех этапах в большей степени ориентировано на развитие общей физической и теоретической подготовленности занимающихся. Другой характерной чертой содержания рассматриваемой программы является акцентированное совершенствование технической подготовленности спортсменов на этапе спортивного совершенствования.

При этом на повышение специальной физической подготовленности лыжников-двоеборцев на всех этапах многолетнего совершенствования мастерства авторы рассматриваемой программы отводят достаточно среднее количество часов в сравнении с данными из примерных программ многолетней подготовки 1990 г. и 2012 г. Относительно небольшое количество часов, по сегодняшним меркам, отводимое на участие спортсменов в соревнованиях объясняется, по-видимому, тем, что в 80-е годы прошлого столетия в лыжном двоеборье спортсмены не соревновались в рамках кубка мира и континентального кубка. Вместе с тем, составители данной программы не предусмотрели часов для восстановительных мероприятий. Следует сказать и о достаточно резком возрастании как общегодового объема тренировочных нагрузок, так и количества часов, отводимого на тот или иной вид подготовки. Такая ситуация наблюдается не только на этапах начальной подготовки и спортивного совершенствования, но и на третьем-пятом и шестом-седьмом годах учебно-тренировочного этапа [3]. Такой подход к планированию многолетней подготовки не в полной мере соответствует общепринятым концепциям планирования, а именно подходу, предлагаемому Л.П. Матвеевым, а также схемам блоковой периодизации спортивной тренировки по В.Б. Иссурину и круглогодичного подготовительного периода без выраженной «подводки» к соревнованиям.

Другой вариант планирования многолетней подготовки в лыжном двоеборье был представлен в содержании учебной программы, разработанной для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ (авторы-составители: Л.А. Федоров, В.И. Грищенко, Б.Б. Кузов, 1990 г.). К особенностям содержания указанной программы можно отнести более планомерное и четкое увеличение тренировочной нагрузки от года к году, от этапа к этапу в сравнении с программой 1984 г. Кроме этого, авторы отводят значительное количество часов на теоретическую и общефизическую подготовку занимающихся, особенно на завершающих этапах многолетней подготовки. Другой важной особенностью рассматриваемой программы является относительно небольшое количество часов, направленное на развитие специальной физической подготовленности двоеборцев, в сравнении с программами 1984 г. и 2012 г. Вместо этого, составители программы 1990 г. считают актуальным сместить акцент подготовки в сторону технического совершенствования спортсменов в период учебно-тренировочного этапа. На участие в соревнованиях и восстановительные мероприятия спортсменам отводится не так много времени в сравнении с программой 2012 г [5].

В отличие от других, содержание примерной программы спортивной подготовки для спортивных школ (авторы-составители П.В. Квашук, А.А. Жиликов, 2012 г.) является, на наш взгляд, не только более сбалансированным, но и учитывающим требования современных концепций планирования системы многолетней подготовки спортсменов. Основой которых являются такие положения, как: о единой педагогической системе, обеспечивающей преемственность задач, средств, методов, организационных форм подготовки на каждом году и этапе обучения; о целевой направленности по отношению к высшему спортивному мастерству в процессе подготовки; об оптимальном соотношении различных сторон подготовленности спортсменов в процессе многолетней тренировки; о неуклонном и постепенном росте объема средств общей и специальной подготовки, соотношение между которыми постепенно изменяется; о поступательном увеличении объема и интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок; о строгом соблюдении постепенности в процессе использования тренировочных и соревновательных нагрузок и др. [4]. Руководствуясь вышеперечисленными положениями, авторы рассматриваемой программы предлагают сместить основной акцент с совершенствования теоретической, общефизической и технической подготовленности занимающихся на развитие специальных физических качеств спортсменов. Вместе с тем, данная программа предусматривает значительно большее количество часов на участие лыжников-двоеборцев в соревнованиях и восстановительных мероприятиях по сравнению с авторами программ 1984 г. и 1990 г.

Проведение теоретического анализа распределения учебно-тренировочных часов на разные виды подготовки позволило установить некоторые сходства и различия в имеющихся к настоящему времени подходах планирования многолетней подготовки в лыжном двоеборье.

#### Список литературы

1. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
2. Зебзеев, В.В. Показатели контроля соревновательной подготовленности лыжников-двоеборцев / В.В.

Зебзеев // Сборник по результатам XLI заочной научной конференции International Research Journal, №7 (38), Екатеринбург, 2015 - С. 13-14.

3. Лыжное двоеборье: поурочная программа для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ / А.А. Федоров, Н.И. Степанов, М.В. Шереметьев [и др.]. – М., 1984. – 311 с.
4. Лыжное двоеборье: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ / П.В. Квашук, А.А. Жилияков. – М., 2012. – 88 с.
5. Лыжное двоеборье: программа для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ (нормативная часть) / Л.А. Федоров, В.И. Гришенков, Б.Б. Кузов. – М., Советский спорт, 1990 – 10 с.

## **СЕКЦИЯ №5.**

### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДОСУГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Опарина Н.А.**

Институт культуры и искусств Московского городского педагогического университета, г.Москва

Различные виды культурно-досуговой деятельности выполняют информационную, творческую, развивающую и другие функции, являясь действенным средством в развитии и становлении подрастающей личности.

В настоящее время в обществе усилилось внимание к развитию творческого потенциала детей средствами досуга, поскольку проблемы продуктивного и интересно организованного свободного времени детей и молодежи становятся всё острее. Совершенствование культурно-досуговой работы с детьми в огромной степени зависит от взаимодействия и координации всех воспитательных сил, участвующих в формировании личности ребёнка.

Воспитание неразрывно связывает экономические и духовные сферы жизни. Поэтому культура досуга глубоко проникает в материальную, и в духовную жизнь общества. Социокультурная просвещенность и культура народа оказывает решающую роль на воспитание новых поколений, культуру каждой личности и отражает состояние уровня культуры общества в целом. Для передачи культуры от поколения к поколению необходима организация системы воспитания и образования, основанная на научном изучении всех процессов развития личности.

Цель современного образования как части культуры – создавать условия сотрудничества семьи и школы, учреждений культуры, различных образовательных и общественных организаций, обеспечивать условия в обществе, которые характеризуются толерантностью взглядов, суждений, предпочтений, отношения к традициям и современным взглядам.

Культурно-досуговая деятельность современных школьников — важный фактор их образования и развития. Именно она в настоящее время обеспечивает индивидуальную траекторию развития личности в образовании. Педагогическую значимость и характер воспитательной действенности культурно-досуговой деятельности важно понимать в общем культурно-историческом контексте. Понятие «культура» чрезвычайно многогранно и содержательно. Специалисты-культурологи насчитывают свыше пятисот источников, где так или иначе даётся определение «культуры».

Очень часто термин «культура» обозначает и бытовые действия или правила, когда речь заходит о соблюдении или несоблюдении людьми определенной группы правил этикета. В каждом обществе наряду с доминирующей культурой существуют и микрокультуры. В нашем обществе, по мнению академика Г.Д. Дмитриева, «в качестве доминирующих выступают мужская, русская, православная, рыночная, западно-восточная, массовая культуры» [6, с. 13]. Чтобы успешно развиваться и функционировать в обществе, нужно знать его культуру. Стержнем культуры является творчество человека, как специфический продукт разнообразной трудовой деятельности [2]. Но образ жизни народа, его традиции отнюдь не исчерпываются трудом. При этом всякий труд предполагает отдых. Смысл досуговой деятельности, в отличие от производственной проявляется не каком-либо внешнем результате, а в ней самой. Досуговая деятельность является по большей части творчеством, поскольку она предполагает, как процесс познания чего-то нового, так и

процесс соучастия в его создании (спектакля, игры, танца и т.д.). Иначе говоря, современные культурологи, теоретики досуга, педагоги называют деятельностью в сфере досуга работу мысли и чувств человека. А если работают мысли и чувства человека, то у подрастающей личности развиваются и образуются новые качества и какие-то качества преобразуются. Таким образом, можно видеть, как сближаются термины «культура», «досуг», «образование», «воспитание».

В культурно-творческой практике всё преподносится детям в системе художественных образов. Применяя их, удаётся вовлечь детей в выполнение самых различных задач непринуждённо, в отличие от учебной деятельности, но личность развивается и «образовывается» при этом не меньше.

В сферу досуга входят самые различные виды деятельности и творческие направления. Наиболее выделяемые из них: игровая, поисковая деятельность, читательское и зрительское погружение. Досуговая культура создается и воспринимается человеком в условиях свободного выбора, в то время, которое ему удобно.

Но умение использовать свое свободное время интересно, наполнено и с пользой для своего интеллекта само к ребёнку не придёт. Для этого нужна целенаправленная работа, прививающая умение ценить свободное время с самого раннего возраста [11, с. 17].

Интересно организованная культурно-досуговая деятельность детей в образовательном учреждении всегда заметна своим особым вкладом в жизнь коллектива. А у этой деятельности тоже есть свои законы, своя методика, свои творческие и педагогические приёмы, которые зачастую не знакомы педагогам школы.

На дебатах и реорганизациях, когда были закрыты кружки, секции и клубы, а главной заботой взрослых была борьба за выживаемость, выросло целое поколение «перестроечных» школьников, многие из которых вынуждены были пойти во дворы, в «ничегонеделание» и в сомнительные компании. Духовному оскудению немало способствуют низкопробные фильмы, шлягеры с пошлыми текстами и сомнительные формы досуга. С каждым годом проблема организации свободного времени детей и молодёжи становится всё острее. Решение такой проблемы из педагогической переросло в проблему общенародную, государственную [12, с. 51].

Исследователи во все времена проявляли особый научный интерес к сфере свободного времени. «Предметом педагогики досуга является процесс педагогической организации досуговой деятельности» [3, с. 4]. Философия акцентирует своё внимание на выявлении истоков возникновения свободного времени и его взаимосвязи с рабочим временем. Социология и экономика исследуют характер и содержание свободного времени личности, деятельность социальных институтов досуга по его наполнению. Для психологии важны мотивы, определяющие поведение и поступки человека в сфере досуга. Эти и другие науки признают за свободным временем доминирующее значение в духовном и физическом развитии человека.

В отечественной науке долгое время понятия «свободное время» не встречалось и лишь в 60-х годах начали появляться философские, а затем и психолого-педагогические работы, посвященные этому явлению в жизни человека.

В настоящее время многие учёные считают, что становление и развитие педагогики досуга социально обусловлено. Свободное время становится основным показателем уровня жизни общества.

В социализации личности особое место занимает художественно-творческая досуговая деятельность. В современных культурно-исторических и психологических исследованиях (М.А. Некрасовой, А.Б. Салтыковой, В.Н. Крутецкого, В.С. Кузина, А.И. Савенкова, В.Ф. Канева, В.М. Логинова и др.) большое значение придается заинтересованному, бережному отношению к истокам народной художественной культуры, результатам детского творчества, игровым формам и методам, основанным на народных традициях, осуществлению комплексных занятий по искусству с включением музыкальных и литературных фольклорных произведений.

Теоретическое осмысление проблем дополнительного (внешкольного) образования содержится в трудах П.П. Блонского, К.Н. Венцеля, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, Г.Ф. Лесгафта, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского, В.И. Чернолуского, К.П. Яновского и др.

В дальнейшем исследователями А.Г. Асмоловым, И.А. Зимней, Н.Н. Михайловой, В.И. Пановым, В.В. Рубцовым, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчиковым и др. изучена значимость дополнительного образования подрастающего поколения с позиций психологии. Значительный вклад внесли Л.К. Балясная, В.В. Белова, В.А. Березина, А.К. Бруднов, О.С. Газман, В.А. Горский, В.Б. Евладова, и др.

Функциями учреждений дополнительного образования являются: социальная, компенсаторная, развивающая, рекреационная, адаптационная, информационная, – которые отражают цель и общественные потребности конкретного этапа развития общества и носят объективный характер.

Исследования новой науки — социально-культурной деятельности, получившей научный статус в 1994 г., уже вносят свой вклад в проблематику направлений, связанных с культурно-досуговой деятельностью детей и системой дополнительного образования. Известны в этой области имена М.А. Ариарского, Т.И. Баклановой, Д.М. Генкина, Г.А. Евтеевой, И.Н. Ерошенкова, Л.С. Жарковой, А.С. Каргина, А.А. Коновича, В.С. Садовской, А.В.

Сасыхова, Ю.А. Стрельцова, В.Е. Триодина и других ученых. Проблематикой организации культурно-досуговой деятельности занимаются. Д. Жарков, Н.Ф. Максютин, О.И. Марков, Ю.А. Стрельцов, В.Я. Суртаев, В.В. Туев, Н.А. Опарина, Г.И. Грибкова и др.

С помощью отлаженной системы культурно-досуговой деятельности детей, происходит более эффективная работа по социализации подрастающего поколения. Поэтому важно создавать условия в процессе досуговой деятельности для формирования индивидом нравственных ориентаций, интересов, стремлений, развития творческого потенциала и стремления к успеху.

С позиций философии, филологии и истории досуговую культуру, её историю и формы изучали И. Сахаров, А. Терещенко, Ф. Буслаев, А. Афанасьев, А. Потебня, А. Веселовский, В. Миллер, Е. Аничков и другие ученые и общественные деятели. Исследователи разных лет подходили к зрелищным формам досуга и как к форме театра, и как к одной из форм общественной жизни народа, и как к форме противопоставления трудовой повседневности.

Практически все учёные, педагоги, психологи и специалисты художественно-творческих направлений отводят зрелищным формам досуга уникальную роль в духовной культуре общества. (М. Бахтин, В. Шкловский, Я. Белоусов, Э. Соколов, А. Мазаев, Померанц и другие).

Многообразные воспитательные функции зрелищных форм досуга обуславливают целесообразность широкого их использования в системе воспитания подрастающего поколения, как в условиях отдельных коллективов, так и в масштабах более широкого социума.

Совокупность традиционных и современных зрелищных форм выступает в наши дни своеобразной педагогической системой, связанной с системой воспитательной работы в целом.

Широта и многоплановость функций зрелища создаёт благоприятные условия для развития общественной активности и самоутверждения личности. Детские формы досуга были и остаются одним из самых сложных, но и самых благодарных видов работы педагогов со своими воспитанниками.

#### Список литературы

1. Великанова Е.В. Методика зрелищно-игрового досуга: учеб. Метод. пособие по рекреативным технологиям/ Е.В. Великанова, Н.В. Апажихова, А.В. Павленко. – Тамбов: 2008.
2. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга. – М.: Флинта, 1998.
3. Гагин В.Н. Праздничность как феномен русской культуры. – М.: Профиздат, 2005. - 257с.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 187 с.
5. Жарков А.Д. Социально-культурные основы эстрадного искусства: история, теория, технология. – Ч. 2. – М.: МГУКИ, 2004. – 216 с.
6. Опарина Н.А. Школьные театрализованные праздники и зрелища / Учебное пособие. – М.: Арманов-центр, 2011. – 176 с.
7. Опарина Н.А. Массовые праздники и зрелища в культурно-досуговой деятельности школьников. – М.: Сентябрь 2012.
8. Опарина Н.А. Педагогика детского зрелищного досуга. – монография – М.: ООО «Белый ветер», 2013. – 254 с.
9. Опарина Н.А. Театрализация детского досуга. – монография – М.: ООО «Белый ветер», 2013. – 305 с.
10. Организация досуговых мероприятий /Учебник. М.: Издательский центр Академия, 2014. – 253 с. С. 237-249. (Куприянов Б.В., Опарина Н.А. Миновская О.В., Подобин А.Е., Воропаев М.В., Козырева Т.В. и другие).
11. Петрова Л.А. Метод сценической речи. – М., 2011.
12. Попов П.Г. Театральная педагогика: Метод. пособие. – М., 2005.
13. Театр, где играют дети: Учеб.-метод. Пособие для руководителей детских театральных коллективов /Под ред. А.Б. Никитиной. – М., 2001.
14. Туманов, И.М. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта [Электронный ресурс]: учеб. пособие / И.М. Туманов. – Добавлено: 25.03.2014. – Проверено: 30.09.2014.
15. Сценарно-режиссерские основы технологии досуга: o-dosuge.ru
16. Основы сценарного творчества: prowriterslab.com
17. Постановка театрализованных представлений: vyatkult.ru
18. Основы драматургии и режиссуры. Драматургия и режиссура зрелища: www.char.ru
19. Режиссура театрализованных представлений и праздников: www.chgaki.ru
20. «Тайны сценарного мастерства» - Олег Толченев: biblioteka.teatr-obruz.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПРИЕМЫ ДИАЛОГИЗАЦИИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

**Антонова Н.А.**

Канд. филолог. наук, доцент кафедры № 17 Военной Академии материально-технического обеспечения имени генерала Армии А.В. Хрулева, г.Санкт-Петербург

Аннотация: В данной статье рассматривается речевое поведение учителя на уроке. Приемы диалогизации и формы их реализации в речевой коммуникации учителя и ученика на уроке; различные приёмы контактоустанавливающих фраз, которые помогают учителю оптимизировать процесс обучения.

Ключевые слова: педагогический дискурс; речевая коммуникация; коммуникативное поведение; приёмы диалогизации; контактоустанавливающие фразы, процесс оптимизации.

## PEDAGOGICAL DISCOURSE: DIALOGIZATION DEVICES IN TEACHER'S SPEECH WITH THE PURPOSE OF OPTIMIZING PEDAGOGICAL COMMUNICATION.

**Antonova N.A.**

Candidate of Philological Sciences, assistant professor,  
Dep.N17, Khrulev Military Academy of Logistics, St. Petersburg

Abstract: This article looks at language behavior of a teacher during a class. Dialogization devices and forms of their realization in oral communication of teacher and student at a lesson; various devices of contact gaining phrases which help teacher to optimize the academic process.

Key words: pedagogical discourse; oral communication; communicative behavior; dialogization devices; contact gaining phrases; optimization process.

Понятие «педагогическое общение» появляется в отечественной лингвистике в 60-е гг. XX в. и разрабатывается отечественными учеными [Леонтьев А.А. 1996; Смелкова З.С. 1999; Десяева Н.Д. 1997; Кан-Калик В.А. 1987 и др.]. Первым в отечественной науке предложил определение понятия «оптимальное педагогическое общение» Леонтьев А.А.: «Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя (и шире педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Леонтьев А.А. 1996: 20]. Это определение вошло в ряд справочных изданий [Педагогическое речеведение 1998].

Педагогическое общение является примером институционального дискурса. Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества. Задачи педагогического общения, его функции заключаются не только в организации процесса познания, но и в формировании гармонично развитой личности.

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс отличается принципиальным неравенством участников общения. О статусном неравенстве говорят школьные метафоры [Карасик 2000:29]. Учитель выполняет роль ведущего, направляет ход дискурса, определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, распоряжается «правом на речь», предоставляет это право по своему усмотрению.

В обществе существуют сложившиеся стереотипы поведения учителя. Определенные требования предъявляются не только к личности учителя, но и к его речи. Он должен уметь ясно и доступно излагать материал любой сложности на литературном кодифицированном языке.

Речь учителя отличается дидактичностью: он наделен правом объективно оценивать достижения учащегося, осуществляя функцию социального контроля над становлением личности учащегося. Общество критически оценивает, но принимает эту дидактичность (только учителю и священнику, т.е. вероучителю, разрешается говорить прямо, что такое хорошо, а что такое плохо и как все должны себя вести).

В.И. Карасик предложил модель анализа институционального дискурса, в том числе и педагогического. Цель педагогического дискурса, как уже было сказано, - социализация нового члена общества, объяснение мироустройства, норм и правил поведения в обществе.

Хронотоп педагогического дискурса – это учебное заведение (школа, колледж, университет, учебная аудитория, класс) и специально отведенное время для общения (урок, лекция, экзамен).

Ценности педагогического дискурса сводятся к признанию и закреплению социальных традиций: в этом типе дискурса эксплицитно выражены моральные ценности общества. Педагогический дискурс является основой формирования мировоззрения, и поэтому в нем заложены все моральные ценности.

Стратегии этого дискурса определяются основной целью - социализацией человека - и сводятся к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса. Учитель в своей профессиональной деятельности решает разные коммуникативные задачи. Он объясняет, информирует, доказывает, комментирует, спрашивает, обобщает, побуждает, инструктирует. Все эти и другие намерения реализуются в определенных учебно-речевых ситуациях урока с помощью соответствующих жанров педагогического общения.

Жанры педагогического дискурса соответствуют реально сложившимся формам общения учителя и учащихся. Это урок, лекция, семинар, экзамен, беседа учителя и ученика, объяснительный монолог, учебно-педагогический диалог (и его разновидности), общение на этапе подведения итогов урока, инструктаж, а также фатические речевые жанры, которые играют важную роль в эффективности педагогического общения: прощание, приветствие, обращение, знакомство

По своей природе педагогическое общение информационно, но правила фатического общения в нем обязательны, так как несоблюдение этих правил ведет к деструкции педагогического общения [Карасик 2000, 2002].

Таким образом, педагогический дискурс является институциональным дискурсом, который представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений. Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры.

Как мы уже говорили, педагогическое общение - это живое общение, оно обусловлено учебно-речевыми ситуациями урока, целями и задачами учителя на уроке. Живой, увлекательной и доступной речью учителя на уроке помогают сделать различные средства диалогизации. Во многом выбор этих средств, их вариантов зависит и от личности учителя, его профессионального уровня. Они гармонизируют общение учителя и учеников, приближают порой сложный учебный материал к адресату, его интересам, «заставляют» его усвоить.

Хотя речь учителя не всегда представляет собой диалог (как правило, объяснение нового материала монологично по сути), она всегда ориентирована на адресата. Средства диалогизации делают научный теоретический материал (дефиниции, факты, даты) доступным для усвоения учащихся, а саму речь учителя более динамичной.

Рассмотрим некоторые приемы диалогизации объяснения с точки зрения их функций и структуры.

Основная цель учителя на уроке не только донести новую информацию или закрепить пройденный материал, но и сделать саму подачу материала живой, динамичной, доступной, чтобы привлечь внимание учащихся, пробудить у них интерес к учению, вовлечь их в совместную с учителем деятельность по восприятию нового. Опытный учитель старается повысить мотивацию «слушания», сделать простое объяснение правописания слова интересным, оживить момент общения, помогает учащимся осознать важность поставленной задачи и проявить интерес к учебному процессу. Этой цели, как мы уже отмечали, служат учительские вопросы и восклицания, которыми, как правило, насыщено объяснение нового материала: они задают основное направление мысли учителя, помогают сделать речь учителя живой и динамичной, помогают учителю актуализировать внимание учащихся на важных, ключевых моментах урока. Таким образом, изложение учебного материала можно сделать ярким и увлекательным с помощью риторических приемов популяризации речи.

Рассмотрим примеры.

Мы видим с вами/ что вместо приставки ПРЕ- можно подставить слово «очень»// «Прекрасный»/ значит «очень красивый»/так?// Поэтому слово «прекрасный» пишем с приставкой ПРЕ-//; «Превращается»/ как вы можете объяснить значение слова?// «превращается»/ значит /что делает?// Приставка ПРЕ- здесь близка к приставке ПЕРЕ-/ так?// Мы видим, как учитель с помощью вопросов моделирует ход объяснения, помогает учащимся понять учебный материал, акцентирует внимание на самом главном.

Рассмотрим еще пример, в котором учитель вводит в свою речь восклицание:

Вот выражение/ «узнать всю подноготную»// Что означает это выражение?// Это значит/ узнать твои скрытые подробности// Как вы думаете/ какой корень в слове «подноготная»?// Вдумайтесь в смысл этого слова!! Какой корень в слове «подноготная»?// От какого слова образовано данное слово?// Вот/ оказывается/ у этого слова есть своя история/ оно таит это слово в себе мрачность времен// В древности/ во время пыток/ допрашиваемому человеку/чтобы выведать все его мысли/ тайные мысли/ запускали под ногти иглы или гвозди// И поэтому слово пишется « подноготная», хотя слышится [паднагодная] – от слова «ноготь»- «подноготная»//

Вот/оказывается/ этимологическая история этого слова какова!// Значит/ слово « подноготная» является однокоренным с каким словом?// Со словом « ноготь»!//

Учитель, чтобы усилить интерес к объясняемому материалу, вводит в свою речь рассказ об этимологии изучаемого слова, ссылаясь на сведения из словаря.

С точки зрения реализуемых в высказываниях коммуникативных интенций учителя высказывания могут быть справочного, комментирующего и дивертивного характера [Акишина, Краевская 1994].

В речи учителя на уроке довольно много фраз справочного характера. Это не запланированные заранее фрагменты текста, но актуальные в конкретных речевых ситуациях:

Вот/ кстати/ вам встретилось слово «эвфемизмы»./ И никто не спрашивает его значение/ Никому неинтересно или вы знаете значение этого слова? //Нет/ Эвфемизмы - это литературные синонимы грубых/ просторечных слов/ можете записать//. Учитель разъясняет значение термина во время ответа учащегося.

К справочным фразам можно отнести и разъяснения порядка выполнения упражнения:

Вы записываете слово и подчеркиваете проверяемую гласную/ Работаем самостоятельно/ записываем слово/ а про себя проговариваем слово,/ изменяем его так/ чтобы сомнительная гласная стояла под ударением// Запишите слово «подноготная» самостоятельно/ Какой корень в этом слове?/.;

Иногда учитель дает справку об этимологии слова и анализирует его происхождение:

Давайте разберемся вместе// Посмотрите/ как пишется это слово// Какой корень значит в этом слове?// - ногот- // Правильно// И таит это слово в себе печать мрачных времен/ когда человека пытали/ чтобы узнать все его тайны/ скрытые желания// .

Таким образом, функции справочных фраз разнообразны. Такие фразы присутствуют как на уроках объясняющих, так и во время опроса. Учитель часто поясняет значение терминов, особенности анализируемых явлений, порядок выполнения заданий.

Рассмотрим другой тип высказываний - комментирующие фразы. Их функция заключается в том, чтобы комментировать, а иногда одновременно и оценивать деятельность учащихся, сам учебный материал с точки зрения его значимости для процесса обучения, одним словом, помочь учащимся разобраться в учебном процессе:

Покажите букву/ которую нужно запомнить// Молодец/ Алеша/ самый первый справился с этим заданием//; Верно составили предложение// Скажите/ что вы сделали/ чтобы получилось данное предложение?//

По нашим наблюдениям, такие комментирующие фразы чаще возникают во время самостоятельной работы или в ситуации фронтального опроса и несут дополнительную функцию попутной оценки. Это могут быть и фразы, комментирующие учебный материал:

Для того/ чтобы выделить окончание/ мы изменяем слово// Если оно изменяется/ то смотрим/ какая часть изменяется/ значит/ изменяемая часть и есть окончание//; Тема: //Правописание гласных после шипящих// Буквы О и Ё после шипящих// Ребята/ это одна из самых трудных орфограмм в школьной программе//

Учитель объявляет тему и комментирует ее, разъясняя учащимся всю трудность и необходимость, важность усвоения сведений, передаваемых учащимся.

Дивертивные фразы - это необходимый компонент в речи учителя. С их помощью педагог организует общение одновременно с классом и с отдельным учеником, когда тот отвлекается, не понимает задания, то есть отклоняется от «образа идеального адресата». Дивертивные фразы выполняют функцию организации деятельности, направления ее в нужное русло» [Десяева, Лебедева, Ассиурова 2003:29]: Ну/ давай// Ну/ тригонометрическая фигура у нас интегрируется/ значит/ смотрим интегралы/ ну/ интегралы// Так/ Зайцева будет писать?/ Ну/ попытка не пытка// Ну/ думай/думай// Ну/ давай/ Алексей Одинцов// В этом примере дивертивные фразы выражают побуждение, поощрение, именно этому ученику учитель доверяет работу.

Ты пришел на урок/ ты чем был занят?// Маркин/ почему я сейчас вынуждена выслушивать твои проблемы?// Еще один шорох от вас услышу / выгоню!//Пришли учиться/ учитесь/ неинтересно/ гуляйте!//

Здесь прямое замечание учителя, выражающее недовольство деятельностью не просто отдельного ученика, но и всего класса в целом.

Примеры таких высказываний являются контактоустанавливающими средствами и приемами диалогизации в речи учителя, которые реализуют коммуникативно-регулирующую стратегию педагогического дискурса.

Рассмотрим некоторые приемы диалогизации объяснения с точки зрения их функций и структуры.

Основная цель учителя на уроке не только донести новую информацию или закрепить пройденный материал, но и сделать саму подачу материала живой, динамичной, доступной, чтобы привлечь внимание учащихся, пробудить у них интерес к учению, вовлечь их в совместную с учителем деятельность по восприятию нового. Опытный учитель старается повысить мотивацию «слушания», сделать простое объяснение

правописания слова интересным, оживить момент общения, помогает учащимся осознать важность поставленной задачи и проявить интерес к учебному процессу. Этой цели, как мы уже отмечали, служат учительские вопросы и восклицания, которыми, как правило, насыщено объяснение нового материала: они задают основное направление мысли учителя, помогают сделать речь учителя живой и динамичной, помогают учителю актуализировать внимание учащихся на важных, ключевых моментах урока. Таким образом, изложение учебного материала можно сделать ярким и увлекательным с помощью риторических приемов популяризации речи.

#### Список литературы

1. Акишина Т.Е. Влияние устно-разговорной разновидности литературного языка в тексте лекции : ( На материале лекций научн.-техн. профиля) : автореф. дисс.... канд. филол. наук.-М., 1982.-16 с.
2. Десяева Н.Д., Капитонова М.А. Профессиональная политическая речь государственного служащего: основные функции и средства воздействия. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление. –Саранск, 2005.-72 с.
3. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. – С. 5-20.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение/ Под ред. М.К. Кабардова.-2-е изд. перераб. и дополн.- М.-Нальчик, 1996.- 96 с.

### СЕКЦИЯ №6.

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

#### ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ашимов С.А., Ашимова К.К., Калашинова Л.К., Жунусова Э.С.

Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, г.Астана

Реализация программы форсированного индустриально-инновационного развития Казахстана инициированной Главой государства Н.А. Назарбаевым, в республике начат процесс модернизации системы технического и профессионального образования с тем, чтобы она давала стране самых эффективных и конкурентоспособных специалистов. Модернизация, определяет необходимость измерения ряда традиционных подходов к системе подготовке специалистов. [1]

В мировой практике подготовка профессионально-технических кадров ведется по дуальной системе обучения, которая предусматривает параллельное обучение в образовательном учреждении и на производстве. В основу дуального обучения заложен принцип взаимодействия теории с практикой, обеспечивающая, соответствие квалификации специалиста к требованиям работодателя, что повысит качество подготовки кадрового состава работников агропромышленного производства. [2, 3]

Данная система, позволит проводить профессиональное обучение по аграрным специальностям большей частью не в учебном заведении, а на поле у штурвалов комбайнов, тракторов или на животноводческих фермах. Учащиеся около 60% учебного времени обучается практически и непосредственно на производстве, а оставшиеся 40% - теоретического знания в колледже.

Одновременно с учебой учащиеся осваивают избранную профессию на производстве, обучение максимально приближено к конкретным запросам производства, и работодатели будут получать подготовленного и адаптированного специалиста аграрника.

Для решения проблем организации обучения в данном направлении необходимо создать специализированный центр подготовки и переподготовки специалистов, совместно с отделом образования, центром занятости населения, и Палатой предпринимателей РК.

Деятельность центра должна быть направлена на содействие развитию непрерывной системы профессионального образования, путем системного анализа и сегментирования рынка труда, квалификаций, разработки регламентов взаимодействия департамента образования и науки, организаций, предприятий, ассоциаций работодателей по вопросам подготовки квалифицированных кадров за счет средств бюджета.

Определять приоритетные направления профессиональной подготовки кадров для действующих производств региона, удовлетворения потребностей предприятий и организаций региона в квалифицированных рабочих кадрах.

Совместно с представителями работодателей, центр будет составлять, корректировать, а при необходимости разработать новые учебные планы и программы по профессиям в соответствии с требованиями работодателей, пересмотреть содержание теоретического и практического циклов, образовательных программ.

Таким образом, деятельность центра позволит вести адресную подготовку, переподготовку профессиональных кадров для приоритетных высокотехнологичных отраслей экономики региона, реализует программу краткосрочной подготовки специалистов, опережающую подготовку и переподготовку кадров под вновь образуемые и модернизированные предприятия совместно с ведущими предприятиями.

Согласно рекомендации центра подготовки и переподготовки специалистов в рамках реализации дуального обучения, учебные заведения совместно с работодателями должны обеспечить образовательный процесс следующим путем:

- составить программу дуального обучения включающие в себе типовые планы, рабочие учебные планы по специальностям, годовой календарный график, план мероприятий по обеспечению образовательного процесса;
- согласовать и организовать стажировку преподавателей и мастеров производственного обучения на базах предприятий – партнеров, путем заключения договоров между учреждением образования и предприятиями.
- составить программу ввода профильных и общепрофессиональных дисциплины по усмотрению работодателей в рамках профессиональных модулей.
- целях повышения уровня профессиональной подготовки специалистов и целенаправленного освоения новейшей материально-технической базы работодателей, необходимо разработать рычаги привлечения к образовательному процессу специалистов и руководителей организаций путем распределения соотношения доли педагогов учреждением образования и педагогов специалистов от предприятия.

Практические занятия в учреждении образования агропромышленного направления должны охватывать всю сельскохозяйственную технологию по периодам года в сфере животноводства и растениеводства. На период прохождения учебной и производственной практики необходимо заключать двух сторонние договора с предприятием, организацией или работодателем.

Согласно договора по программе обучения, предприятие составляет план-график прохождения практик, издает приказ о закреплении руководителя практики из числа квалифицированных специалистов.

Обучающиеся находясь на практике, заполняют дневники установленного образца, в которых заносят ежедневно, виды профессиональной деятельности освоенные на практике, составляют отчеты, пишут дипломные работы (проекты). По окончании практики, руководители практик, совместно с мастером или бригадиром, выставляют итоговую оценку, дают характеристику и рекомендацию для трудоустройства.

В периоды прохождения производственных и технологических практик, труд практиканта должен оплачиваться, а для повышения квалификационного разряда время практической подготовки зачитываться как общий стаж работы.

Таким образом, переход дуальной системе обучения дает возможность координировать процесс обучения, путем введения профессиональных модулей рекомендуемых работодателями.

Дуальная система определяет профессиональные возможности каждого выпускника – специалиста как компетенции, личностных качеств, умение работать в коллективе, навыки выбора технологического решения, ответственность за порученный участок деятельности, обеспечивается востребованность выпускников как специалистов имеющих разряды или категории и их трудоустройство.

Введение дуальной системы обучения решается главная задача – выпускается специалист, знающий что он умеет и что может предложить работодателю. Для учебного заведения – трудоустройство выпускника

#### **Список литературы**

1. Абжаппаров А. О реализации дуального обучения в системе технического и профессионального образования РК. //Сборник материалов по проекту «Внедрение дуальной системы обучения» (ч.1).Астана, 2013.-С. 8-12.
2. Разбойникова А.Ю. Инноватика в профессиональном образовании России: от идей до прктики. // Материалы 1 Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары,2014-С.133-136.
3. Федотова Г.М. Развитие дуальной формы профессионального образования (Опыт ФРГ и России). //Автореферат диссертации.М.2002.

## ИМИДЖ И ЛИДЕРСТВО В СИСТЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Карасов И.Д.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Такие качества личности военнослужащего, как целеустремленность, эмоциональная устойчивость, умение управлять собой и, в случае необходимости, другими присущи лидеру. Лидер в любом коллективе пользуется авторитетом, он не только стремится влиять на коллег по службе, но, как правило, возлагает на себя ответственность за других по собственному желанию. Имидж лидера в новом коллективе формируется постепенно благодаря умению убеждать, отстаивать свою точку зрения, проявлять решительность, настойчивость, уверенность в себе, в правильности своих поступков. Эти качества личности проявляются, прежде всего, в общении с другими, они создают у окружающих особый имидж – имидж лидера. Вышеназванные качества личности лидера, в большей степени, относятся к организационно-волевым его проявлениям. Они могут быть дополнены другими, не менее важными характеристиками, качествами:

- мотивационными (необходимость соблюдения воинской дисциплины, устойчивость и ясность в понимании профессиональных интересов, связанных с действиями, направленными на выполнение воинского долга - защиту Отечества);
- духовно-нравственными (гуманность, честность, совесть, отзывчивость, доброта, справедливость, порядочность, милосердие);
- физическими (способность к физическому самосовершенствованию);
- интеллектуальными (способность к логическому мышлению, изобретательности);
- деловыми (способность к разумному риску, предприимчивости, ответственности, расчетливости, умению любое дело доводить до конца);
- социальными (тактичность, гражданственность, способность бережно относиться к национальным, общественным, семейным традициям);
- общекультурными (культура общения, поведения, умственного, физического труда, правовой, экономической и других ее составляющих).

Анализируя в совокупности все вышеназванные качества, характеризующие лидера, следует сказать, что эта модель отражает противоречия между "Я–реальным" и "Я–идеальным". Она является описательной и представлена в терминах, понятных любому человеку: к «идеальному» может стремиться любая личность, в том числе лидер. В этом достоинство модели.

В соответствии с "Я–концепцией" все процессы самости строятся на основе анализа и понимания ее составляющих: "Я–прошлое", "Я–настоящее", "Я–будущее". Эти модели позволяют военнослужащим (лидеру) оценить себя в измерениях "Я–реальное", "Я–идеальное" и понять, в каком направлении следует совершенствовать себя, свой имидж. Для решения задач уменьшения разрыва между "Я–реальным", "Я–идеальным" целесообразно военнослужащим предложить совокупность вопросов для самооценки эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов [1].

В опросе приняли участие 77 военнослужащих четырех подразделений. Условно назовем их: подразделение КП-I (13 человек); подразделение ЗКП-II (16 человек); подразделение ОРТО-III (36 человек) и подразделение ЗА-IV (12 человек). На основе анализа результата опроса, установлено:

- в I подразделении психолого-педагогический климат оказался благоприятным (показатели эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов качеств личности составили:  $K_3=0,61$ ;  $K_n=0,53$ ;  $K_k=0,53$ );
- во II подразделении психолого-педагогический климат по результатам опроса тоже благоприятный ( $K_3=0,75$ ;  $K_n=0,62$ ;  $K_k=0,50$ );
- в III подразделении значение показателей, характеризующих психолого-педагогический климат в коллективе, в целом благоприятен ( $K_3=0,63$ ;  $K_n=0,66$ ;  $K_k=0,58$ );
- в IV подразделении психолого-педагогический климат в коллективе отмечен как противоречивый, неопределенный и нестабильный ( $K_3=0,16$ ;  $K_n=0,16$ ;  $K_k=0,33$ ).

Полученные результаты позволили выделить в каждом подразделении таких военнослужащих, у которых интегральный показатель, характеризующий их интеллектуальные, поведенческие и эмоциональные качества

личности, равен единице ( $K_{\text{инт}}=1,0$ ). В I подразделении таких военнослужащих оказалось 30%; во II -25%; в III - 36%; в IV-33%.

Несмотря на то, что в целом психологический климат (общение, взаимодействие) военнослужащих IV подразделения по результатам исследования проявился на невысоком уровне ( $\bar{K}_0=0,22$ ), однако 33% военнослужащих этого подразделения, имеющие высокие показатели, могут поддерживать позитивное настроение в коллективе. Если предположить, что четверо из двенадцати военнослужащих, продемонстрировавших по результатам опроса высокие результаты, являются лидерами, то командир подразделения может опираться на их авторитет и положительное влияние на психолого-педагогический климат в коллективе.

Следует отметить, что в подразделениях по результатам проведенного опроса, военнослужащие, продемонстрировавшие по всем показателям высокие результаты, могут и не являться лидерами. Вместе с тем, на их позицию командиры могут опираться в деятельности по созданию благоприятного климата в подразделении.

Для выявления и осмысления каждым военнослужащим своих предпочтений и возможностей, необходимо дополнительно провести исследование, включив в новый опросник такие вопросы, которые помогли бы выделить не только эмоциональные, поведенческие и коммуникативные характеристики личности, но и позволили бы каждому осуществить самоанализ своих жизненных целей, умений преодолевать трудности, влиять на других, иными словами, таких качеств личности, которые характеризуют лидера [3].

Приведем содержание вопросов для выявления не только лидерских качеств военнослужащих, но и оценки каждым своего места: 1) мои цели, чего я добивался, добиваюсь, планирую добиваться в будущем; 2) мои интересы, увлечения (в прошлом, настоящем, будущем); 3) что я ценю, ценю, буду всегда ценить в людях; 4) какие качества личности мне удалось, удастся, думаю, что еще удастся усовершенствовать в будущем); 5) какие дела я реализовывал в прошлом, что стремлюсь реализовать сейчас, в чем я планирую реализовать себя в будущем; 6) какие у меня проблемы, трудности (в прошлом, настоящем, будущем); 7) как их преодолевал, преодолеваю, планирую преодолевать; 8) мои три главных принципа, или правила жизни; 9) смысл моей жизни (в прошлом, настоящем, будущем) [1,2].

Ответы на вопросы, представленные выше, имеют ценностно-смысловую значимость для каждого, кто пробовал проанализировать свою "Я-концепцию" (в прошлом, настоящем, будущем) на основе сравнения "Я-идеальное" и "Я-реальное". Если показатели достаточно подвижны и подвержены влиянию, то можно предположить, что каждый испытуемый может менять свой имидж, улучшая его.

В оценке качеств личности лидера, по мнению А.Ю. Панасюка, большую роль играют когнитивные, коммуникативные, эмоционально-волевые, мотивационно-ценностные и поведенческие характеристики личности военнослужащего, которые определяют его имидж. Сформированность лидерских качеств, описанных выше, можно проверить с помощью критерия-эффективное управление собой и другими в процессе выполнения возложенных обязанностей и личностных задач. К показателям данного критерия следует отнести: 1) эмоциональную оценку своих реальных возможностей (концепция "Я-реальное"); 2) умение противостоять стрессу, физическим нагрузкам, разочарованию, неудовлетворенности собой; 3) умение идти на разумные компромиссы в интересах дела; 4) умение осуществлять саморегуляцию своих действий в общении разного уровня; 5) проявление инициативы, умение убеждать и отстаивать свою точку зрения; 6) умение реализовывать профессиональные установки (формулирование задач, поиск средств их решения, самоконтроль над исполнением, оценка и коррекция результатов).

#### Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев.–Казань: Центр инновационных технологий, 2006.-608с.
2. Бороздина, Г.В. Психология делового общения: учебник/ Г.В. Бороздина.–М.: ИНФРА-М, 2007.-295с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Э.Ф. Зеер.–М.: Издательский центр "Академия", 2009.-240с.
4. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники/А.Ю. Панасюк.–М.: Изд-во «Омега-Л», 2008.-266с.

# ИНТЕГРАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Стабровская А.В.

Московский педагогический государственный университет

В психологии уделяется большое внимание понятию нравственности. Данное понятие рассматривается как в рамках личностного, так и в рамках деятельностного подхода. Основным аспектом анализа в таком случае является социальная и культурно-историческая детерминация нравственности. (Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Ананьев Б.Г., Эльконин Д.Б., Божович Л.И., и др.).

Изучение литературного произведения в контексте психологии направлено на проведение объективного и целостного анализа. Интеграция психологии в процесс литературоведческого анализа включает в себя следующие аспекты:

- Владение терминологией, необходимой для проведения анализа в аспекте психологического обоснования
- Коррекция понимания категории «нравственного» учащимися
- Использование категории «ценности» в различных аспектах с целью глубокого проблемного анализа
- Дифференциация форм ценностей в процессе литературоведческого анализа
- Проведение анализа с учетом психологических факторов возникновения ситуации нравственного выбора
- Анализ объективности ценностей в пьесах
- Использование различных толкований конкретной нравственной категории с целью разностороннего проблемного анализа
- Изучение аксиологических понятий из области психологии
- Учет психологических причин нравственного выбора героев драматического произведения

В психологии существует отдельный предмет – нравственная психология. Нравственная психология определяется как наука, которая раскрывает психологию человека с позиции его нравственного развития. Своим содержанием она открывает путь к формированию нравственных оснований в человеке. Взгляд исследователей – психологов на категорию нравственности может быть использован в совокупности с философской теоретической базой. Рассмотрим ключевые позиции, наиболее подходящие для интеграции в процесс литературоведческого анализа. Согласно позиции А. Гармаева, нравственное подлежит созерцанию. Оно не может быть только предметом интеллектуального изучения, ибо полностью описать его не возможно. Полностью его может исследовать только сам человек, ибо только он может знать в себе то нравственное и то сокровенное, что происходит в глубине души как истинный поступок, как красота его внутреннего переживания, как опыт обретения в себе нравственного [1].

Анализируя современную картину нравственности, А. Гармаев отмечает, что нравственное не заключается исключительно в окружающих традициях, обычаях, в становлении человека. Эгоистические ценности, которые заключаются в материальном благополучии, приобретению статуса, укрепления себя в социуме встают на первое место. Таким образом, современный человек даже не подозревает о существовании в себе образа внутренней нравственной красоты. Данная позиция будет интересна в аспекте сопоставления видения психологического обоснования нравственности в эпоху жизни героев литературных произведений с современным пониманием нравственности.

В отечественной психологии процесс социального развития человека связывается с процессом усвоения знаний. Знания человека о нравственности передаются из поколения в поколение и являются залогом нравственных отношений. Так, например, в процессе анализа ряда произведений советского периода, важно учитывать, что устоявшиеся нормы нравственности и представления предыдущих поколений о моральных принципах влияют на поведение героев, на их отношение к жизни и принятие решений, определяющих их духовное развитие. В психологии подобное нравственное сознание рассматривается как мысленное выражение моральной нормативности и моральной оценочности в форме некоторых общих представлений и специфических понятий к различным фактическим ситуациям в форме конкретных суждений [2, с. 159].

Нравственность в психологии рассматривается в психологии как фактор общественного и исторического процесса и заключается в добровольном самодеятельном согласовании чувств, стремлений и действий сограждан с интересами и достоинством общества в целом. Таким образом, нравственность определяет поведение человека, ориентируя его на определенные нравственные идеалы [3].

В процессе создания методики изучения произведения советского периода важно учитывать понимание нравственности учащимися, ведь проблемный анализ неизбежно проводится через призму собственного понимания данной категории. В статье «Нравственность как психологическая проблема» А.В. Юревич в качестве примера приводит данные о том, что в России большое количество респондентов на вопрос «Может ли человек, преступая закон, быть правым?» отвечают положительно. Термин свобода трактуется скорее как вседозволенность и свободу от нравственного контроля [4, с.4]. В таком случае возникает потребность в объяснении данных понятий.

Приведем примеры исследований понимания нравственности современной молодежи [5, с. 16-23].

- Москва стоит на последнем месте в списке городов, где жители готовы помочь ближнему.
- Около 50% сограждан признают постоянное хамство нормой поведения и считают это условием выживания.
- Нормы нравственности соблюдается большинством респондентов только в рамках соблюдения закона
- Большинство опрошенных детей школьного возраста считают основными причинами совершения тех или иных поступков страх наказания и сочувствие
- Большинство респондентов признались в том, что нравственное поведение должно быть выгодно. В противном случае оно не имеет смысла.

Важно также отметить тенденцию к эйджизму или дискриминации по возрасту. Отмечается снижение чувства уважения к старшему поколению, проявление интолерантности в отношении к старости. Подобный взгляд на жизнь во многом определяет специфику аксиологического анализа любого литературного произведения. Традиционный конфликт «отцов и детей» из противоборства мировоззрений перерастает в упрощенное чувство неприязни и презрения к старости. Под таким углом невозможно рассматривать отношения между поколениями, которые раскрываются в литературе. Особенно актуально это проблема стоит в процессе изучения советской литературы. Герои произведений – ровесники бабушек и дедушек современных студентов. В условиях подобного отторжения старшего поколения крайне сложно говорить об адекватном восприятии нравственности того или иного произведения советского периода.

Таким образом, можно говорить о серьезной проблеме, которая раскрыта в современных исследованиях в области психологии и социологии, однако, не имеет методических решений, применимых в области изучения литературы.

#### Список литературы

1. Гармаев А. Нравственная психология и педагогика // Электронный ресурс – [ URL: <http://lib.ru/HRISTIAN/GARMAEW/nrawstw.txt> ]
2. Мораль: Сознание и поведение. Под ред. Головки Н., Буевой Л., Шердакова В., Наука, 1986
3. Мельникова Н.В., Коновалова О.В. Психология нравственности. // Электронный ресурс – [ URL: <http://shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/74.pdf> ]
4. Юревич А.В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии, 2009, - июль-август
5. Воловикова М.И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004, – №5

### ИНТЕГРАЦИЯ РОССИЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Добривская М.С.**

Балтийский Федеральный Университет им. И. Канта (БФУ им. И. Канта), г.Калининград

Активные процессы глобализации, увеличение межкультурных и межнациональных контактов в современном мире делают необходимым условием формирование межкультурной компетентности студентов, увеличению объёма знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, развитию умений адекватно строить своё языковое и неязыковое поведение. Вышесказанное делает целесообразным развитие этих умений в рамках внедрения регионального компонента (россиеведческого), что также требует Государственный Образовательный Стандарт российского образования.

В современной методике обучения языкам под влиянием лингвистических и социокультурных факторов, понятие «преподавание языков» постепенно вытесняется новым понятием - «преподавание языка и культуры», в том числе культуре межличностного общения субъектов, относящихся к различным культурам.[3,7] В таком диалоге важное и неотъемлемое место отводится обмену информацией о своей культуре, традициях, обычаях, нормах поведения в различных ситуациях своей Родины, а также правильное восприятие данной информации и поведения собеседника.

Региональный компонент предусматривает возможность введения в образовательный процесс вуза содержания, связанного с традициями и культурой региона, историческими событиями, географическими особенностями и т.д. через систему практических занятий, лекций, семинаров, конференций, деловых игр и т.п.

Предпосылкой любой страноведческой направленности является соответствующая языковая подготовка. Простого владения иностранным языком недостаточно для полноценной деловой коммуникации.[2,13] Студенты часто испытывают затруднения при передаче информации на иностранном языке, связанной с родной культурой и особенностями региона их проживания, а также на практике реальной коммуникации, когда они не способны раскрывать и транслировать своеобразие, своих культурных особенностей, сделать их достоянием общемировой культуры. Поэтому, в условиях культурного многообразия общего контекста обучения английскому языку в высшей школе, встаёт задача сформировать у студентов коммуникативные умения, обеспечивающие использование изучаемого языка для межнационального общения, и, в конечном счете, сформировать коммуникативную и социокультурную компетенцию иноязычного общения для взаимного культурного обогащения.

Методика реализации регионального компонента должна основываться как на общедидактических принципах обучения английскому языку (сознательности, активности, самостоятельности, систематичности и последовательности, наглядности, посильности), так и частнодидактических (региональной направленности, проектирования, интегративности, технологичности, рефлексии), а также на использовании проектной деятельности.

Выше рассматриваемая проблема привела нас к убеждению, что следует сравнить термины «россиеведение», «страноведение», «лингвострановедение», которые связаны с интеграцией россиеведческого компонента в процессе обучения иностранному языку студентов.

В российском образовании существует аналитическая вузовская дисциплина – «Регионоведение», изучающая внутренние и внешние факторы развития территориальных сообществ (геополитические, географические, экономические, социокультурные и др.), страны и их регионы как субъекты межнациональных отношений и глобальной конкуренции. «Регионоведение» предполагает изучение различных дисциплин (как и может являться компонентом в процессе обучения другим дисциплинам): начиная изучением языка региона (страны), его истории, культуры, литературы, экономики, политики, государственной службы и др., т.е. все дисциплины, учитывающие национально-региональный компонент.

По предмету «Регионоведение» тесно пересекается с географической дисциплиной «Страноведение», которое направлено на комплексное изучение стран, систематизацию и обобщение данных об их природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации, однако используя иные методы, что, в частности, отражается в различиях, выстраиваемых на их основе классификационных структур. Регионоведение также связано с краеведением, которое, следуя некоторым специалистам, можно квалифицировать как ненаучную практику, осуществляющую в рамках этого же предмета эмпирическое накопление данных и их публицистическое освоение[8].

В последнее время в научной литературе часто употребляется термин «Россиеведение», который рассматривается как социолингвистический феномен и страноведческий материал, в содержание которого входит «отражение в языке национальной культуры». Россиеведение также определяют как совокупность всех научных знаний о нашей стране: статистика, история, социология, русское право, отечественная литература, русский язык и т.д. [15] Под россиеведением подразумевается ознакомление обучающихся с национальной культурой русского народа и отдельно каждого из аспектов жизнедеятельности титульного народа (помимо стандартного набора - обычаи и традиции, включение россиеведческого компонента также будет актуально при изучении российского бизнеса, деловой иноязычной коммуникации и т.п.)

Так, страноведение и россиеведение могут рассматриваться как идентичные понятия в контексте отражения сведений о стране изучаемого языка - России.

Лингвострановедение – это метод ознакомления обучающегося с современной ситуацией страны, с особенностями языковой картины мира изучаемого языка. Учитывая, что язык является средством коммуникации и источником информации о национальной культуре народа, лингвострановедение представляет собой аспект

обучения иностранному языку, осуществляющий в учебном процессе способ вторичного познания действительности.

В ходе процесса данного метода на занятии иностранного языка обеспечивается развитие и формирование коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации. В результате происходит становление представления об обычаях и традициях страны изучаемого языка. Необходимо обучать не только языковым структурам, но и тому, что «лежит за языком», т.е. культуру неродной страны. [6] В научном понимании культура есть совокупность результатов и процессов любой социальной деятельности индивида, которая противопоставляется ее природе, т.е. совокупности внешних условий его существования.

Лингвострановедение, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [3], - и аспект и метод в преподавании иностранного языка, совокупность приёмов ознакомления обучающихся с иностранной действительностью и культурой посредством языка и в процессе его обучения. Предметом лингвострановедения они считают анализ языка с целью выявления в нём национально-культурной семантики. Что касается страноведения, считают, что это культура страны изучаемого языка, превращенная в предмет методики преподавания. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют лингвострановедение как организацию обучения страноведению, то есть культуре, посредством языка и в процессе овладения им [3,4].

Содержание лингвострановедческого материала обычно включает в себя такие лексические единицы, которые являются источниками национально-культурной информации. Это, в основном, языковые единицы со страноведческим компонентом значения: лексика (безэквивалентная, фоновая, коннотативная), фразеологические единицы, афоризмы; семантические значимости единиц собственно языковой системы; категории предметного мира, а также мыслительные категории; прагматические факторы коммуникативного назначения языка. Все языковые средства включаются в лексикон личности. К содержанию обучения И.И. Халеева относит и тезаурус "вторичной языковой личности".

На сегодняшний день руссиеведение разработано во многих аспектах как курс обучения в вузах на русском языке. Существует множество пособий, курсов и программ по обучению страноведению англоговорящих стран на иностранном языке. Возникает вопрос, может ли быть представлен руссиеведческий материал на иностранном языке при изучении данного изучаемого иностранного языка. Актуальность - как интегрировать руссиеведческий материал на иностранном (английском) языке в процесс изучения английского, как иностранного. На наш взгляд, руссиеведение может быть представлено как компонент содержания обучения иностранному языку, а основной задачей нашего исследования стоит разработка модели формирования коммуникативной компетенции с руссиеведческим компонентом у студентов вуза.

Практика преподавания иностранного языка в высшей школе показывает, что для студентов важным и сложным является проблема усвоения расхождений в культурах родного и изучаемого языков, т.е. процесс аккультурации. Лингвострановедение служит для того, чтобы расставить на свои места единицы, связанные с речевым и неречевым поведением, характерным для носителей изучаемого языка.

Актуальными для лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку в вузе являются изучение группы безэквивалентной лексики, используемой в ситуациях иноязычного делового общения в сфере русского бизнеса.

Лингвострановедческий материал, отобранный с учетом родной культуры обучающихся, делится на две группы: 1) сопоставление схожих и несхожих фактов, явлений, реалий; 2) показ взаимодействия культур, исторических и культурных связей народов. Такой подход представляется как один из актуальных способов подачи страноведческого материала на иностранном языке в сфере русского бизнеса в вузе.

Лингвострановедческий аспект в методической системе обучения иностранному языку в высшей школе следует рассматривать в качестве компонента изучения иностранного языка и культуры, который внедряется во все направления: языковое, речевое, коммуникативное и культурологическое. В языковом направлении страноведческий (руссиеведческий) аспект реализуется посредством включения в содержание образования единиц языковой системы, отражающих ценности культуры страны изучаемого языка. Речевое направление предполагает использование культурно значимых языковых единиц во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение).

Внимание, которое уделяется страноведческой тематике во многих странах, вытекает из факта территориальной и национально-государственной дифференциации, как материальных ресурсов, так и природных, людских. Учёт и тщательное изучение этих факторов необходим для построения рациональных схем использования этих ресурсов, налаживания и развития социальной, экономической и политической интеграции. [12,13]

Познание самого себя всегда начинается с познания окружающего мира, осознания своего места в этом мире. В настоящее время молодежь знает о мировой культуре больше, чем о своей родной культуре. Так, не

владея определенными знаниями о собственной культуре, они не испытывает в должной мере чувства гордости и ответственности за свою Родину.

Сегодня регионоведческая составляющая в содержании обучения иностранным языкам является недостаточной. Таким образом, в настоящее время представляется актуальной проблема научно-методического обоснования использования руссиеведческого материала в преподавании иностранных языков.

Страноведческий (россиеведческий) материал приближает коммуникацию на иностранном языке к личному опыту студентов, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они встречаются в повседневных ситуациях, в условиях родной для них культуры. Использование регионоведческого материала отвечает принципам культурологического подхода при обучении иностранному языку. [16] Знакомясь с культурой страны изучаемого языка, обучающиеся сравнивают ее с родной культурой, таким образом, лучше познают свою собственную, путем осмысления значимости своей принадлежности к определенному социуму.

Поэтому в содержание образования должны быть включены элементы руссиеведения на каждом этапе обучения: начиная со школы и продолжая обучением в вузе.

Овладев определённым объёмом знаний о культуре и истории родной и изучаемой страны, студенты тем самым формируют/совершенствуют коммуникативную, социокультурную и лингвострановедческую (россиеведческую) компетенцию.

### Список литературы

1. Абышева Н.Ю. Реализация регионального компонента при обучении английскому языку учащихся старших классов средней школы. URL: <http://www.dissland.com/>
2. Безбородов А.Б. Зарубежное Руссиеведение. 2013 г. Из-во "Проспект" URL: <https://books.google.ru/>
3. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка// ИЯШ, 2002, № 5. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования.
4. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. – 1992. – с.277
5. Дергачёв В. А., Вардомский Л. Б. Регионоведение. - 2-е изд.. - М.: Юнити-Дана, 2010. - ISBN 978-5-238-01732-7.
6. Лашенко А. В. Роль регионального компонента в формировании социокультурной компетенции. URL: <http://tefl.svgu.ru/>
7. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение иноязычная культура//Иностр.языки в школе. 1993. -№ 6.
8. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам// ИЯШ, 2001, №5.
9. Насырова А. А. Содержание и структура регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров лингвистики на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Калининград: ФГБОУ ВПО «Калининградский государственных технический университет», 2012. С. 87 – 94 (0,38 п.л.
10. Проект государственного образовательного стандарта по иностранному языку. URL: <http://rapidsteps.com/>
11. Соловова Е.Н., Апальков В.Г. Материалы курса "Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы". М.: Педагогический университет "Первое сентября", 2010.
12. Тамбовкина Т. Ю., Насырова А. А. К вопросу о сущности регионально-коммуникативной компетенции бакалавров лингвистики // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. 2012. СПб., 2012г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1817.htm>
13. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. «Златоуст», 2013. URL: <http://www.litres.ru/>
14. Шаповалов, В. Ф. 1995 Руссиеведение. Программа учебного курса для вузов // Общественные науки и современность. №2. С. 79–81. Шаповалов, В. Ф. 2003. Истоки и смысл.
15. Шилова Г.Ф. Руссиеведение как учебный курс в вузах // ЗПУ . 2012. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/>
16. <http://festival.1september.ru/>
17. <http://www.nvspb.ru/>
18. <http://www.dissercat.com/>

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Пянзина Ю.А.

ФГБОУ ВПО «Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т.С. Мальцева», г.Курган

Перед высшей профессиональной школой на сегодняшний день современное общество ставит задачу подготовки специалиста знающего и владеющего современными информационными технологиями, умеющего самостоятельно добывать и применять теоретические знания на практике. Решением этой задачи является поиск содержания, методов и средств обучения, которые в совокупности обеспечат более широкие возможности саморазвития и самореализации личности. Будущий специалист должен владеть информационными технологиями и наиболее рационально использовать их в профессиональной деятельности.

Важным фактором при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности является экспериментально-исследовательская, научная и проектная работа. В настоящее время при выполнении такого рода работ значительная часть сложных расчетов выполняется с помощью специализированного программного обеспечения, в котором используются самые современные достижения по расчету и проектированию в различных областях науки и техники.

Подготовка студентов должна учитывать это обстоятельство и включать в себя обучение методам компьютерного проектирования и расчетов с использованием тех проектно-вычислительных комплексов, которые доступны для внедрения в учебный процесс.

Одним из видов исследовательской работы студентов является выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР). Выполнение ВКР является завершающей самостоятельной работой студентов, подводящей итог обучению в вузе, и позволяет будущему специалисту показать уровень приобретенных знаний, умений и навыков, а так же степень готовности к профессиональной деятельности.

Содержание ВКР, как правило, обязательно должно включать определенные расчеты и если они выполняются «в ручную», то это может привести к слишком большому объему проекта, к усложнению его структуры, может повлечь за собой не рациональную трату времени, а иногда, наоборот, проект получается чересчур упрощенным, не охватывающим обязательного комплекса вопросов, что снижает качество ВКР. Применение проектно-вычислительных комплексов при работе над дипломным проектом или работой позволяет более качественно реализовать задуманное студентом.

Особенность ВКР выполняемой студентами специальности «Пожарная безопасность» заключается в том, что она охватывает не только вопросы, связанные с пожарной безопасностью здания или сооружения в целом, но и с архитектурно – строительным проектированием. В общем случае ВКР может охватывать следующий ряд вопросов:

- соответствие архитектурно-строительной и конструктивной схемы и системы здания нормам пожарной безопасности;
- огнестойкость отдельных строительных конструкций зданий и сооружений. Повышение степени фактического предела огнестойкости строительных конструкций;
- расчет времени эвакуации людей в случае пожара. Разработка планов эвакуации;
- оснащение зданий и сооружений системами противопожарной защиты (системы противопожарной сигнализации, системы оповещения и управления эвакуацией (СОУЭ), системы противопожарного тушения и т.д.);
- тактика пожаротушения;
- вариативное моделирование предполагаемых сценариев развития пожаров и т. п.

Для более детального рассмотрения указанных вопросов необходимо использование различных информационных технологий и проектно-вычислительных комплексов (ПКВ). Рассмотрим наиболее доступное на сегодняшний день программное обеспечение.

Условно все ПКВ можно разделить на три группы:

- ПКВ, связанные с архитектурно – строительным проектированием;
- ПКВ, связанные с пожарной безопасностью зданий и сооружений;
- графические ПКВ.

К первой группе можно отнести ПКВ, позволяющие выполнить исследование и проектировать архитектурно – строительные конструкции зданий и сооружений с учетом условий пожарной безопасности. Например, наиболее распространенным представителем первой группы является ПК «Лири» – это

многофункциональный программный комплекс для расчета, исследования и проектирования конструкций различного назначения. ПК «Лира» состоит из нескольких взаимосвязанных систем, таких как: «Лира Визор», «Процессор», «Лир-Арм», «Лир-Док». Кроме общего расчета модели объекта на все возможные виды статических нагрузок, температуры, деформационных и динамических воздействий, таких как ветер, сейсмические воздействия, вибрационные, импульс, удар и др. «Лира» автоматизирует ряд процессов проектирования, а именно: определение расчетных сочетаний нагрузок и усилий, назначение конструктивных элементов, подбор и проверка сечений стальных и железобетонных конструкций с формированием эскизов рабочих чертежей колонн и балок.

Интересен опыт расчета строительных конструкций в пакете «NormCad», разработанной фирмой ООО ЦРСАП «САПРОТОН». ПК «NormCad», предназначен для автоматизации инженерных расчетов по различным нормативным документам (СП, СНиП и др.). В директории данной программы можно выполнить расчет различных параметров строительных конструкций, в том числе и фактический предел огнестойкости растянутых, сжатых и др. элементов зданий и сооружений.

Ко второй группе можно отнести ПК позволяющие выполнить расчеты, связанные с пожарной безопасностью зданий и сооружений. Например, ПК «СИТИС» является многофункциональным программным комплексом, включающим ряд подпрограмм: СИТИС: Флоутек (расчет времени эвакуации людей), СИТИС: Спринт (расчет величины индивидуального пожарного риска, моделирование возможных сценариев развития пожара), СИТИС: Блок (расчет времени блокирования эвакуационных выходов), СИТИС: Спринт Лайт (просмотр пожарных сценариев) и т.д.

Наряду с пакетом ПК «СИТИС» для расчета времени эвакуации используются программы «Green Line», для расчета величины индивидуальных пожарных рисков – «Фогард», «Fire Risk», для моделирования предполагаемых сценариев пожара и эвакуации, а так же для анимационного просмотра созданных сценариев – «Rathfinder», «Puro Sim».

Так же для расчета параметров молниезащиты и заземления зданий и сооружений применяются программы «Молниезащита 1.0» (расчет высоты и зоны защиты молниеотвода), «Заземление V3.2», «Электрик» (расчет параметров токоотводов и заземлителей).

К третьей группе ПКВ относятся растровые и векторные программные пакеты 2-D и 3-D моделирования. Примерами таких пакетов графических редакторов являются «КОМПАС», «AutoCad», «ArchiCad», «NanoCad» и др. Перечисленные программы автоматического черчения и проектирования обладают широким набором функций, необходимым для конструирования и проектирования. В директории данных программ можно выполнить различные изображения, планы, фасады, разрезы, схемы, а так же табличные и текстовые документы.

При выполнении выпускной квалификационной работы студенты очень часто работают с нормативной документацией различных отраслей. Для ускорения работы по поиску необходимых СП, СНиП, ППБ, НПБ и т.д. в настоящее время существуют разнообразные справочно – информационные системы и системы, помогающие организовать работу различных служб сопровождения, в первую очередь технического архива.

Программно – информационный комплекс «СтройКонсультант» представляет собой реквизитную и полнотекстовую базу данных, в которых представлена исчерпывающая и регулярно обновляемая информация о действующих нормативно – технических и нормативно – правовых документах, регламентирующих проектную и строительную деятельность. Другим подобным информационным комплексом является система «Техэксперт».

Таким образом, применение информационных технологий при выполнении дипломного проектирования очевидно. Применяя различные программные комплексы, будущий специалист получает возможность наиболее полно и эффективно выполнить исследовательскую работу в рамках ВКР.

#### Список литературы

- 1 Кожемяко, И.Л. Роль информационных технологий в профессиональном образовании: Материалы научно – практической конференции «Информационно – коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики». Часть II-2 «Компас 3D в образовании» – Коломна, 2010.
- 2 Ольховая, Л.И. Компьютерные технологии в курсовом и дипломном проектировании – М, 2012.
- 3 Рылько, М.А. Компьютерные методы проектирования зданий: учебное пособие./ М.А. Рылько – М.: Издательство АСВ, 2012.

## МЕТОДЫ ПОСТРОЕНИЯ АКТИВНОГО ДИАЛОГА

Гулакова М.В., Харченко Г.И.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Организация учебного процесса в высшей школе в контексте реализации компетентностного подхода требует широкого использования активных методов обучения. Непосредственное вовлечение студентов в конструктивную учебно-познавательную деятельность с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся позволяет осуществить активный диалог, благодаря которому создается комфортная среда образовательного общения. Главными характеристиками этой среды являются открытость, взаимодействие участников, равенство их аргументов, накопление совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля.

Семинар – дискуссия образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях, в процессе самостоятельной работы. Успешность семинара-дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

В другом случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевою «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях.

Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, необходимо создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, реализовывать, в конечном счете, педагогику сотрудничества.

«Круглый стол» - это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Принцип «круглого стола», т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Преподаватель также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом. Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет дискуссия. Дискуссия – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких фактов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию.

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы.

Вторая стадия – стадия оценки – обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Третья стадия – стадия консолидации – предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений.

При проведении «круглого стола» студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель должен обладать в процессе проведения «круглого стола»:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;
- речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;
- коммуникабельность, а точнее – коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт;

- быстрота реакции;
- способность лидировать;
- умение вести диалог;
- прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, а также спрогнозировать ход и результаты педагогического воздействия, предвидеть последствия своих действий;

- умение анализировать и корректировать ход дискуссии;
- умение владеть собой;
- умение быть объективным [3].

Таким образом, методы активного диалога позволяют не только закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, но и научить культуре ведения дискуссии.

#### **Список литературы**

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей.-3-е изд., стер.- М.:КноРус, 2013.
2. Жарова Н.Р. Инновационные технологии в образовании: монография.-Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011.
3. Педагогика высшей профессиональной школы /под ред. С.Д. Якушевой. - Новосибирск, 2012.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ**

**Черникова И.В., Луговая О.М.**

Северо-Кавказский Федеральный университет, г.Ставрополь

Современный этап развития российского общества характеризуется ярко выраженным поликультурным характером социальных процессов. Это обусловлено целым рядом факторов; мировые тенденции, политические, идеологические и социально-экономические перемены, происходящие в России. В сложившихся условиях одной из приоритетных задач системы высшего профессионального образования становится подготовка специалиста к эффективной деятельности и конструктивному профессиональному общению в поликультурной среде, что связано с осознанием важности толерантных установок личности. Особую значимость, на наш взгляд, приобретает формирование толерантности специалистов социальной сферы, поскольку: социальная сфера выполняет ведущую роль в области регулирования и стабилизации общественных процессов; специалисты социальной сферы призваны обеспечивать должный материальный, социальный, культурный, образовательный уровень жизни граждан, восстанавливать их способности к адаптации в динамично изменяющихся социально-экономических условиях; специфика деятельности в данной области, предъявляет повышенные требования не

только к профессиональной компетентности, но и к наличию определенных личностных качеств и свойств, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

С учетом вышесказанного, считаем целесообразным использование термина «профессиональная толерантность». Профессиональная толерантность специалистов социальной сферы - это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность конструктивно действовать в сложных и нестандартных условиях не выходя за рамки профессионально приемлемого поведения. Таким образом, профессиональная толерантность означает устойчивость к воздействию профессионального стресса, сохранение социально-психологической адаптивности специалиста, способность разрешать конфликтные ситуации в профессиональной сфере через понимание и восприятие различных точек зрения, отказ от профессионального догматизма, способность к саморазвитию и участию в развитии профессиональной культуры. Данная интерпретация позволяет рассматривать профессиональную толерантность и как интегральное качество личности, и как мировоззренческую позицию, и как норму поведения, представляющую собой одну из составляющих профессиональной этики.

Следует отметить, что проблема профессиональной толерантности носит полисубъектный характер. Во-первых, феномен «профессиональная толерантность» может быть осмыслен только с позиций междисциплинарного подхода. Во-вторых, феномен профессиональной толерантности носит универсальный характер. Проблема изучения профессиональной толерантности значима для различных областей научных знаний. Изучение проблем профессиональной толерантности как фактора повышения эффективности функционирования социальной сферы представляет интерес для экономики и социологии труда. Знание особенностей формирования профессиональной толерантности, владения методиками ее диагностики способствует совершенствованию процесса управления, что является предметом исследования психологи и управления. Разработка методик диагностики профессиональной толерантности различных профессиональных групп относится к области психологии и социологии. Механизмы формирования профессиональной толерантности лежат в сфере профессиональной педагогики и психологии. В-третьих, профессиональная толерантность как качество специалиста является важнейшим условием успешной деятельности различных профессиональных групп социальной сферы. В-четвертых, профессиональная толерантность специалиста социальной сферы может проявляться как на индивидуальном уровне в виде профессионально значимого качества личности, так и на уровне определенной профессиональной группы - как основополагающий принцип профессиональной деятельности. В-пятых, профессиональная толерантность как социальное явление оказывает воздействие на различные стороны жизнедеятельности общества – политическую, экономическую, образовательную, культурную, научную и др. В-шестых, степень выраженности профессиональной толерантности специалистов социальной сферы влияет на формирование толерантных установок всех клиентов этой сферы.

Анализ современных исследований [1,2] позволил выявить и систематизировать основные функции профессиональной толерантности специалиста социальной сферы, представленные на Рисунке 1.



Рис.1. Функции профессиональной толерантности специалиста социальной сферы

Опираясь на качественный и количественный анализ представлений ведущих исследователей о компонентном составе профессиональной толерантности и специфику деятельности специалистов социальной сферы, мы выделили следующие компоненты профессиональной толерантности (Рисунок 2).



Рис.2. Структура профессиональной толерантности специалистов социальной сферы

В качестве основных условий формирования профессиональной толерантности в процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы мы выделяем следующие: проектирование педагогической деятельности осуществляется с учетом содержания, структуры и специфики профессиональной толерантности специалистов социальной сферы; задачи формирования профессиональной толерантности реализуются на базе принципов гуманизма, диалога культур, сотворчества субъектов взаимодействия; осмысление студентами ценности толерантности как качества личности происходит при адекватном содержании образовательного процесса, обусловленном целостностью знаний о толерантности и ее роли в осуществлении избранной профессиональной деятельности.

Одной из наиболее эффективных технологий формирования профессиональной толерантности, по нашему мнению, является социально-психологический тренинг. Преимущество социально-психологического тренинга как технологии формирования профессиональной толерантности заключается в том, что он позволяет за непродолжительное время решить задачу развития необходимых личностных новообразований, лежащих в основе профессиональной толерантности. В ходе социально-психологического тренинга происходит формирование целостных представлений о толерантности, формируются навыки конструктивного взаимодействия в профессиональной среде, развиваются сенситивные способности, умение гибко реагировать на трудную ситуацию и быстро адаптироваться в различных условиях. Также тренинг способствует изменению стереотипов, имеющих у студентов и мешающих им в профессиональных взаимоотношениях.

В заключении отметим, что одним из направлений модернизации системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, должен стать ориентир на формирование профессиональной толерантности, которая обеспечит наибольшую эффективность их деятельности в условиях трансформации современного российского общества. При этом акцент должен быть сделан на личностно-формирующий аспект профессиональной подготовки и использование инновационных методов обучения.

### Список литературы

1. Макаров Ю. А. Педагогический профессионализм и профессиональная толерантность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – Вып. 4. Санкт-Петербургский университет, 2010 (Санкт-Петербург). – С. 31–37.
2. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сборник научных статей / под научн. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 357 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Данилов Д.А., Корнилова А.Г.

Северо-Восточный федеральный университет, г.Якутск

Социально-педагогический феномен в профессиональном становлении будущего педагога представляет собой последовательное его социальное развитие, предусматривающее формирование профессиональных качеств его личности. Данный феномен на основе разработанных П.Ф. Каптеревым [1] положений раскрывает сущность и содержание социально-педагогического процесса. Социально-педагогический процесс представляет собой последовательное развитие социализации индивида, его самостоятельности, саморазвития, социальных качеств личности педагогическими средствами в специальных или естественных условиях среды. П.Ф. Каптерев в нем выделяет его внутреннюю и внешнюю стороны.

Внутренняя сторона социально-педагогического процесса отражает как своеобразие развития студента, так и содержание общей картины социума. Отсюда содержанием внутреннего процесса является развитие, воспитание индивида, его индивидуальных свойств, качеств с учетом своеобразия данной социальной среды. Внешняя сторона процесса характеризуется как процесс передачи старшим поколением младшему того, что оно приобрело и получило готовым от более старших поколений. Иначе, внешний социально-педагогический процесс есть передача культуры от старшего поколения к младшему в процессе творческой самостоятельной работы и практического участия студента в производственной и социо-культурной деятельности.

Социально-педагогический феномен оказывает влияние на формирование компетентности работников образования, что обусловлено рядом факторов. Прежде всего, сфера образования в своих действиях охватывает все параметры окружающей действительности: природно-климатические условия, социально-экономическую, культурную жизнь социума, менталитет жителей, традиции и т.д. Далее, формирование личности обусловлено как социальным, так и природным потенциалом человека. Также современная жизнь проходит в сложных условиях глобальных социальных, экономических, политических, культурных преобразований. Будущий педагог, чтобы стать профессионалом в своей завтрашней деятельности, все это должен освоить практически.

Социально-педагогический феномен актуализирует социализацию будущих педагогов как один из компонентов педагогического образования. В процессе социализации расширяется их компетентность, как владение аналитическими, прогностическими, информационными, рефлексивными, развивающими, организаторскими, коммуникационными, исследовательскими умениями и навыками. Компетентность формируется и развивается как итог овладения практико-ориентированными в профессиональной деятельности философскими, культурологическими, психолого-педагогическими знаниями. В процессе социализации встречаются много сложностей в повышении уровня профессиональной компетентности студентов.

Современная система образования в стране переживает сложные времена. Разрушается система образования советского периода, которая считалась лучшей в мире, благодаря чему Россия первой вышла в космос, создала атомные электростанции, атомные ледоколы, подводные лодки и т.д. В данном контексте, говоря о причинах утраты нашей страной передовой позиции в образовании, председатель Союза ректоров российских вузов В.А. Садовничий подчеркивает: «Фактически идет уничтожение школьного и высшего образования. Идет уравниловка с какими-то мифическими западными системами, и вытравливается много из достижений российской системы образования» [3]. Как инновации в российском образовании имеем европейские тенденции, которые внедряются без учета российских корней, поэтому слабо адаптируются под российский менталитет.

Это не значит, что не нужно использовать передовые традиции, положительный опыт других регионов и стран. Социализация будущего педагога детерминирована его ценностными ориентациями, его оценкой опыта и практики других. В частности, в условиях социально-экономических изменений, духовно-культурного развития страны функционирование образования сопровождается открытым подавлением ценностных ориентаций,

духовной культуры, ведущим к падению общей культуры общества. Это в свое время было отмечено Президентом В.В. Путиным в Послании Федеральному Собранию, подчеркивая необходимость укреплять духовно-нравственную основу общества, что для этого «определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики» [2].

Для профессионализации будущих педагогов в Северо-Восточном федеральном университете на кафедрах профессиональной педагогики, психологии, управления образованием и социальной педагогики нами в течение ряда лет осуществляется социализация студентов во всех формах их взаимодействия с условиями, факторами воспитывающей, развивающей личность растущих людей деятельности в социальной среде. В своей работе мы руководствуемся известным положением: образование, как социальный институт и средство социализации, призвано научить обучающихся адаптироваться к социуму путем усвоения знаний, культурных и духовных ценностей, помочь им соединять в своей жизни материальное и духовное, общественное и индивидуальное, рациональное и иррациональное, знание и нравственность.

Отсюда в своей работе мы исходим из выдвинутой нами идеи, что профессионализация предусматривает развитие, самореализацию студента, приобретение им интеллектуального потенциала и творческого начала в себе, включив его в тесно связанные с образовательной деятельностью социально-экономические процессы общества. Данная идея соответствует задаче высшего педагогического образования создавать эффективные психолого-педагогические условия для развития социальной активности будущих педагогов. В процессе обучения они создаются использованием практико-ориентированных, деятельностных, личностно-ориентированных технологий, которые, как показывает опыт, недостаточно развивают социальную активность студентов.

И внимание было обращено на внеаудиторную работу, направленную на приобретение студентами практики в профессиональной деятельности, и на место и содержание предусмотренной программой педагогической практики. Для решения этой задачи использовались возможности студенческого самоуправления, научно-исследовательской, художественно-творческой, спортивной, волонтерской деятельности. Активная самостоятельная внеучебная работа в соответствии с потребностями и возможностями студентов способствовала тому, что внеучебный процесс стал приоритетным. В результате процесс внеаудиторной деятельности позволил на более качественном уровне формировать и развивать профессиональный социально-психолого-педагогический опыт взаимодействия будущих педагогов с учениками, их родителями и с жителями социума.

В нашей работе профессиональная подготовка опирается на технологии психолого-педагогического сопровождения, проявляющейся в понимании, принятии и следовании рядом со студентами педагогов-кураторов. Сопровождение студентов предполагает изучение их интересов, способностей, возможностей, потребностей и взаимодействия с окружающими, также направлено на формирование у студентов ответственности за решение личностных профессиональных проблем. Психолого-педагогическое сопровождение по формированию у будущих педагогов профессионального самоопределения, самопознания, как необходимый фактор развития их социальной активности, в нашем опыте имеет три этапа.

Первый этап посвящен знакомству студентов (в нашей практике, начиная со второго курса) со спецификой педагогической профессии, которая связана с «самостью» человека, работающего, прежде всего, над собой. Студенты для себя создают программу своей социальной деятельности, в каких школах, учреждениях вести наблюдения, что изучать и т.д. Куратор-педагог обучает студентов уметь общаться с учениками и с другими людьми, пользоваться рефлексией, самодиагностикой, т.е. работать над собой, чтобы определить свои профессиональные способности и самостоятельно добывать в окружающей действительности ценности для своей будущей работы. Он осуществляет постоянный контроль поведения, общения, деятельности студентов, также в различных жизненных ситуациях отстаивает их интересы. Одновременно педагог обсуждает достижения и трудности в их социально-педагогической деятельности, помогает советом, рекомендациями. Как видно, на данном этапе основными методами педагогического сопровождения куратора-педагога являются опека, забота, защита студента. При таком подходе у студента формируется понимание других, доверие к ним, проявляется готовность к социальной деятельности.

Далее, на втором этапе, готовность студентов к социально-педагогической деятельности проявляется в их стремлении активно участвовать в работе, чтобы реализовать свой потенциал профессиональных способностей. И они составляют для себя программу действий как во внеучебное время, так и во время практики. Здесь педагог-куратор занимает позицию наставника, что выражается в творческом взаимодействии со студентом, поддерживая его активность. Он учит его за короткий промежуток времени выявлению и пошаговому построению программы деятельности, что способствует различению содержательной и операциональной сторон изучаемых явлений. Все это рождает самостоятельность и креативность будущих педагогов в проектировании, реализации профессиональной педагогической деятельности.

Абсолютную самостоятельность в социально-педагогической деятельности студенты проявляют на третьем этапе, встав на путь решения поставленных в программе задач. Они стремятся их решать самостоятельно и активным участием в разнообразной деятельности социума, связанной с обучением, воспитанием и развитием личности обучающегося. Педагог-куратор занимается миссией консультанта, советчика, когда он мало или почти не вмешивается в осуществление самостоятельной творческой работы студентов, наблюдая за их работой и действиями. В итоге этих наблюдений куратор совместно со студентами проводит анализ их действий. В целом, на всех трех этапах педагогической поддержки, как показала опытная работа, психолого-педагогическое сопровождение социально-педагогической работы студентов является необходимым условием развития социальной активности и профессионального становления будущих педагогов.

Таким образом, социализация студентов, включенная в содержание профессиональной подготовки педагогов, на основе известного положения, что образовательная система открыта для взаимодействия с окружающей средой, с ее учреждениями и коллективами, открывает личность студентов пространству жизненных смыслов и деятельности, формируя и развивая их педагогические способности, стимулируя их творческое отношение к выбранной профессиональной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. /Под ред. А.М. Арсеньева. - М., 1982. .
2. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию РФ // Российская газета, № 287, 13.12.2012.
3. Садовничий В.А. Выступление на Общем собрании Российской академии наук 29 мая 2008 г. // Вестник РАН. 2008. Т.78. № 11.

## **СТРЕССОВЫЙ СИНДРОМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В АВТОРИТАРНЫХ МЕТОДАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

**Торшинин М.Е.**

Ивановский государственный химико-технологический университет, г.Иваново

Процесс становления личности молодого специалиста, в условиях катастрофически быстрых трансформаций в высшей школе, требует постоянного осмысления и актуален. У А.А. Деркача в педагогических размышлениях читаем: «...в акмеологии и смежных с ней науках, разрабатывающих проблемы профессионализма, преобладают исследования профессионализма деятельности и профессионального мастерства, ...доминируют разработки деятельностного аспекта проблемы» [1]. Поэтому, особое место в нашей работе уделено самореализации и развитию жизнотворчества студентов при возникновении стрессовой ситуации в рамках формирования конкурентоспособного молодого специалиста образовательной средой вуза.

Следует признавать, традиции отечественной системы образования, ориентированные на развитие навыков творческого мышления, самостоятельного принятия решений в важных жизненных ситуациях, стремительно утрачиваются. Своеобразным идеалом успешности усвоения знаний всё в большей мере становится алгоритмизированное мышление, ориентированное лишь на выбор правильного ответа из ограниченного ряда возможных вариантов. А как же в таком случае развивать организаторские и коммуникативные способности, определяющие конкурентные преимущества выпускника вуза? Что делать, если под алгоритмом построения логических цепочек рассуждений студент понимает шаблон, который должен быть представлен преподавателем? Какие изыскивать методики преподавания, если студент привыкает только к освоению готовых, стандартизированных технологий? Куда уходит творческий подход и креативность, столь необходимые для дальнейшего эффективного решения профессиональных задач?

Особое значение приобретает достижение вершины в определенной сфере деятельности студента не только путем методической и регулярной работы, но и резкий скачок в развитии методов преодоления затруднительной ситуации. В последнем случае учащийся в первую очередь понимает: "Я могу!", таким образом, у него формируется определенная стрессоустойчивость и рефлексивный контроль, а также происходит раскрытие творческого потенциала в таких направлениях как разработка индивидуальных подходов к изучению и усвоению материала. Мы считаем эту тему актуальной, поскольку она приобретает особый смысл в современной педагогике, когда необходимо за 4 года в обучения бакалавриате сформировать готовность к деятельности (компетенции). К сожалению, преподаватели вузов сегодня с тревогой замечают следующую тенденцию: поступающие на первый курс студенты ориентированы не на самостоятельное глубокое осмысление изучаемого

материала, а на то, чтобы их ответы формально совпадали с правильным вариантом. Такая ситуация является логическим следствием доминирования тестовой формы контроля знаний в системе образования.

Нами выявлено, что студенты за непродолжительный промежуток времени, при нахождении в стрессовом состоянии, добиваются результатов, которые в другой ситуации были бы недостижимы или потребовали бы больших временных затрат.

Любой метод педагогического воздействия строится, в первую очередь, на определенной идеологии, определяющей особенности освоения знаний студентами и формирующей положительное отношение к процессу обучения. Каждый метод педагогического воздействия (далее МПВ) имеет определенные особенности не только в способах передачи информации студентам, но и в технологиях, которые оказывают влияние на формирование профессиональной рефлексии молодого ученого.

В рамках одного метода воздействия могут использоваться различные стратегии, содержащие в себе компоненты других методов воздействия. Следовательно, МПВ можно дорабатывать и совершенствовать за счет друг друга. Творчески работающий преподаватель изыскивает свои приемы успешной передачи знаний студентам, выстраивая индивидуальную траекторию педагогического воздействия на личность обучаемого.

Рассмотрим две технологии авторитарного педагогического воздействия с использованием элементов личностно-ориентированного подхода, условно названные нами, как жесткие и мягкие. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я-диктатор» - жесткая технология, «Я-харизматичный лидер» - мягкая технология.

Жесткие технологии метода педагогического воздействия характеризуются конкретизацией на точных знаниях, использованием шаблонных решений, без творчества и индивидуализма в подходах. Главный принцип - выдача индивидуальных испытаний, преподаватель исполняет роль судьи. Причем, задания выдаются также с учетом оценки потенциальных возможностей того или иного студента, что свидетельствует о наличии элементов личностно-ориентированного подхода. Субъект-субъектное взаимодействие в жесткой технологии авторитарного МПВ практически отсутствует и выполняется тождество: воздействие > взаимодействие.

Мягкие технологии авторитарного МПВ определяются конкретизацией на творческом индивидуальном и критическом мышлении в решении задач. Имеют место личностный подход, ориентированный на формирование общекультурных и специальных компетенций молодого ученого. Главный принцип – соревнование с преподавателем, направленное на продуктивное сотрудничество и созидательную деятельность. Субъект-субъектное взаимодействие хорошо выражено и выполняется тождество «воздействие = взаимодействие», что благоприятствует развитию и расширению мировоззренческой картины мира у обучающихся. Преподаватель стимулирует творческую самостоятельность, направленную на проявление в процессе обучения творческого потенциала студентов посредством естественного азарта, преодолении трудностей в победе над самим собой. Студент начинает испытывать устойчивую необходимость в саморазвитии и самосовершенствовании. Мы полагаем, что в данный момент начинает формироваться рефлексивный контроль.

Взаимоотношение между педагогом и студентами построено на взаимном уважении, доверии, и большой ответственности в подготовке к занятиям, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. В основе мягких технологий лежит необходимое условие, что восприятие личности преподавателя студентами приводит к тому, что студенты настраиваются на творческую, самостоятельную работу даже в строгих рамках авторитарного стиля. Это обусловлено силой авторитета преподавателя, воспринимаемого ими как наставника-лидера, того, чьи решения могут подвергаться обсуждению. В этом мы усматриваем формирование настоящего рефлексивного контроля учебно-воспитательной траектории обоими субъектами педагогического процесса.

Как для мягких, так и для жестких технологий авторитарного МПВ необходимо осуществление стрессовой среды с периодически нарастающими и спадающими профессиональными затруднениями с целью развития стрессоустойчивости.

Исследование «эффекта домино» обусловлено запросами практической педагогики, поскольку понимание механизма изменения психических процессов, сопровождающих познавательную деятельность студентов в условиях стрессового синдрома при различных методах воздействия, а также при совместном их сочетании дает возможность разработки учебных программ, позволяющих развивать акмеологические предпосылки и получать высококвалифицированных, гибких в различных условиях, конкурентоспособных специалистов.

Стрессоустойчивость формируется в рамках технологии посредством напряженной атмосферы в целом. Допущение педагогической ошибки при осуществлении воздействия вероятно всегда, и невнимание к ним может нести самые разные последствия, вне зависимости от вида и отдельных стилей взаимоотношения между педагогом и студентами. Как точку отсчета мы определяем, что целенаправленное введение в состояние стрессового синдрома вносит вклад в развитие обучающего опыта студентов, который положительно влияет на их профессиональный рост, саморазвитие и самоконтроль. Подобная методика может оказать отрицательное

влияние на поведение студента, но не сказывается на отношении его к учебной деятельности при грамотном применении мягкой и жесткой технологиях авторитарного МПВ.

Моделируя учебные ситуации с профессиональными затруднениями через положительные и отрицательные эффекты, возникающие у студентов в процессе постановки перед ними творческих и нестандартных задач, педагог погружает обучающихся в стрессовый синдром, где одним из возможных путей развития событий является «эффект домино».

Стрессовый синдром обусловлен непостоянными, периодически возникающими и спадающими профессиональными затруднениями у студентов, несет в себе цель побуждения студентов к рефлексии, к самостоятельной созидательной деятельности.

«Эффект домино» - есть явление, возникающее в конкретно определенных обстоятельствах, в которых выполняется педагогическое воздействие и обусловлен созданными или произвольно возникшими условиями, которые могут оказать влияние на положительное и отрицательное отношение к учебной деятельности.

Под отрицательными эффектами авторитарного педагогического воздействия понимаются вводимые преподавателем профессиональные затруднения в общении, которые приведут к снижению мотивации к учению и нарушению развития когнитивных процессов студентов.

Положительные эффекты авторитарного МПВ возникают последовательно при успешном разрешении профессиональных затруднений, и, напрямую зависят от самих студентов и их реакции на отрицательные эффекты (реальные психологические затруднения в учебной жизни и деятельности). Методика применения стрессового синдрома в русле авторитарного метода педагогического воздействия поступательно ведет студента к формированию готовности к профессиональным затруднениям за счет актуализации рефлексивного контроля, что закономерно приводит к преодолению трудностей в учебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Деркач, А.А. Акмеология - [Текст]//А.А. Деркач - М., 2014. 681 с.

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА ЛИЧНОСТИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА, ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО МИРА, АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ**

**Кенарева Л.Ф.**

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Гармоническое развитие духовных и физических качеств личности не может происходить стихийно, самоотёком. Оно обусловлено рядом объективных и субъективных факторов. Действенным фактором, благотворно воздействующим как на биологическую, так и на социальную природу личности, является гармоническое развитие духовных, нравственных, эстетических и других сторон личности средствами физической культуры и спорта.

Формирование физического совершенствования личности — одна из актуальных проблем воспитания всесторонне развитого человека. Практика показала, что формирование осознанного отношения к занятиям физической культурой и спортом развивают у человека двигательные способности, функциональные возможности, эффективную работоспособность в разных видах деятельности и сознания.

Духовная сторона физической культуры и спорта находится в тесном единстве с материальной стороной и предполагает всестороннее развитие личности с учетом её биологических и социальных аспектов. Таким образом, система обучения и воспитания спортивных педагогов требует необходимого изучения студентами физкультурных вузов проблем педагогики спорта и потребности в постоянном пополнении знаний и практического опыта, изменения социальных ориентиров и стереотипов, касающихся сущности физической культуры и спорта в личной жизни и деятельности человека.

Идея о физическом совершенстве личности с незапамятных времен волновала умы человечества и исходит от выдающихся мыслителей древности, гуманистов эпохи Возрождения, французских просветителей XVIII века. Педагоги в своих трудах стремились доказать необходимость гармонии между физическим и духовным развитием личности, соединения в человеке крепости тела и души, разума мудреца и силы атлета.

В качестве определяющих факторов развития личности выступают физическое совершенствование, духовно-нравственное и эстетическое воспитание как взаимодополняющие начала духовно-практического освоения мира человеком.

Теоретико-методологические аспекты рассмотрения проблемы физического совершенствования человека, на наш взгляд, органично связаны с развитием теории физической культуры и практики спорта. Формирование физической культуры личности как сложного процесса строится на внутреннем единстве трех основных компонентов — образовании, обучении и воспитании и предполагает как процесс накопления знаний, так и развитие умений осваивать и распределять приобретенные ценности, формировать потребности в гуманистическом отношении к природе, другим людям и самому себе, тем самым оказывая воздействие на весь образ жизни человека, на его биологическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы.

Раскрывая место физической культуры в общей культуре, необходимо акцентировать внимание на профессионально-педагогическую культуру личности. Высказывания ученых В. М. Выдрин, Н. И. Пономарева (1986) и других показали, что ещё недостаточно глубоко и полно выявлена сущность физической культуры как компонента культуры и недостаточно раскрываются связи теории физической культуры с практикой физкультурного движения. В работе Л. П. Матвеева «Введение в теорию физической культуры» дается определение «физической культуры» как одного из эффективных средств всестороннего, гармоничного развития личности, действенного социального фактора продвижения каждого человека на пути физического совершенства, возможности формирования его как целостной личности. Особенно это касается спортивного педагога.

По вопросу формирования личностной готовности будущих специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности были проведены специальные исследования (опрос, беседа, наблюдение на теоретических и практических дисциплинах и др.). Они показали, что на занятиях по медико-биологическим дисциплинам не уделяется должного внимания отдельным слагаемым педагогического мастерства (педагогическое творчество, педагогический стиль), по циклу психолого-педагогических дисциплин теоретические положения недостаточно и неконкретно внедряются в практику работы по физической культуре и спорту с детьми и молодежью (педагогическая техника, профессиональная компетентность, научная квалификации и др.).

На практических занятиях по спортивно-педагогическим дисциплинам значительное место в вузе отведено практике проведения отдельных частей урока физической культуры. Однако при этом недостаточно внимания уделено творческому подходу, на формирование у студентов потребности в новизне и собственных разработках при обучении и воспитании занимающихся как важного слагаемого педагогического мастерства, основанного на умении педагога каждый раз по-новому, эффективно применять в учебно-воспитательном процессе различные средства, формы и методы педагогического воздействия, на индивидуальный педагогический стиль работы, вступая в психолого-педагогическое взаимодействие с учащимися, ярко проявляя свойства аттракции, эмпатии и рефлексии. Это позволяет студентам наработать опыт практико-ориентированной деятельности, стать педагогом, умеющим воспитывать взаимодействием, содействием, сотрудничеством, сотворчеством. Одним из условий высокого качества подготовки будущего специалиста по физической культуре и спорту и его важнейших характеристик является высокая специальная практическая подготовленность студента, владение образцовым показом приема, действия и целостного движения, умение выбрать необходимые средства и методы обучения и воспитания.

Как показали экспериментальные данные по оценке уровня физической подготовленности студентов, они снижаются от младших курсов к старшим. Некоторые студенты повышают своё спортивное мастерство по виду спорта и показывают достаточно высокие результаты, но у значительной части обучающихся спортивная форма либо остается на прежнем уровне, либо студенты пассивны в плане дополнительных занятий, нарушая регулярность тренировок, тем самым можно считать, что у них отсутствует постоянное стремление к совершенствованию души и тела. В повседневной работе педагогу спорта предпочтительно ориентироваться на основные, элементарные душевные показатели — ощущения, чувства, стремления, каждая из которых имеют определенную цель и значение в общем строе жизни.

В настоящее время достаточно много исследований посвящено формированию личностно-ориентированной системы физкультурного образования, которая предусматривает освоение не только двигательных, но и интеллектуальных, мировоззренческих, информационных и других ценностей физической культуры и спорта. Значительное внимание при этом уделено формированию серьезного отношения педагога к знаниям технологии воспитания и обучения, побуждению к самовоспитанию профессиональных качеств и способностей, а также обогащению личного активного двигательного режима, постоянному стремлению - быть в спортивной форме! В этом заключается мастерство убеждающего воздействия педагогов и деятелей народного образования, средством воздействия на психику человека, действуя как на сознание, так и на чувства не только

словом, но и собственным поведением. Исходя из собственного практического опыта спортивной жизни специалист физической культуры и спорта может значительно повысить умение управлять собой, а также эффективность педагогического взаимодействия.

Спортивная сфера составляет способ жизнедеятельности человека, во многом определяет его личность, влияя на развитие его субъективных качеств (Закревская Н. Г., Комлева Е. Ю., Утишева Е. В., 2015).

Формирование духовного мира, активной жизненной позиции, спортивной сферы жизнедеятельности во многом определяют личность специалиста в области физической культуры и спорта.

Таким образом, для того, чтобы вести целенаправленную работу по формированию личности спортивного педагога, профессионально-нравственного, высококультурного, ведущего спортивный стиль жизни, необходимо при обучении решать более широкие задачи и установки на развитие его педагогического мастерства на базе педагогической культуры.

#### Список литературы

1. Карпушин Б.А. Педагогика физической культуры и спорта / Б.А. Карпушин, Э.И. Белгородцева, О.И. Дранюк. Спб., 2006. -126 с.
2. Карпушин Б.А. Педагогические основы воспитательной деятельности при занятиях физической культурой и спортом. Спб., 2003.
3. Кенарева Л.Ф. Значение педагогики физической культуры и спорта в подготовке спортивных педагогов / Л.Ф. Кенарева // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сб. науч. ст. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.
4. Кенарева Л.Ф. Формирование творческой личности спортивного педагога: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 050720.65 «Физическая культура» / Л. Ф. Кенарева. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2014. 37 с.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 2008. 514 с.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

**Селезнева Е.А.**

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Производственная практика как компонент педагогического процесса обладает совокупностью признаков, таких как целостность, управляемость, системность, динамичность, содержательность, результативность, прогнозируемость. Целостность производственной практики обеспечивается взаимосвязью образовательных целей по достижению результатов освоения программы практики, которая характеризуется следующими компонентами: содержательно-целевым, организационно-деятельностным, эмоционально-мотивационным, контрольно-оценочным. Управляемость организацией и проведением практики обеспечивается поэтапным переводом системы из одного состояния в другое в соответствии с поставленными целями.

Производственная практика как целостная система объединяет не только все ее виды (педагогическая, научно-педагогическая, научно-исследовательская), но и составляющие, которые являются относительно самостоятельными, в тоже время связанными и зависимыми друг от друга (задачи, мотивы, условия, формы, средства взаимодействия участников образовательного процесса, достигнутые результаты).

От практики к практике усложняются содержательные и процессуальные ее компоненты, обеспечивающие динамичность самих процессов, направленных на развитие обучающихся, совершенствование самого педагогического процесса. Содержательный компонент практик определяется видами профессиональной деятельностью студентов по освоению совокупности компетенций, а результативность их формирования – совокупностью показателей (умениями, знаниями, способами владения ими).

Содержательно-целевой компонент производственной практики обеспечивается целями организации и проведения, подведением ее итогов, содержанием, в котором реализуются эти цели. Целостность и динамичность всех вышеназванных процессов обеспечивается требованиями, сформулированными в нормативных документах (законе, федеральных государственных стандартах) к результатам подготовки педагогических кадров. В цели и содержании практики отражается опыт, накопленный ранее, во взаимосвязи всех его компонентов, а именно

знаний, способов деятельности, приобретенных умений (познавательных, коммуникативных, регулятивных, эмоционально-ценностных и волевых).

Таким образом, в содержании практики реализуются во взаимосвязи содержательные, развивающие и воспитательные задачи, которые должны быть осознаны и реализованы студентами-практикантами (будущими учителями) в соответствии с педагогическим интерпретированным социальным опытом, который может проявиться в формах, методах и средствах педагогической деятельности (социальная предпосылка).

Успешность организации и проведения практики зависит не только от качества теоретической и практической подготовки студентов на занятиях в вузе, но и от ряда факторов, имеющих физиологические, психологические, мировоззренческие, педагогические предпосылки профессионального (методического) становления будущего учителя. К ним относим:

- пригодность (отсутствие противопоказаний к деятельности, определяемой формулой "человек-человек", отражающих анатомические, физиологические, психологические особенности индивида, его врожденные или приобретенные недостатки, несовместимые с основами педагогического мастерства учителя);
- включенность (умение взаимодействовать с участниками образовательного процесса, переключаться, корректировать свои действия, основанные на технологиях общения, эмоционально-волевых, рефлексивных, организаторских качествах личности);
- готовность (мировоззренческая зрелость человека, психолого-педагогическая компетентность в реализации задач практики).

Готовность, по мнению В.А. Слостенина, характеризует направленность обучающего на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость, самореализацию и самосовершенствование, нацеленность на использование инновационных технологий, в том числе авторских, на прогностичность и динамичность [3]. Он выделяет теоретическую и практическую готовность к педагогической деятельности. Теоретическая готовность, по его мнению, проявляется в обобщенных и систематизированных формах мышления, в гностических, конструктивных и проективных умениях. Практическая готовность к педагогической деятельности проявляется в совокупности умений, которые могут быть представлены организаторскими (мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные) и коммуникативными (перцептивные, педагогической техники) умениями.

Выделенные умения преподавателя (группового руководителя) и студента-практиканта (будущего учителя) характеризуют их методическую компетентность, которая, по сути своей, является составляющей профессиональной компетентности. Две компетентности (профессиональная и методическая) связаны как родовое понятие и видовое. Критериями выявления сформированности методической компетентности у будущего учителя на теоретическом уровне служат: аналитические, прогностические, проектировочные, рефлексивные умения; на практическом: мобилизационные, информационные, перцептивные умения педагогического общения, развивающие; на *творческом*: исследовательская самостоятельность, готовность к реализации инновационных подходов в образовательных процессах, готовность в использовании нетрадиционных технологий обучения [1,5].

В.И. Земцова, исследуя теоретические основы методической компетентности [2], определяет ее как свойство личности, которое выражается в наличии не только глубоких и прочных знаний и умений в области учебного предмета и методики его обучения в единстве, но и опыта решения методических задач на практике. В.А. Адольф, анализируя структуру методической компетентности, выделяет познавательный, личностный и деятельностный компоненты. По мнению автора, базис познавательной компетентности составляет система знаний; личностной – отношение учителя к имеющимся знаниям, к их оцениванию; деятельностной – организация и проведение обучения. Т.В. Сякина считает, что методическую компетентность учителя можно определить как синтез аффективного, когнитивного и деятельностного компонентов [4].

Методическая компетентность студента-практиканта (будущего учителя) реализуется через совокупность выполняемых им функций. Функции проявляются в деятельности, в способности и готовности их выполнять, в понимании роли, задач, свойств объектов и субъектов деятельности, в выявлении зависимости одного состояния системы от другого, в проявлении активности, жизнеспособности системы и ее компонентов, их взаимосвязей, определяющих порядок включения компонентов в единое целое.

Н.В. Кузьмина к функциям профессиональной компетентности преподавателя (групповых руководителей практики) относит: гностическую, прогностическую, конструкторскую, организаторскую, коммуникативную. Все названные функции связаны с управленческой деятельностью руководителя практики (планированием, прогнозированием результатов, конструированием всех производственных мероприятий, регуляцией, саморегуляцией и корректированием профессиональных действий и форм взаимодействия участников образовательного процесса).

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что теоретическая и практическая готовность преподавателя (группового руководителя практики) и студента-практиканта осуществляется на практике в различных видах профессиональной деятельности (педагогической, проектной, методической, управленческой) на основе описанных выше умений, которые характеризуют методическую (профессиональную) компетентность преподавателя (выполняющего функции руководителя практики), студента-практиканта (выполняющего функцию учителя, классного руководителя).

Таким образом, методическая компетентность является интегративной характеристикой учителя, которая выражается в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональным знаниям, умениям, способам владения ими.

#### **Список литературы**

1. Дробышева, И.В. Методическая подготовка будущего учителя математики к дифференцированному обучению учащихся средней школы: монография/ И.В. Дробышева. – Калуга: КГПУ, 2000.-277с.
2. Земцова, В.И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.И. Земцова. - СПб, 1995.- 310 с.
4. Слостенин, В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В.А. Слостенин// Педагогическое образование и наука.-2002.-№4.-С.37-39.
5. Сякина, Т.В. Методическая компетентность будущего учителя / Т.В. Сякина.-Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015.-190с.
6. Шахмарова, Р.Р. Методическая подготовка учителя математики на основе формирования опыта студентов в процессе педагогической практики: автореф. канд. дис. :13.00.02.-Омск: Изд-во Наука-Омск, 2003.-22с.

### **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аленченкова А.В., Тарасюк Н.А.**

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г.Курск

Современный этап развития системы дополнительного профессионального образования характеризуется стремлением ученых целенаправленно решать актуальные проблемы обеспечения его качества, что возможно лишь в случае высокого развития рефлексивной культуры педагогов.

Стратегия реформирования системы образования в России, его адаптация к европейской требует в корне изменить организацию учебного процесса, в частности разработку учебно-методического обеспечения отвечающего современным требованиям, способствующую развитию различных видов рефлексии: рефлексии целей, задач и специфики образовательной деятельности; рефлексии содержания образовательной деятельности; рефлексии условий реализации образовательной деятельности; рефлексии интеллектуального состояния субъектов образовательного процесса; рефлексии эмоционального состояния субъектов образовательного процесса.

Предлагаемое учебно-методическое обеспечение должно предавать образовательному процессу инновационный характер, что заключается в реализации развивающей парадигмы профессионального дополнительного образования, основной целью которого является формирование индивидуальной образовательной траектории педагога в процессе непрерывного формирования его профессиональной компетентности.

Развитие рефлексивной культуры предполагает разработку системы специальных заданий и учебно-методических средств, к которым относятся виды упражнений: подготовительные (репродуктивные), коммуникативные (продуктивные), творческие, аналитико-рефлексивные.

Особое место в номенклатуре предлагаемых форм организации занятий отводится практико-ориентированным аналитическим тренингам, которые способствуют рефлексивному анализу обучающимися собственных действий, а также действий других участников и компонентов образовательного процесса.

Согласно статье 76 Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в РФ» дополнительное профессиональное образование, должно быть направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1].

Реализация указанных задач требует широкого использования интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, включающих разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, анализ результатов работы исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций).

Предлагаемая система заданий, направленная на развитие рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования должна отвечать следующим требованиям:

- готовить к наиболее значимым видам профессиональной деятельности, типичных для обучающихся (педагогической, научно-исследовательской, методической, управленческой, проектной и культурно-просветительской и другим);

- демонстрировать типичные модели осуществления профессионального взаимодействия с различными социальными партнерами в России (учащиеся, студенты вузов, другие учителя, учебно-методические объединения, администрация образовательной организации, научно-педагогические сообщества) и за рубежом (иностранные коллеги, образовательные центры, международные порталы для учителей);

- способствовать развитию различных видов рефлексивных умений, таких как: умение анализировать с различных сторон теоретические и практические аспекты собственной педагогической деятельности и давать им объективную оценку с позиции складывающихся педагогических условий в процессе взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса; умение выявлять приоритеты среди широкой номенклатуры задач и находить наиболее эффективные способы их решения с учётом собственного личностного потенциала и потенциала образовательной среды; умение применять различные виды компетенций для реализации собственного потенциала в теоретических и практических аспектах дополнительного профессионального образования;

- демонстрировать способы решения типичных профессиональных задач, обеспечивающих такие функции педагога как: обучающая, развивающая, воспитательная, социальная, консультативная, исследовательская, контролирующая и другие.

- быть направлены на овладение опытом профессионального общения, обеспечивающее всестороннее развитие педагога в процессе дополнительного профессионального образования.

Система рефлексивных заданий реализуется в соответствии с алгоритмом, включающим следующие этапы:

- мотивационно-ознакомительный (создание мотивационных установок на развитие рефлексивной культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования; погружение в профессионально-ориентированное пространство в сфере профессионального дополнительного образования);

- репрезентативный (знакомство с основными функциями педагога в сфере современного образования и социальными ролями при работе с различными субъектами образовательной деятельности);

- этап категоризации (проведение сравнительного анализа ситуаций педагогического взаимодействия, отражающего различные аспекты реализации рефлексивной культуры педагога, а также основные ценностные, социальные и культурологические особенности взаимодействия в сфере педагогической деятельности);

- этап интериоризации (усвоение, активизация и систематизация приобретенных знаний в процессе решения проблемных профессиональных педагогических задач рефлексивной направленности);

- продуктивный (представление возможных моделей реализации педагогического общения и опыта в процессе выполнения ведущих видов профессиональной деятельности: образовательной, проектной, научно-исследовательской, культурно-просветительской и др., в результате чего происходит обогащение рефлексивной и ценностно-смысловой сфер личности обучающихся);

- творческий (реализация интегративных связей различных видов профессиональной деятельности; создание самостоятельного, завершенного творческого профессионального продукта, предусматривающего возможные способы решения проблем педагогического взаимодействия);

- аналитико-рефлексивный (анализ и оценка обучающимися созданного профессионального продукта в сфере выполняемой профессиональной деятельности; последующее использование опыта по осуществлению взаимодействия в реальных ситуациях с различными социальными партнерами).

Процесс развития рефлексивной культуры в процессе дополнительного профессионального образования требует выполнения заданий коммуникативно-направленного характера с высоким уровнем проблемности.

Предлагаемая система заданий позволяет: во-первых, стимулировать обучающихся к процессу профессионального общения, к овладению основами профессиональной аргументации, активации рефлексивной деятельности; во-вторых, формированию общекультурных и профессиональных видов компетенций.

В процессе развития рефлексивной культуры педагогов особое место отводится информационно-коммуникационным технологиям. Применение указанных технологий предусматривает анализ презентации

педагогических видеоситуаций, отражающих специфику решения проблемных педагогических задач при работе с различными группами обучающихся. Предлагаемые ситуации должны демонтировать реализацию различных аспектов профессионального дополнительного образования: учебного, воспитательного, развивающего, познавательного.

Особое место в учебно-методическом обеспечении отводится банку профессионально-направленных проблем, которые отражают актуальные темы, например: «Особенности взаимодействия с различными категориями обучающихся как многоаспектная проблема»; «Факторы, обеспечивающие успешность взаимодействия педагогов в условиях глобализации»; «Инновационные формы организации занятий, направленные на развитие рефлексивной культуры педагога»; «Использование возможностей индивидуализация и дифференциация в условиях многоуровневой системы образования»; «Инновационные технологии и особенности их реализации в условиях введения образовательных стандартов нового поколения» и другие.

Важное место в учебно-методическом обеспечении отводится рефлексивным опорам, в качестве которых могут выступать: логико-смысловые карты решения профессиональных проблем, которые демонстрируют особенности реализации педагогических ситуаций, характеризующиеся многофункциональной направленностью. Карта решения профессиональных проблем включает в себя следующие компоненты:

1) Вовлечение в профессионально-проблемный контекст деятельности:

-вовлечение в профессиональную проблемную ситуацию.

2) Формулировка комплексной педагогической проблемы:

- представление средств решения проблемной педагогической задачи;

- коммуникативно-рефлексивный продукт;

- коммуникативно-рефлексивный результат;

-корректировочно-рефлексивная деятельности по совершенствованию результата.

Эффективность реализации предлагаемой системы заданий обеспечивается преподавателем, стиль профессиональной деятельности которого является образцом для организации педагогической деятельности. Выполнение предлагаемой системы заданий направлено не только на развитие рефлексивный умений, но и на развитие таких умений как: аналитические, исследовательские, проектировочные, коммуникативные и другие.

Эффективность применения, предлагаемого учебно-методического обеспечения определяется четким соблюдением системы условий, к которым относятся следующие: погружение обучающихся в образовательную среду, способствующую развитию рефлексивных умений; осуществление субъектно-субъектного взаимодействия между партнерами в образовательной деятельности; использование специальных систем заданий, соответствующих этапом развития рефлексивной культуры обучающихся, в процессе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, процесс развития рефлексивной культуры педагогов представляет собой неразрывную связь теоретических и практических аспектов проблемно-деятельностной парадигмы современного образования и обеспечивает плавный переход от учебной деятельности к профессиональной в ходе решения постоянно усложняющихся профессиональных задач.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <http://минобрнауки.рф/документы/2974>. (Дата обращения 15.01.2016).

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

**Шагина Ю.В.**

Волгоградский государственный аграрный университет, г.Волгоград

В последние годы сформулирована новая образовательная парадигма, в рамках которой качество современного образования будет определяться тем, насколько у выпускников высших профессиональных учебных заведений развиты компетенции – способности выявлять связи между знаниями и ситуациями и применять знания адекватно решаемым проблемам.

Среди разнообразных потребностей рыночной экономики интересуют, прежде всего, потребность в интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном развитии и самореализации личности, а также

потребности отдельных предприятий, организаций и общества в целом в высококвалифицированной рабочей силе, в накоплении и использовании научно-технического и культурного потенциала.

Вузы как раз и предназначены для удовлетворения этих потребностей. Уровень удовлетворения потребностей отдельными вузами зависит от истории и времени их создания, от качества материально-технической, научной, информационно-методической базы и преподавательского потенциала. Одним из важных критериев деятельности вузов является качество выпускаемого продукта – выпускника, будущего специалиста. [3].

На сегодняшний день нет однозначного ответа на вопросы о закономерностях и механизмах формирования и развития компетентности, нет единства взглядов на структуру компетентности, имеют место значительные затруднения в объяснении механизмов формирования компетентности. [2].

Профессиональная компетентность – это и общая культура, общественно-политическая, правовая, экономическая осведомленность, система знаний, умений и навыков. [3].

Условием формирования профессиональных компетенций - эффективная технология обучения, использующиеся в профессиональном образовании.

Одной из них является модульное обучение, которое предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы студентов с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, текущий, промежуточный и итоговый уровень студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения.

Модульное обучение, основанное на компетенциях, способствует решению этих задач, так как интегрированное сочетание знаний, умений и компетенций должны позволить человеку выполнять профессиональную деятельность в современной трудовой среде и адаптироваться в изменившейся ситуации.

В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС ВПО в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. В рамках модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсевание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся.

Модульное обучение – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения. Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения. Студенты при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. Как правило, формой контроля здесь используется тест. [1]. После изучения каждого модуля студенты аграрного вуза получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, студент сам может судить о степени своей «сформированности».

Одной из задач модульного обучения является применение активных методов: обучение в сотрудничестве, то есть обучение в малых группах, главная идея которого учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе; метод проектов, основанный на развитии познавательных навыков студентов, умении самостоятельно контролировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое

мышление; метод «портфолио студента», который является инструментом самооценки собственного познавательного, творческого труда, рефлексией его собственной деятельности.

Поводя итог выше изложенного можно сделать вывод, о преимуществе модульной системы обучения по сравнению с традиционным учебным процессом, как для студентов, так и для преподавателей, которые заключаются в следующем:

- Высокая компетентность специалиста, в том числе, практические навыки и теоретическая подготовка.
- Конкретность целей обучения и оценки результатов обучения.
- Уровень самостоятельности в процессе обучения.
- Индивидуализация обучения.
- Организация обучения по принципу «открытого».
- Возможность дистанционного обучения.
- Сокращение сроков обучения.
- Повышение мотивации обучения.
- Возможность мобильно создавать программы обучения по заказам предприятий и организаций, новые профессии и специальности.
- Сокращение сроков адаптации на рабочем месте до минимума.
- Экономическая рентабельность.

Данная система обучения гарантирует каждому студенту аграрного вуза освоение стандарта образования и продвижения на более высокий уровень обучения и формированию профессиональных компетенций.

#### **Список литературы**

1. Бахарев Николай Петрович. Теория и практика реализации системы многоуровневого профессионально-технического образования : Дис. . д-ра пед. наук : 13.00.08 : Тольятти, 2001 422 с. РГБ ОД, 71:03-13/30-2
2. Китайгородская Г.А. Активизация учебной деятельности студентов как проблема и задачи вузовской педагогики // Основы педагогики и психологии высшей школы. М., 1986. – С. 197-208.
3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: МАТЕРИАЛЫ ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004г - с 18.

## **СЕКЦИЯ №7.**

### **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ОБЩЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ**

**Мицкевич С.Э., Горева Е.А.**

Южно-Уральский государственный медицинский университет, г.Челябинск

Подготовка специалистов высшего медицинского образования должна быть ориентирована на формирование основных профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом. Цель профессиональной деятельности специалиста по специальности «Педиатрия»: предоставление медицинской помощи детям с целью сохранения и укрепления физического и психического здоровья, формирование здорового образа жизни, санитарное просвещение. Образование на основе требований профессионального стандарта по специальности «Педиатрия» должно обеспечить овладение базовым алгоритмом профессиональной деятельности, которое позволит в многообразии ситуаций найти правильное решение и профессионально реализовать обоснованные действия. Современные требования к образовательному процессу включают обеспечение инновационного характера образования. Это означает достижение качественно нового уровня образования с учетом современных требований и мировых тенденций: внедрение компетентностного подхода в систему подготовки специалистов, взаимосвязь академических знаний и практических умений [1,4]. Инновационный подход предусматривает также развитие вариативности образовательных программ, в том числе с использованием новых образовательных технологий и лучшего мирового опыта; обновление системы качества

образования с формированием открытого образовательного пространства [3,4]. Современные формы преподавания специальности «Педиатрия» должны быть реализованы с учетом требования инновационных технологий. Примером эффективной интеграции интерактивных методов может служить проблемно-рефлексивный или информационно-рефлексивный полилог. Целью этого метода являются актуализация и развитие у обучающегося творческих возможностей для самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности и принятия инновационных решений. Данный метод состоит из следующих этапов: этап наработки проблем, где каждый участник, не повторяя предыдущего, структурирует и конкретизирует проблемы; этап выдвижения идей по решению данных проблем, коллективное обсуждение этих идей и способов их практической реализации, генерирование вариантов их решения.

Исполнительный смысл организации полилога по «круговой» структуре состоит в том, чтобы, во-первых, обеспечить развивающий эффект не только для наиболее «продвинутых» в постановке и решении различных проблем обучающихся, но и менее осведомленных и творческих обучающихся. Посредством «запрета» выдвинутой ранее идеи на повторение каждым участником достигается эффект максимально продуктивного осмысления выдвинутых альтернативных решений.

Эффективным методом формирования коммуникативных навыков в рамках общекультурных и профессиональных компетенций может служить решение ситуационных задач. Использование ситуационных задач способствует формированию клинического мышления студента, поощряет творческий спор, значительно стимулирует студентов и даёт им чувство удовлетворенности от своей работы [2,6]. Решая ситуационные задачи, студенты закрепляют теоретические знания и актуализируют свое внимание на профессиональных ценностных ориентациях, так необходимых в будущей профессиональной деятельности: уважение к человеку, его жизни, милосердие, гуманность, человечность, толерантность, мобильность, гибкость, исполнительность, добросовестность, честность, уважение к коллегам. Постепенно от простых диагностических задач студенты переходят к проблемным задачам, которые их максимально приближают к условиям будущей работы [5,7].

Современные инновационные методики должны обучать студентов навыкам коммуникации и основам конфликтологии. Источники потенциальных конфликтов в профессиональной врачебной деятельности с точки зрения конфликтологии как науки: «позиционный дефицит»- невозможность одновременного исполнения одной роли или функции несколькими субъектами, что ставит их в отношении состязательности; «дефицит источников»- разные представления о ценностях, в результате чего несколько человек одновременно не могут удовлетворить свои притязания в полной мере; формирование агрессивных реакций человека; ограниченность в ресурсах; различия в уровне образования, манерах поведения, жизненном опыте; низкий уровень коммуникации; низкая культура поведения [5].

Способы выхода из конфликтных ситуаций следующие: 1. Соперничество — навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения. Считается, что данная стратегия ущербна для решения проблем, так как не дает оппоненту возможности реализовать свои интересы. Соперничество оправдано в случаях явной конструктивности предлагаемого решения, выгоды результата для всей группы, организации, а не для отдельной личности или микрогруппы, отсутствия времени на уговоры оппонента. Соперничество целесообразно в экстремальных и принципиальных ситуациях, при дефиците времени и высокой вероятности опасных последствий. 2. Компромисс состоит в желании оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Он характеризуется отказом от части ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, готовностью простить. Компромисс эффективен в случаях понимания оппонентом, что он и соперник обладают равными возможностями; наличия взаимоисключающих интересов; угрозы потерять все. 3. Уход от решения проблемы, или избегание, является попыткой выйти из конфликта при минимуме затрат. Оппонент переходит к ней после неудачных попыток реализовать свои интересы с помощью активных стратегий. Избегание применяется при отсутствии сил и времени для решения противоречия, стремлении выиграть время, нежелании решать проблему вообще. 4. Сотрудничество — наиболее эффективная стратегия поведения в конфликте. Она предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Сотрудничество наиболее эффективно в ситуациях сильной взаимозависимости оппонентов; склонности обоих игнорировать различие во власти; важности решения для обеих сторон; непредубежденности участников. Конкуренция (соревнование) предполагает сосредоточение внимания только на своих интересах, полное игнорирование интересов партнера. Избегание (уклонение) характеризуется отсутствием внимания как к своим интересам, так и к интересам партнера. Компромисс представляет собой достижения «половинчатой» выгоды каждой стороны. Приспособление предполагает повышенное внимание к интересам другого человека, при этом собственные интересы отходят на задний план. Сотрудничество является стратегией, позволяющей учесть интересы обеих сторон. В педагогической практике существует мнение, что наиболее эффективными являются такие способы

выхода из конфликта, как сотрудничество и компромисс. Однако любая из представленных стратегий может оказаться в разных ситуациях эффективной, поскольку имеет как положительные, так и отрицательные условия.

Таким образом, эффективность современных педагогических методов преподавания специальности «Педиатрия» должна оцениваться по способности формирования и развития компетентных, отвечающих запросам рынка специалистов, способных реализовать установку «образование через всю жизнь», способных органично интегрироваться в новых социально-экономических условиях, быть востребованными и успешными. [

#### Список литературы

1. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. – С. 112-115.
2. Горева, Е.А. Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2014. – С. 50-52.
3. Горева, Е.А. Интерактивные методы обучения /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич //Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы II Всероссийской (V внутривузовской) науч.–практ. конф., посвященной Дню российской науки. Челябинск, 2014. С. 40–42.
4. Горева, Е.А. Применение инновационных технологий в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, И. А.Федоров, С.Э. Мицкевич ///Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы I Всероссийской (IV внутривузовской) науч.–практ. конф., посвященной Дню российской науки. 2013. С. 50–51.
5. Кульбах О.С. К проблеме воспитания студентов медицинских вузов как неотъемлемой части профессионального образования./ О.С. Кульбах, Е.Р. Зинкевич // Мир науки, культуры образования. 2012. – №4(35) С. 178-181
6. Мицкевич С.Э. Возможности рейтинговой системы в подготовке востребованного специалиста / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки.2014.С. 46-48
7. Мицкевич С.Э. Возможности повышения учебной мотивации студентов медицинской специальности / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева //Тенденции развития психологии, педагогики и образования Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань, 2015. С. 35-37.

## КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Салаватулина Л.Р., к.п.н, доцент

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Современное общество ставит перед высшей профессиональной школой задачу подготовки педагога мыслящего, способного самостоятельно добывать знания и готового к применению их на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Конкурентоспособность, компетентность и самостоятельность, как наиболее значимые черты личности, являются ключевыми для творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения, поэтому, организация процесса обучения в высшей профессиональной школе должна быть связана с их развитием. В связи с этим необходима такая организация учебного процесса, где самостоятельная работа студентов выступает как средство организации познавательной деятельности, как ведущая форма учебной деятельности, обеспечивающая усвоение фундаментальных, методологических знаний, построение «инструмента мышления» студента. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема организации самостоятельной работы студентов.

Эффективность самостоятельной работы может быть обеспечена решением нескольких задач: планированием, управлением и контролем.

Обращение к теме контроля самостоятельной работы студентов в опыте современного вуза [1;3] позволило установить следующее. По мнению большинства преподавателей (n=147), педагогическая ценность контроля заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости, преследуя при этом цель: максимально содействовать развитию индивидуальности.

В ходе бесед мы выясняли, какие задачи преподаватели ставят перед контролем самостоятельной работы студентов. Результаты в обобщенном виде выглядят так:

- совершенствование умений и навыков (17%);
- обобщение и повторение пройденного материала (72%);
- применение полученных знаний, их пополнение и расширение (48%);
- подсказать более рациональный путь при выполнении заданий (12%);
- дать консультацию отдельному студенту или группе студентов (7%).

Важно не только оптимально организовать самостоятельную работу студентов, но и путем рационального, продуманного, ненавязчивого контроля выяснить ее результативность. Изучение разнообразия форм и методов контроля позволило уточнить, что он проводится в виде консультаций, коллоквиумов, индивидуальных собеседований, чтения студенческих конспектов, проверки письменных контрольных работ, предэкзаменационных опросов студентов с помощью компьютера, государственных экзаменов, изучения интересов, мнений и настроений студентов.

На наш взгляд, современные системы оценивания в профессиональном образовании требуют изменения позиции преподавателя, который перед изучением профессионального модуля, учебной дисциплины предъявляет обучающимся систему оценивания результатов его освоения, в том числе - в рамках самостоятельной работы. Меняется и позиция студента, который становится активным участником процессов оценивания, что способствует осознанию получаемого опыта учебно-профессиональной деятельности и интеграции знаний и умений в компетенции.

Соловова Н.В. указывает, что контроль самостоятельной работы включает в себя оценку хода и получаемых промежуточных результатов с целью установления их соответствия планируемому [2]. Результаты самостоятельной работы оцениваются в ходе текущего контроля и учитываются в процессе промежуточной аттестации обучающихся по профессиональному модулю, учебной дисциплине. Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся осуществляется на семинарских, практических, лабораторных занятиях по профессиональному модулю, учебной дисциплине или в специально отведенное время.

Оценка уровня освоения компетенций студентов при выполнении самостоятельной работы требует создания новой инновационной технологии комплексного оценивания совокупности имеющихся знаний, умений и владений и социально-личностных характеристик, формирующих их компетенции и трудовые умения.

Поэтому при создании фонда оценочных средств необходимо принимать во внимание ряд факторов:

- дидактическую взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются и проявляются только в процессе деятельности;
- компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки;
- при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке студента, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения;
- при оценивании уровня сформированности компетенций студентов должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике; кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и др.;
- помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповое оценивание и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей;
- по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

Представим примерный фонд оценочных средств при организации самостоятельной работы студентов.

Таблица 1

1	Проект	Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.	Темы групповых и/или индивидуальных проектов
2	Рабочая тетрадь	Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала.	Образец рабочей тетради
3	Разноуровневые задачи и задания	Различают задачи и задания: а) репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины; б) реконструктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей; в) творческого уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.	Комплект разноуровневых задач и заданий
4	Расчетно-графическая работа	Средство проверки умений применять полученные знания по заранее определенной методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом.	Комплект заданий для выполнения расчетно-графической работы
5	Реферат	Продукт самостоятельной работы, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также	Темы рефератов

		собственные взгляды на нее.	
6	Доклад, сообщение	Продукт самостоятельной работы, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы	Темы докладов, сообщений
7	Собеседование	Средство контроля, организованное как специальная беседа преподавателя с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанное на выяснение объема знаний обучающегося по определенному разделу, теме, проблеме и т.п.	Вопросы по темам/разделам дисциплины
8	Творческое задание	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой.	Темы групповых и/или индивидуальных творческих заданий
9	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося.	Фонд тестовых заданий
10	Тренажер	Техническое средство, которое может быть использовано для контроля приобретенных профессиональных навыков и умений по управлению конкретным материальным объектом.	Комплект заданий для работы на тренажере
11	Эссе	Средство, позволяющее оценить умение письменно излагать суть поставленной проблемы, проводить анализ проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.	Тематика эссе

Общепедагогическими критериями оценки результатов организованной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала на уровне учебных компетенций и трудовых умений;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление отчетного материала в соответствии с требованиями;
- творческий подход к выполнению самостоятельной работы;
- уровень сформированности аналитических, прогностических, рефлексивных умений;
- уровень владения устным и письменным общением;
- уровень владения новыми технологиями, понимание их применения, способность критического отношения к информации;
- уровень ответственности за свое обучение и самоорганизацию самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, современная система контроля знаний, оценивания компетенций и трудовых умений в рамках самостоятельной работы, должна выстраиваться как комплексный процесс планирования, организации и проведения контрольно-оценочных процедур по заданному набору оцениваемых показателей и критериев.

#### **Список литературы**

1. Салаватулина, Л.Р. Исследование состояния организации самостоятельной работы студентов [Текст]/ Л.Р. Салаватулина // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Челябинск, 2015.- С.52-55
2. Соловова Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации /Сост. Н.В.Соловова.- Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.-15 с.
3. Шабалина А.А. Формирование готовности будущих дефектологов к осуществлению эколого-экономического образования [Текст] / А.А. Шабалина // Историческая и социально-образовательная мысль. № 6., 2012. С.142-144

### **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА НА СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

**Вавилова Т.П., Малышкина Л.Т.**

ГБОУ ВПО МГМСУ им. А.И. Евдокимова Минздрава России, г.Москва, Россия

Аннотация. Проведение вариативного инновационного курса (электива) по теме: «Основы молекулярной ораломии» показало его высокую информационную эффективность. Из 180 студентов, обучающихся на 4-ом курсе ГБОУ ВПО МГМСУ им. А.И. Евдокимова и высказавшихся за проведение этого профильного инновационного курса, более 80% обучавшихся по курсу, ответили на все вопросы контролирующих тестов со средним баллом 85,2, из них 25 человек (17,5 %) набрали 100 баллов, что, безусловно, свидетельствует о высокой заинтересованности обучающихся в информации инновационного модуля «Основы молекулярной ораломии». Профильные инновационные медикобиологические модули (элективы) несомненно являются перспективной формой улучшения качества основной образовательной услуги при обучении по программе «специалитет».

Ключевые слова: вариативный инновационный модуль, основная образовательная услуга, компетентность, конкурентоспособность, биомедицинские модули, молекулярная ораломия.

### **METHODS OF TEACHING AN ELECTIVE COURSE AT THE FACULTY OF DENTISTRY**

**Vavilova T.P., Malyshkina L.T.**

Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russia

Abstract. Implementation of innovative optional courses (electives) on "Fundamentals of Molecular oralomics" has shown its high efficiency information. The 180 students enrolled in the 4th year Moscow SMSU spoke in favor of this innovative profile of the course. 80% of them trainees on the course, answered all the questions of control tests with an average score of 85.2, and 25 of them (17.5%) scored 100 points, which certainly indicates high interest in studying innovative data module "Fundamentals of Molecular oralomiks". Profiled innovative biomedical modules (electives) are undoubtedly promising form of improving the quality of basic educational services for the training program "specialty".

Keywords: innovative optional courses, basic educational services, competence, competitiveness, biomedical modules (electives), molecular oralomics.

В последние годы все большее значение приобретают вопросы внедрения в клиническую практику научно обоснованных форм проведения диагностических и лечебных процедур при оказании стоматологической помощи самым широким слоям населения. Расширение традиционных профессиональных компетенций врача-стоматолога диктуется потребностями общества и востребовано профессиональным сообществом, которое выступает в качестве заказчика.

Внедрение инновационных образовательных модулей в практическое здравоохранение целиком и полностью зависит от качества образовательных программ медицинских обучающих организаций высшего образования.

Главным недостатком всех специализированных образовательных рабочих программ при обучении по программе «специалитет» (310503 «Стоматология») остается расхождение в подходах и целях у специализированных клинических кафедр и кафедр теоретического модуля, в том числе медикобиологического. Для преодоления этих различий в соответствии с требованиями ФГОС ВО были созданы принципиально новые обучающие программы, предполагающие реализации идей непрерывного последовательного образовательного процесса с общими целями и подходами для всех модулей, составляющих программу «специалитет». Включение в обучение профильных экзаменов по дисциплинам медикобиологического модуля (экзамен Биохимия – Биохимия полости рта на стоматологических факультетах), и введение элективных курсов обучения по дисциплинам медикобиологического модуля на старших курсах позволяет преодолеть несоответствие между подходами и конечными целями обучения различных по уровню образования дисциплин, составляющих базовый блок программы «специалитет».

Несмотря на предпринимаемые усилия по коррекции несоответствующей образовательной услуги со стороны Минобрнауки и Минздрава России, директивных документов, созданных и утвержденных в соответствии с положениями ФГОС ВО, в доступной нам информационной базе мы встретили единичные сообщения о проведении специализированных элективов на кафедрах медикобиологического модуля для студентов старших курсов. Более того, подавляющее большинство практикующих врачей–стоматологов продолжает считать, что кафедры медикобиологического модуля осуществляют предварительную подготовку к клинической деятельности, а интерпретация базовых знаний, необходимость их использования в клинической практике, может сформироваться только в процессе деятельного подхода при обучении навыкам профессиональной деятельности на кафедрах стоматологического профиля, или появиться в процессе создания собственного компетентностного статуса врача-стоматолога в практическом здравоохранении.

В связи с этим, важнейшей задачей подготовки практикующих врачей-стоматологов по программе «специалитет» (Письмо Минобрнауки РФ от 22. 02. 2011 N 13-91) становится использование профильных траекторий образования с включением в обучение инновационных технологий медикобиологического модуля, сопряженных с формированием навыков профессиональной деятельности на специализированных кафедрах стоматологических факультетов

Особенностью современных обучающих технологий последнего поколения является совмещение базовых и легко заменяемых инновационных программных модулей, сочетание которых призвано обеспечивать компетентностный подход к формированию у специалиста комплекса обобщенных знаний и практических умений, необходимых для поступательного развития его профессиональной компетентности. К таким образовательным технологиям относятся профильные инновационные программы (модули) по молекулярным основам медицины, механизмам возникновения и развития основных форм стоматологической патологии, которые в настоящее время внедряются в процесс обучения на старших курсах.

Создание и реализация программ по элективным курсам диктуется их востребованностью у профессионального сообщества и ориентированно прежде всего на потребности практического здравоохранения. Применение современных нанотехнологий в обучении на старших курсах позволяет существенно повысить мотивацию обучающихся к использованию информации медикобиологического модуля в клинике. Элективы являются составляющей вариативной части программы «специалитет» и относятся к некоммерческим дополнительным образовательным услугам, при этом обучающиеся имеют право выбирать и включать элективные инновационные модули в основной курс обучения по своему усмотрению. Это дает возможность усилить мобильность образовательного процесса, развить когнитивность обучающихся, создать более выраженную персонализацию обучения по программам. После выбора обучающимися программных модулей узкой специализации, набор избранных элективных курсов становится обязательным для выполнения, а освоение их программ контролируется заданиями промежуточной аттестации. Высокая востребованность информации вариативного инновационного модуля у обучающихся позволяет улучшить качество основной образовательной услуги за счет включения отдельных разделов элективного курса в базовые программы дисциплин профильных кафедр стоматологических факультетов и тем самым повысить конкурентоспособность выпускников в целом.

Элективный курс по теме: «Основы молекулярной ораломикрии» в виде дополнительной образовательной услуги выбрали 180 студентов, обучающихся на 4-ом курсе стоматологического факультета ГБОУ ВПО МГМСУ им. А.И. Евдокимова. Поэтому в качестве модели инновационного модуля нами был избран именно этот элективный курс.

Заказчиком специализированной инновационной программы по биохимии полости рта выступило высшее руководство в лице ректора МГМСУ проф. О.О. Янушевича – руководителя проекта, проректора по учебной

работе –проф. С.Т. Сохова и декана стоматологического факультета – проф.А.В. Митронина, которые определили круг тематических лекций инновационного модуля, структуру его проведения и объем в академических часах.

За месяц до проведения элективного курса студенты могли ознакомиться с программой и выразить согласие на обучение. Для повышения качества усвоения информации профессорско-преподавательским составом кафедры биохимии была создана методическая основа для обучения и контроля, охватывающая все разделы профильного элективного модуля: курс лекций и сборник тестовых заданий по элективному курсу М., Изд. МГМСУ им. А.И. Евдокимова, 2015. Авторы: Вавилова Т.П., Малышкина Л.Т., Огнивенко В.М., Деркачева Н.И., Плетень А.П., Скольщикова Л.К., Островская И.Г.

Элективный курс «Основы молекулярной ораломикси» проводился на кафедре биохимии университета впервые. Все студенты, выразившие согласие включить специализированный инновационный биохимический модуль в основной курс обучения, были разделены на группы. Обучение проводилось в виде цикловых занятий с 26 октября 2015г. по 14 января 2016г. на 7 семестре основного образовательного процесса по программе «специалитет» (срок цикла – 10 дней, форма обучения –очная, общая трудоёмкость цикла 108 часов, из них 54 аудиторных / 3 зачетные единицы). На всех циклах обучения осуществлялся базовый контроль знаний по метаболическим процессам в тканях и жидкостях полости рта.

Элективный курс обучения состоял из двух частей:

Первая часть– «Лекционный курс» читали профессора и доценты кафедры биохимии. Темы прочитанных лекций: «Протеомный и метаболический анализ десневой жидкости»; «Сиаломикси»; «Остеоинтеграция дентальных имплантатов»; «Биомаркеры заживления раны»; «Методы биохимического анализа в стоматологии» «Роль алиментарного фактора в развитии патологии зубочелюстной системы»; Биохимия старения»; «Защитные белки и пептиды ротовой полости».

Вторая часть – Выполнение практических работ. В обучении мануальным навыкам использовались ИТ-технологии – e-Learning, в частности, WebQuest. Демонстрировался учебный фильм, знакомящий обучающихся с правилами поведения в биохимической лаборатории, оборудованием, способами маркировки исследуемых проб, алгоритмом проведения определения показателей с учетом количества исследуемого материала. Обсуждались особенности определения биохимических показателей в слюне и десневой жидкости. В лаборатории кафедры каждый студент индивидуально выполнял определение биохимических показателей в смешанной слюне и десневой жидкости. При обсуждении полученных результатов обучающимся предлагались задания в устной форме, в том числе решение модельных ситуационных задач. Оценка мануальных навыков проводилась в виде активного собеседования по выполненным работам (дискуссии с участием всех членов группы) с особым акцентом на клинично-диагностическое значение показателей, определяемых в смешанной слюне и десневой жидкости.

По окончании каждого элективного цикла обучения знания студентов оценивались по результатам компьютерного тестирования по всем разделам элективного курса. Показателем успешного освоения информационной базы электива считалось выполнение 60% и более тестовых заданий, предложенных в компьютерной форме. По данным итогового компьютерного тестирования, с программой инновационного модуля «Основы молекулярной ораломикси» справилось более 80% обучавшихся по курсу, со средним баллом 85,2, из них 25 человек (17,5 %) ответили на все вопросы контролирующих тестов и набрали 100 баллов, что, безусловно, свидетельствует о высокой заинтересованности обучающихся в информации инновационного модуля «Основы молекулярной ораломикси». Для получения зачета по элективному циклу необходимо было посетить все занятия и сдать итоговый тестовый контроль. Студенты, не посетившие все занятия цикла элективного курса и/или не сдавшие итоговое компьютерное тестирование, переходили в категорию лиц, имеющих академическую задолженность. После окончания проведения элективного курса учебная часть МГМСУ по согласованию с деканатом стоматологического факультета назначила дни ликвидации задолженностей по контрольным точкам. После отработки задолженностей в зачетную книжку студента проставлялся зачет.

Для повышения качества усвоения пропущенных разделов элективного цикла, по желанию обучающихся разрешалось посещение ими занятий на циклах обучения других групп, но не в ущерб основному образовательному процессу.

Профильные инновационные медикобиологические модули (элективы), несомненно, являются перспективной формой улучшения качества основной образовательной услуги при обучении по программе «специалитет» (310503 «Стоматология») и могут быть рекомендованы к повсеместному применению на стоматологических факультетах.

### Список литературы

1. Аляутдин Р.А., Романов Б.К., Давыдова О.Н., Чубарев В.Н. Образовательная программа элективного курса «Молекулярные основы действия лекарственных средств. Фармацевтическая информация». [Текст] // Методическое пособие., ГОУ ВПО ММА им. И.М. Сеченова Росздрава, 2006, С.4; С.11; С.25-29.
2. Гаврилов И.В. Лукаш В.А., Каминская Л.А., Мещанинов В.Н. Развитие когнитивных творческих способностей студентов при изучении теоретической и клинической биохимии [Текст] //Материалы X Международной научно-практич. конференции 07-15мая Европейская наука-XXI век-2014 том 23 Прага 2014 С 65-68.
3. Идиятов И.Э. О тенденциях развития проблемного обучения в современной высшей школе. [Текст]// III Международная научно-практическая конференция «Достижения и проблемы современной науки». (03 Декабря 2015г.) 2 Часть. г. Санкт-Петербург- 2015. © Научный Журнал "Globus". С.55-57.
4. Каминская Л.А. Изучение мнения студентов 2-го курса стоматологического факультета о дисциплине «Биологическая химия- биохимия полости рта и технология преподавания. [Текст] // «Обмен веществ при адаптации и повреждении. Дни молекулярной медицины на Дону». Материалы XIV Российской научно-практической конференции с международным участием 15-16 мая 2015 г., Ростов–на–Дону, 2015 г. С.179-181.
5. Каминская Л.А., Мещанинов В.Н. Биохимия в подготовке врача-стоматолога: профильное обучение и лекции-презентации [Текст] // Вятский медицинский вестник. – 2007– № 4–С.19.
6. Кудрявая Н.В., Орестова Е.В., Уколова Е.М. Педагогическая компетентность – ключ к оптимизации обучения. [Текст] //ММСИ имени Н.А. Семашко – 70 лет. Тезисы докладов научно-практической конференции. М., 1992г. С.27-31.
7. Шустанова Т.А., Смольянинова Л.П., Волкова М.С., Добаева Н.М., Дудка И.А. Преподавание курса «Молекулярная медицина в современном медицинском вузе» [Текст]// «Обмен веществ при адаптации и повреждении. Дни молекулярной медицины на Дону». Материалы XIV Российской научно-практической конференции с международным участием 15-16 мая 2015 г., Ростов–на–Дону, 2015 г. С.184-186.
8. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://helpiks.org/>
9. Электронный ресурс. – Режим доступа: электрофорез [www.youtube.com/watch?v=YoKUitWjy18](http://www.youtube.com/watch?v=YoKUitWjy18) ПЦР [www.youtube.com/watch?v=2NPijq7sbyA](http://www.youtube.com/watch?v=2NPijq7sbyA) ИФА [www.youtube.com/watch?v=wQRLp9qSy18](http://www.youtube.com/watch?v=wQRLp9qSy18)

## ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Гордина Е.А., Шамраева О.Г.**

Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», г.Новосибирск

Аннотация Статья посвящена проблеме обучения навыкам говорения студентов неязыкового вуза. Описываются основные методы обучения. В статье рассматривается необходимость использования дискуссионных методов в процессе обучения навыкам устной речи. Авторы статьи выделяют два типа дискуссии: спонтанную и запланированную.

Ключевые слова дискуссия, спонтанная дискуссия, запланированная дискуссия, обучение говорению

Человек, особенно молодой, обладает способностью изучать иностранные языки. Для этого существует много возможностей: изучать самостоятельно, посещать языковые курсы, использовать современные технологии, изучать иностранный язык в вузах.

У каждого человека своя цель для овладения иностранными языками: для одних предпочтительно говорение, для других – письменная речь. Некоторые изучают язык в профессиональных целях, например, чтобы делать презентации на иностранных языках или чтобы вести переговоры. Другим достаточно выучить бытовой язык для общения с иностранцами. Но все считают, что овладение навыками говорения является основным фактором знания иностранного языка.

Работая в неязыковом вузе, мы обучаем студентов разных направлений подготовки: «Менеджмент», «Экономика», «Международные отношения», «Зарубежное регионоведение», «Туризм», «Юриспруденция» и др. Большая часть студентов изучает иностранный язык полтора года, за исключением направлений подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», где студенты изучают два иностранных языка четыре года. За этот период они овладевают навыками говорения, аудирования, перевода, а также навыками письменной речи. Они могут обсуждать различные бытовые и профессиональные темы (бизнес, экономика,

международные отношения). Эти студенты более мотивированы для изучения двух иностранных языков. После окончания первого и второго курсов многие студенты едут работать за границу по программе «Work and Travel» для того, чтобы совершенствовать навыки устной речи и повысить самооценку.

Не секрет, что те люди, которые изучают иностранные языки, более успешны, они быстрее находят перспективную работу в иностранных компаниях. Следовательно, у этих выпускников навыки владения иностранным языком не ухудшаются, а только совершенствуются.

К сожалению, студенты, изучающие иностранный язык только полтора года могут потерять навык владения языком. Чтобы этого не произошло, студентов необходимо мотивировать продолжать изучать иностранный язык либо самостоятельно, либо на курсах в лингвистическом центре НГУЭУ по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Студенты не только могут сохранить и совершенствовать навыки владения иностранным языком, но и по окончании курса обучения получить диплом «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Подготовка будущего специалиста-переводчика рассматривается как совокупность разных видов деятельности: профессиональной, переводческой, коммуникативной. [2] Критериями уровня развития профессионально-коммуникативной компетенции является владение лексическими, грамматическими и фонетическими нормами языка, владение говорением, чтением, письмом и аудированием. [2]

Многие студенты, обучающиеся в НГУЭУ, владеют навыками общения на иностранном языке, умеют вести беседу и дискуссию, владеют навыками ведения переговоров, составления презентаций и докладов.

Из-за того, что период обучения иностранным языкам для всех направлений, кроме «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», ограничен, целью обучения является совершенствование навыков коммуникации. Основное внимание уделяется обучению говорению. Обучение говорению включает в себя следующие этапы:

- изучение лексического минимума: чтение, перевод и пересказ текстов;
- лексические упражнения: толкование новых слов на английском языке, составление предложений, включающие новые лексические единицы, перевод предложений с русского языка на английский;
- аудирование монологической и диалогической речи: выполнение заданий по аудированию, перевод коротких высказывание на слух;
- последовательный перевод, включающий лексический минимум по теме;
- составление диалогических и монологических высказываний по теме.

Упражнения разработаны по принципу нарастания трудности материала, системности и последовательности, учитывая особенность обучения студентов неязыковых вузов и ограниченность срока обучения. Умственная деятельность студентов активизируется с помощью проблемных задач, сформулированных в заданиях к упражнениям. [1]

Для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным, на занятиях мы часто используем дискуссионные методы. Дискуссия является одним из самых эффективных методов обучения разговорной речи на иностранных языках, так как используются разные виды речевой и мыслительной деятельности. Этот метод дает возможность выразить и аргументировать свою точку зрения, обменяться мнениями или идеями, обсудить противоречивые мнения, решить проблему, обменяться опытом. На занятиях студенты учатся критически излагать информацию, выделять главные идеи, развивают способность анализировать ситуацию, убеждать слушающих в правильности своего мнения, быстро принимать решения, находить подтверждение и обоснование решения обсуждаемой проблемы, а также контролировать эмоции. Кроме того, студенты осваивают нормы речевого общения. Метод дискуссий позволяет интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применять языковые знания и навыки на практике.

Необходимым условием дискуссии является определенность позиций и взглядов участников. Чтобы все участники одинаково понимали употребление слова, нужно сначала уточнить значение основных терминов, оговорить смысл, который каждый вкладывает в то или иное слово. Студенты используют, изученные лексические единицы, грамматические формы и речевые модели.

На занятиях иностранного языка дискуссии могут носить спонтанный или запланированный характер, в зависимости от направления подготовки, уровня знаний студентов и курса (1, 2, 3 или 4)

Спонтанные дискуссии часто возникают, если преподаватель провоцирует дискуссию, задавая студентам провокационный вопрос по пройденной теме, или же кто-нибудь из студентов задает преподавателю интересный вопрос, побуждая всю группу принять участие в обсуждении на интересующую их тему. Спонтанные дискуссии проходят очень увлекательно, поскольку на занятии создается особая атмосфера спонтанности. Однако, такие дискуссии лучше всего проводить со студентами старших курсов (3 – 4), так как студенты уже знают речевые модели и владеют основными лексико-грамматическими формами.

Запланированные дискуссии обычно требуют серьезной предварительной подготовки и тщательного планирования. Необходимо изучить речевые модели, соответствующий грамматический и лексический материал, найти дополнительную информацию по теме.

Приведем пример запланированной дискуссии, которая проводилась со студентами I курса направления «Экономика» по теме Companies. Студенты выбрали компании Colgate и Philips. Как уже отмечалось, для проведения запланированной дискуссии необходимо было провести тщательную подготовку, которая включала три этапа. На первом этапе проводилась работа с грамматическими структурами: времена английского глагола в действительном залоге, согласование времен, вопросительные предложения (общие и специальные вопросы). На следующем этапе проводилась работа с лексикой: изучение и отработка лексических единиц на примере текста Company Structure из учебника New Insights into English, а также выполнение ряда упражнений с целью выучить новую лексику. Следующим этапом стало изучение речевых моделей для выражения приветствий, обмена информацией, понимание - непонимание, согласие - несогласие, ведение дискуссий. В ходе дискуссии студенты выражали и аргументировали мнения о продукции компании, качестве товаров, спросе на товары, выпускаемые этими компаниями. Для иллюстрации, студенты принесли проспекты компаний и образцы товаров этих компаний. В процессе обсуждения студенты использовали лексические и грамматические структуры, которые изучили на подготовительных этапах. В процессе дискуссии студенты научились слушать друг друга, обмениваться мнениями и оценивать выступления друг друга.

В качестве примера спонтанной дискуссии мы приведем дискуссию, проведенную со студентами 3 курса направления «Международные отношения» (с расширенной сеткой часов). На данном этапе обучения студенты уже знают речевые модели и грамматические структуры, которые необходимо изучать студентам I курса. На занятии была проведена работа по отработке новых лексических единиц на примере текста I Can See You из учебника Upstream Advanced. Кроме того, студенты выполнили работу по реферативному изложению текста и упражнения для активизации новых лексических единиц по теме, в том числе перевод предложений с русского языка на английский. На следующем занятии была предложена тема для обсуждения «Системы слежения: за и против». Дискуссия носила спонтанный характер, поскольку студенты предложили эту тему сами. Студенты представили факты и описали несколько ситуаций по теме. В ходе дискуссии студенты выражали и аргументировали свою точку зрения, критически анализировали современную ситуацию в стране и в мире, давали логическое обоснование своего мнения и делали заключение.

Дискуссия – необходимый метод при обучении иностранного языка, поскольку сближают процесс обучения и познания, способствует эффективности, так как стимулирует мыслительную деятельность и самостоятельную работу. Студенты активно участвуют в дискуссии, так как мнения участников дискуссии сопоставляются, и студенты высказываются с целью найти истину. Студенты учатся решать проблемы, приобретают определенный опыт и закрепляют языковые знания и умения в ходе обсуждения.

Можно сделать вывод о том, что преподаватель любого иностранного языка на современном этапе развития общества должен выводить студентов на принципиально новые уровни познания языка. Кроме того, преподаватель должен раскрывать механизмы соотношения языковых знаков с человеческим опытом, образующим основу знаний, подводить студентов к новому осмыслению самой сущности языка как знаковой системы. И тогда процессы обучения и познания языка станут на один уровень, и будут приносить результаты. [3]

#### Список литературы

1. Гордина Е.А. Формирование навыков информативно-диагностического чтения аутентичных текстов у студентов неязыковых вузов. //Сибирский научный вестник Новосибирского научного центра «Ноосферные знания и технологии» Российской академии ес. наук. Вып. XI Новосибирск: Изд. НГАВТ, - 2008 г
2. Гордина Е.А., Шамраева О.Г. Коммуникативная речевая компетенция студентов обучающихся по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». //Сибирский научный вестник/ Новосибирский научный центр «Ноосферные знания и технологии» Российской Академии естественных наук. Вып. XII. Новосибирск: Изд. НГАВТ, 2009. - 0,12 п.л.
3. Гордина Е.А., Шамраева О.Г. Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка высшей школы в контексте когнитивной лингвистики. //Сибирский научный вестник/ Новосибирский научный центр «Ноосферные знания и технологии» Российской Академии естественных наук. Вып. XII. Новосибирск: Изд. НГАВТ, 2009. - 0,15 п.л.

## ОБЩАЯ ФИЗИКА В XXI ВЕКЕ

**Взоров Н.Н.**

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г.Москва

Общая физика как фундамент современной физики (в силу своей функциональной особенности) всегда оказывается перед вызовом, который ей бросает стремительное развитие науки. В 60-е годы минувшего века, в эпоху экспоненциального роста научного прогресса ответом на этот вызов явились замечательные курсы общей физики: «Фейнмановские лекции по физике», «Берклевский курс физики» и др. Несмотря на некоторые методические недостатки, эти курсы дали примеры, как преподавание, следуя, развитию науки, должно пересматривать традиции, искать новые формы и методы.

Свыше трехсот лет темп развития науки по таким показателям, как число научных работников, количество научных журналов, число статей и средства, отпускаемые на науку, следовал экспоненциальному закону [5]. Такой бурный рост не мог продолжаться безгранично, т.к. через несколько периодов удвоения значение показателей оказывается громадной величиной, и процесс приобретает характер взрыва. И если бы средний темп роста сохранялся, то в 2000 году в России с наукой было бы непосредственно связано чуть ли не все работающее население.

Таким образом, хотя в начале XXI века уже в «постэкспоненциальную» эпоху темп роста числа научных работников уменьшается, и в развитии науки проявляется эффект насыщения. С другой стороны, требования к науке, предъявляемые жизнью и обществом, фактически не снижаются. Выход из подобного противоречия можно видеть только в одном - в повышении эффективности научной творческой деятельности, где важнейшую роль играет широкомасштабная организация передачи информации, которая до сих пор осуществлялась через периодически печатающиеся журналы, а сегодня к ним присоединился бескрайний Интернет, рожденный в недрах физических лабораторий ЦЕРНа.

Достижения фундаментальной науки через определенный промежуток времени становятся элементами общей культуры, кроме того, сокращается время между появлением самой науки и «овладением ею массами». Так, например, геометрия Эвклида стала «широким достоянием масс» лишь через тысячелетие, механика Ньютона вошла в школьные курсы через столетия после ее создания. А появление теории относительности на свет отделяют от появления в школьных учебниках формулы  $E=mc^2$  десятилетия. Просто и кратко излагается то, что когда-то требовало многолетней работы. И логика прогресса требует включения в ближайшие годы в курсы физики новых фундаментальных достижений физики элементарных частиц: открытия кварков и глюонов,  $W^\pm$ ,  $Z_0$  - бозонов, создание электрослабой теории Вайнберга-Салама и квантовой хромодинамики.

Известный английский физик-теоретик, специалист в области квантовой теории твердого тела Джон Займан ещё в прошлом веке в предисловии к своей монографии писал: «Сегодняшнее открытие становится завтра составной частью той духовной обстановки, в которой протекает каждодневная исследовательская работа. К концу следующей недели оно попадает во все специальные курсы. Через месяц возникают требования включить его в программу общего студенческого курса. На следующий год, я уверен, оно покажется столь избитым, что будет считаться известным каждому школьнику». Временная последовательность периода передачи информации о фундаментальных достижениях науки обществу в XXI веке практически достигла нуля. Так сообщение об обнаружении бозона Хиггса на Большом адронном коллайдере в ЦЕРНе в 2012 году или сообщение 11 февраля 2016 года об открытии гравитационных волн на детекторах Лазерной интерферометрической гравитационно-волновой обсерватории (LIGO) мгновенно появились в широкой печати и на ТВ.

Сегодня, в «постэкспоненциальную» эпоху, когда для эффективной научной работы нужно обеспечить правильный подбор людей, когда должна интенсивно развиваться связь современной науки и образования, следует в государственном масштабе создавать условия для развития и отбора наиболее талантливой, творчески одаренной молодежи и для развития современного образования. И кажется разумным, сделать исключение для физики, как всеобъемлющей науки, играющей определяющую роль в жизни и прогрессе человечества (недаром XX век называют атомным, ядерным, космическим и веком ЭВМ). И во всех школах нашей страны каждый год после 10-го декабря первый урок физики проводить как «нобелевский» урок, на котором в максимально популярной доступной форме учитель, или приглашенный специалист, ученый или преподаватель ВУЗа рассказали бы о работе, получившей премию этого года.

Важным фактором в повышении эффективности научной работы является широта взгляда исследователя, которая может определяться одаренностью и талантом человека, но тут есть место и для работы высшей школы с

будущими исследователями. «Одним из условий подлинного успеха в науке является широта взглядов и информированность о том, что делается сегодня в науке на весьма обширном ее фронте. На практике, однако, организация учебного процесса в вузе не решает такой задачи. Конкретно, несметное число раз я с удивлением констатировал, - пишет академик В.Л. Гинзбург [4], - что вполне способный студент-выпускник или аспирант, даже имеющий уже печатные работы, практически ничего не знает о сверхпроводимости, сверхтекучести, сегнетоэлектричестве, гравитационных волнах, нейтронных звездах, нейтринной астрономии, экситонах, черных дырах, происхождении космических лучей, жидких кристаллах, и т.д. и т.п. Не знают многие молодые физики и того, что же в данный момент волнует умы активно работающих физиков у нас и за рубежом. Между тем широта знаний необходима ...» И больше всего шансов на успех у того, кто держит руку на бьющемся пульсе научной жизни.

А в преподавании общей физики в XXI веке, как и в эпоху экспоненциального развития науки, не менее остро выступают проблемы пересмотра традиций, поиска новых форм и методов изложения материала, более компактных и адекватных развитию физики в настоящее время. При создании новых курсов общей физики - основ физического мировоззрения и специальных знаний - огромное количество информации обрабатывается введением новых понятий раньше, отказом от исторического пути изложения материала и путем математизации, в чем особенно преуспели в отечественных курсах. «Достаточно посмотреть любой современный курс общей физики, например лучший из мне известных курс Д.В. Сивухина, чтобы убедиться, насколько значителен там удельный вес теоретической физики - сформулированных математически физических законов, их обсуждения и анализ, пусть и простыми математическими методами» [4]. Корректное использование математического языка, адекватного фундаментальным физическим понятиям позволяет, например, механику Ньютона излагать более экономным образом, чем во времена ее создания. А уравнения Максвелла записывать в четыре строки в векторном виде, которые сам Максвелл записывал на нескольких страницах и не в векторном виде. Согласно физическому «фольклору», ещё в прошлом веке Эйнштейн удивлялся компактности векторной записи уравнений. Избегалось в прошлом веке в общих курсах физики и упоминание о тензоре инерции и тензоре диэлектрической проницаемости, но сокращение разрыва между уровнем современной физики и фундаментальным курсом требует, чтобы математической основой курса являлись векторный анализ и начало тензорного исчисления. То же можно сказать и о методе Гиббса, авторы книг по статистической физике, вместо того чтобы положить в основу этот общий метод, приводили его только между прочим. На самом деле, метод Гиббса - самый прямой и самый эффективный путь к решению всех задач, которые могут быть поставлены перед статистической физикой. Это отметил Е.М. Лифшиц в предисловии к третьему изданию «Статистическая физика» Часть 1, что именно в разработке изложения общих принципов и многочисленных применений статистики в наибольшей мере появилась свойственная Ландау поразительная широта охвата всего предмета, его поразительная способность угадать самый прямой и самый эффективный путь к получению всех результатов...

Идеальный курс общей физики, скорее всего, должен начинаться с рассмотрения шкалы расстояний, на которых современная физика успешно исследует явления природы, от планковской длины и размера кварка до размера видимой части Вселенной, и с краткого обзора фундаментальных физических принципов, лежащих в основе описания явлений природы при этих масштабах. Курс должен традиционно состоять из механики, электричества, термодинамики и молекулярной физики, оптики и атомной физики, что по содержанию совпадает со структурой теоретической физики, в которой Гейзенберг выделял четыре концептуальных системы: классическая механика, статистическая механика (и термодинамика), специальная теория относительности и квантовая механика [3]. Характерной чертой курса следует сделать широкое использование в качестве примеров и задач материалов из космологии, астрофизики, астрономии, атомной и ядерной физики, физики элементарных частиц. Акцент современного курса общей физики необходимо делать на основных положениях физики и в том виде, в каком они используются профессионалами на переднем крае науки, что дает право, с другой стороны, называть построенный таким образом курс «Общефизические методы исследований». В самом конце прошлого века в Высшей школе физиков им. Н.Г. Басова МИФИ-ФИАН начал читаться курс с этим названием «Общефизические методы исследований» (ОФМИ) [1,2], который, с одной стороны, отвечал провозглашенным принципам, а с другой стороны, решал важную задачу по выработке единого уровня знаний у студентов спецфака, пришедших на факультет из разных вузов и уже прослушавших там курсы общей физики.

Уникальное положение курса ОФМИ в виде «виртуального уровня» между курсами общей и теоретической физики предоставляет возможность проиллюстрировать, как на практике реализуется положение курса общей физики в микро-, макро- и астрофизике и, таким образом, расширить общефизическое мировоззрение, необходимое для дальнейшего успешного изучения физики. Несмотря на 24-х часовой объем курса, состоящего из 12-ти занятий, на которых, обычно, после лекционного часа проводился семинар для обеспечения обратной связи со студентами, цель курса была достигнута. При этом главным моментом при

выработке единого уровня знаний являются требования, как глубокого понимания математической природы физических величин, так и владение элементами векторного и тензорного анализа. А что касается иллюстраций использования ОФМИ в современной физике, то здесь требуется, чтобы с помощью этих примеров студенты сумели сделать первые шаги на пути создания математических моделей физических явлений и понимания того, чем при этом можно пренебречь.

#### Список литературы

1. Взоров Н. Н., Шестаков В. В. Общефизические методы исследований. М., 2004
2. Взоров Н., Шестаков В. Общефизические методы исследований. Saarbrücken /Германия, 2014
3. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. М., 1990
4. Гинзбург В. Л. О физике и астрофизике. М., 1995
5. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М., 1981

### ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

**Шабалина А.А.**

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

Не вызывает сомнения, что только в процессе самостоятельной работы возможно формирование наиболее важных новообразований студентов, являющихся современными требованиями и к выпускникам вузов, и к начинающим специалистам: владение профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Раскроем закономерности процесса обучения, которые, наряду с учебными занятиями, определяют необходимость самостоятельной работы учащихся в процессе целенаправленного организованного процесса обучения. Во-первых, процесс познания движется по спирали: каждое следующее изучение одного учебного материала раскрывает новые, дополнительные его нюансы, смысловые оттенки. Значит, чем чаще мы обращаемся к изучению чего-либо, тем полнее будет его познание. Во-вторых, знания, полученные во время учебных занятий при «концентрированном запоминании» [3, 153], переводятся лишь в оперативную, кратковременную память. Следовательно, для перевода полученных знаний, умений, владений в долговременную память, необходима организация их последующей переработки, «рассредоточенного запоминания» [3, 153], т.е. самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является существенной частью и одной из форм обучения в вузе, это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и под руководством, но без непосредственного участия преподавателя. Как видим, она характеризуется двумя признаками: наличием учебного задания, сформулированного преподавателем, и собственно работой студентов по его выполнению. Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения отдельными дисциплинами, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности находить рациональные конструктивные решения, самостоятельно решать проблемы, принимать на себя ответственность и т.д. Таким образом, грамотно организованная самостоятельная работа является существенным воспитательным фактором: она формирует одну из важнейших современных профессионально значимых черт характера будущего специалиста – самостоятельность.

Закономерно, что организации самостоятельной работы студентов в практике работы современных российских вузов уделяется значительное внимание, что позволяет решать следующие задачи:

- углубления и расширения знаний,
- формирования интереса к познавательной деятельности,
- овладения познавательными приемами,
- развития познавательных способностей и др.

Самостоятельная работа как вид деятельности включает в себя воспроизводящие и творческие процессы. Воспроизводящие или репродуктивные действия заключаются в том, что «человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений» [1, 3]. Результатом же творческих или продуктивных действий является «создание из элементов прежнего опыта ...

новых образов или действий» [1, 4]. В зависимости от соотношения этих действий в конкретных условиях, исследователи выделяют различные уровни или типы самостоятельной работы учащихся: репродуктивный, тренировочный, реконструктивный, творческий, поисковый, исследовательский. Учитывая специфику самостоятельной работы студентов в вузе, на наш взгляд, можно говорить о самостоятельной работе студентов репродуктивного, исследовательского, творческого типов.

Необходимым условием организации самостоятельной работы студентов вуза выступает единство и взаимодополняемость репродуктивного и продуктивного видов учебной деятельности в ее составе. При движении от репродуктивных способов к продуктивным, совершается переход от конкретного действия к общему, от компонентов решения учебных задач к целостной структуре учебной деятельности, от отдельных мотивов к системе отношений и т.д.

Учитывая деятельностный характер самостоятельной работы, в ее структуре можно выделить следующие компоненты, характеризующие ее как деятельность: мотивация, формулировка цели, постановка конкретных задач, выбор способов их достижения, выполнение действий/ операций, контроль. Правильность организации и реализации названных компонентов в их последовательности и взаимообусловленности определяет успешность, эффективность осуществления самостоятельной работы в целом.

Как отмечают и исследователи, и педагоги-практики (например, [2, 74]), для успешного выполнения самостоятельной работы студентами необходимы ее планирование, контроль со стороны преподавателя. Без самостоятельных познавательных действий самой личности невозможно появление у нее знаний и умений, являющихся ее подлинным собственным достоянием. Поэтому в ходе вузовского обучения преподаватель должен не прямо руководить самостоятельной познавательной деятельностью студентов, а лишь опосредованно направлять, организовывать, контролировать ее. Этим средством, инструментом (т.е. тем, через что опосредуется) организация самостоятельной работы студентов может являться, на наш взгляд, фонд оценочных средств.

Большинство условий эффективности самостоятельной работы студентов в вузе, раскрытых нами ранее [4, 95] будет достижимо при наличии сформированного фонда оценочных средств, который представляет собой не только средство регулярного контроля за самостоятельной работой студентов, сколько инструмент ее организации, управления и сопровождения – за счет управления процессом овладения студентами необходимыми знаниями, умениями и владениями, определенными в качестве результатов освоения учебных дисциплин или отдельных модулей.

В традиционном понимании фонд оценочных средств (ФОС) – это комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для определения уровня сформированности компетенций, оценивания знаний, умений, владений на разных стадиях обучения студентов по программе ВПО, а также выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС по завершению освоения ООП.

В нашем понимании, ФОС должен представлять собой не случайный набор оценочных средств, а их комплекс – совокупность методических и контрольных измерительных материалов, необходимых и достаточных для формирования знаний, умений, владений студентов по конкретной дисциплине, модулю или отдельной компетенции. Данная совокупность представленных материалов позволяет студенту становиться субъектом учения за счет обозначенной в ФОС последовательности осуществления СРС, отражающей постепенное сокращение меры помощи студентам в осуществлении учебной деятельности и, одновременно, нарастание меры их самостоятельности и креативности в процессе познания.

Различные типы домашних заданий, в основном и являющиеся формами СРС вуза, разнообразны, традиционно они выполняются самостоятельно, в произвольном режиме, в удобное для студента время, вне аудитории. Графики выполнения СРС, разрабатываемые преподавателями, не всегда решают поставленные задачи регулярности, последовательности и своевременности выполнения самостоятельной работы, поскольку не подкрепляются контролирующими средствами, что для студентов с недостаточно развитыми самоорганизацией, ответственностью, низкой учебной мотивацией (особенно на первом – втором курсах) является существенным фактором.

Грамотно сформированные и предоставленные студентам фонды оценочных средств дают им представления не только об объеме и содержании предстоящей самостоятельной работы, но и об ее последовательности, своевременности, этапах и формах контроля за ее выполнением, критериях и показателях успешности ее выполнения. Так фонды оценочных средств стимулируют учебную деятельность студентов, организуют самостоятельную работу, помогают равномерно распределять силы в ходе освоения дисциплины, рационально использовать время, а так же позволяют осознать практическую направленность формируемых знаний, умений, владений за счет указания их места и роли в выполнении контрольно-оценочных заданий.

### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Салаватулина, Л.Р. Обучение студентов самостоятельной деятельности [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2015. – С. 73-75.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие [Текст] / И.Ф. Харламов. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.
4. Шабалина, А.А., Парфентьева, Л.В. Фонд оценочных средств как инструмент организации самостоятельной работы студентов вуза [Текст] / А.А. Шабалина, Л.В. Парфентьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 92-98.

## РОЛЬ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

**Камышова Е.В., Лазарева З.Н.**

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г.Саранск

В инновационном для нашей страны многоэтапном и многоаспектном процессе подготовки магистров социальной работы важная роль принадлежит их научным руководителям – ведущим преподавателям профилирующих кафедр российских вузов.

Одной из главных особенностей научного руководства в магистратуре является то, что оно осуществляется по отношению к студенту на протяжении всего периода его обучения (в отличие от бакалавриата и специалитета, в рамках которых научный руководитель и студент активно сотрудничают, как правило, лишь при подготовке и защите выпускной квалификационной работы). Именно научный руководитель магистранта осуществляет текущий контроль процесса его обучения и прохождения практик, ориентирует его на активное участие в разных видах деятельности, имеющих отношение к осваиваемой магистерской программе, организует его работу над магистерской диссертацией, нацеливает на ее качественную подготовку и защиту.

При этом на разных этапах процесса подготовки магистра роль научного руководителя имеет свои особенности.

Например, на кафедре социальной работы МГУ им. Н.П. Огарева закрепление научных руководителей магистрантов происходит уже в течение первого месяца обучения, а затем официально утверждается приказом ректора. Такая оперативность позволяет обеспечить установление скорого контакта научного руководителя с магистрантом, что важно для организации быстрого сбора сведений о научных и профессиональных интересах последнего, для обеспечения его активного вовлечения в учебный процесс, научно-исследовательскую, педагогическую и другие виды профессиональной деятельности уже на первом курсе. Также это позволяет обеспечить содействие научного руководителя адаптации студента к обучению в магистратуре, ведь он в данном случае выступает в роли главного консультанта вчерашнего абитуриента. Ответы на вопросы, что такое магистратура, кто такой магистр, для многих в нашей стране по-прежнему остаются неясными, и задача научного руководителя в том, чтобы грамотно разъяснить новоиспеченному магистранту, в чем сущность, преимущества и отличия данного инновационного для России формата обучения от бакалавриата и специалитета, каково его социальное предназначение, что оно дает конкретному выпускнику вуза и т.д. На первом курсе степень понимания магистрантами того, что магистратура – есть «более высокий (в сравнении с бакалаврами и специалистами) уровень квалификации социальных работников, занимающихся организационно-управленческой, социально-проектной, научно-исследовательской, научно-педагогической, социально-технологической деятельностью в данной сфере» [1, 122], зависит во многом именно от качества разъяснительной работы с ним по этому вопросу научного руководителя. Именно он призван донести до магистранта, что «магистратура является логическим завершением основной конструкции многоуровневого университетского образования, предполагающего широкое фундаментальное образование в рамках бакалавриата, затем углубленную специализированную подготовку и самостоятельную научную работу в магистратуре» [2, 19].

Одновременно с этим научный руководитель разъясняет магистранту-первокурснику содержание основных требований к выпускнику магистратуры, закрепленные во ФГОС ВО по направлению подготовки «Социальная работа», консультирует его по разным вопросам организации учебного процесса в магистратуре, знакомит его с разными видами профессиональной деятельности магистра социальной работы, учит самостоятельно планировать, организовывать и осуществлять свою деятельность в ходе освоения магистерской

программы. Также научный руководитель в соответствии с содержанием осваиваемой магистерской программы разрабатывает индивидуальный план подготовки магистра и, соответственно, осуществляет контроль его выполнения.

На втором курсе, на котором студенты магистратуры выступают фактически уже в роли выпускников, научные руководители акцентируют внимание на организации их самостоятельной работы в тех формах, которые позволяют освоить магистерскую программу, сформировать необходимые магистру социальной работы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, предусмотренные соответствующим ФГОС ВО. Научный руководитель оказывает также методическую помощь в написании магистерской диссертации, последовательно и систематически контролирует выполнение необходимых работ, вносит требуемые коррективы, дает рекомендации о целесообразности принятия того или иного решения, а также выносит заключение о готовности выпускной квалификационной работы и ее соответствии требованиям, предъявляемым к подобного рода исследованиям.

В зависимости от вида и форм выполняемой магистрантом деятельности роль научного руководителя также имеет свою специфику.

Например, в период практики будущих магистров в обязанности научного руководителя, исходя из опыта кафедры социальной работы МГУ им. Н.П. Огарева, входит: а) участие в разработке программы практики; б) установка связи с руководителями практики на объектах и знакомство их с программой практики, согласование графика ее проведения; в) участие в организации и проведении установочной конференции по практике; г) постановка задач по самостоятельной работе студентов в период практики с выдачей индивидуальных заданий, которые определяются, исходя из актуальных проблем объектов практики, научного направления кафедры социальной работы и темы магистерской диссертации студента; д) проведение необходимых организационных мероприятий по выполнению программы практики; е) оказание соответствующей консультационной помощи; ж) осуществление систематического контроля за ходом практики и работой студентов; з) помощь студентам в разрешении вопросов, актуальных в связи с прохождением практики и оформлением отчета; и) аттестация студента по итогам практики; к) участие в организации и проведении итоговой конференции по практике; л) обобщение опыта организации и проведения практики, внесение предложений по ее совершенствованию, подготовка отчета о руководстве практикой.

В свою очередь, при осуществлении магистрантами научно-исследовательской работы роль научного руководителя также специфична. Так, на кафедре социальной работы МГУ им. Н.П. Огарева в рамках организации данного вида деятельности студентов научные руководители нацеливают их на следующие основные формы работы: выполнение заданий научного руководителя в соответствии с утвержденным индивидуальным планом научно-исследовательской работы; подготовка докладов и выступлений на семинарах, круглых столах, научно-практических конференциях; подготовка и публикация научных статей; участие в научно-исследовательской работе кафедры; участие в конкурсах научно-исследовательских работ; подготовка и защита магистерской диссертации. Перечень форм научно-исследовательской работы корректируется научным руководителем в зависимости от специфики магистерской программы, темы магистерской диссертации. По итогам реализации плана научно-исследовательской работы в семестре, магистрант получает итоговую оценку, которая фиксируется в его индивидуальном плане. Те магистранты, которые вовремя не предоставляют отчета о научно-исследовательской работе, не аттестуются и к защите магистерской диссертации не допускаются.

Особую роль научный руководитель играет при подготовке и защите студентом магистерской диссертации. В течение всего периода выполнения работы он: а) выдает магистранту задание на выполнение магистерской диссертации по установленной форме; б) помогает в подборе и поиске фундаментальной, монографической, периодической, справочной и статистической литературы и других источников по теме; в) вместе с магистрантом планирует этапы работы над темой, устанавливает сроки и предполагаемые результаты ее выполнения; г) систематически консультирует студента по всем возникающим в ходе работы над магистерской диссертацией вопросам; д) оказывает магистранту содействие в обобщении собранных теоретических, архивных и других материалов, а также результатов прикладных исследований; е) определяет теоретико-методологические основы и конкретные методы исследования; ж) контролирует выполнение магистрантом всех разделов работы в установленные сроки; з) оценивает содержание выполненной диссертации, как по частям, так и в целом; и) дает письменный отзыв на работу и согласие на представление магистерской диссертации к защите; к) при защите магистерской диссертации участвует в заседании Государственной аттестации комиссии.

Таким образом, роль научного руководителя в подготовке магистра социальной работы трудно переоценить. Хотя обучение в магистратуре предполагает проявление студентом большой доли самостоятельности, именно научный руководитель на протяжении всех двух лет обучения фактически выступает, как минимум, в роли организатора, координатора, методиста, консультанта, мобилизатора, контролера его

деятельности. Очевидно, что с развитием магистратуры по направлению подготовки «Социальная работа» в нашей стране роль научных руководителей в подготовке ее выпускников также будет изменяться, дифференцироваться, наполняться новым, актуальным, многоаспектным содержанием.

#### Список литературы

1. Камышова Е.В. Из опыта подготовки магистров социальной работы на кафедре социальной работы Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева / Е.В. Камышова // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – №4. – С. 121-127.
2. Настольная книга студента магистратуры по направлению подготовки «Социальная работа»: учеб.-метод. пособие / Л.И. Савинов, З.Н. Лазарева, Е.В. Камышова [и др.]; под общ. ред. проф. Л.И. Савинова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2015. – 180 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Ширшов Е.В.**

Северный (Арктический) федеральный университет, г.Архангельск

В современных условиях модернизация отечественной системы высшего образования осуществляется в рамках интеграции в мировую и европейскую системы образования. Активно развивающиеся информационно – коммуникационные технологии определили вектор движения к смене индустриальной парадигмы постиндустриальной парадигмой, в том числе и в системе образования.

На государственном уровне необходимость перемен в образовании законодательно закреплена в разработанных программах и подготовленных документах, среди которых в первую очередь необходимо отметить следующие: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; государственные программы РФ: «Информационное общество (2011–2020 годы)»; «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы; «Развитие образования» на 2013–2020 годы; концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [1-4].

Обзор отечественной, научно-педагогической литературы и публикаций по проблемам организации образовательного процесса в высшей школе позволил установить теоретико-методологические источники исследования, которые представлены трудами учёных: О.В. Акуловой, В.И. Андреева, С.И. Архангельского, В.И. Байденко, С.Я. Батышева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.А. Бордовского, Вербицкого, В.И. Загвязинского, И.Г. Захаровой, З.Ф. Зеер, Г.М. Коджаспировой, В.И. Коржуева, В.В. Краевского, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, А.А. Орлова, И.М. Осмоловской, П.И. Пидкасистого, В.А. Попкова, Н.Ф. Радионовой, И.В. Роберт, В.А. Ситарова, А.П. Тряпицыной, А.И. Умана, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

Интерес к дидактике высшей школы обусловлен тем, что без анализа результатов дидактических исследований, осмысления сущности и тенденций развития невозможно внести существенные изменения в учебный процесс вуза.

Заглядывая в историю развития дидактических идей, необходимо отметить, что классическим периодом в развитии общей дидактики по праву считается XVII в. – первая половина XIX в., который характеризуется отсутствием дидактики высшей школы как таковой, поскольку она не выделялась из структуры общей дидактики в отдельную теорию [14].

В конце XIX – начале XXI вв. научные предпосылки для теоретического осмысления процесса развития фундаментальных проблем дидактики, теории обучения в отечественной педагогике в целом и отдельных аспектов этой проблемы отражены также в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.П. Блонского, П.Я. Гальперина, В.С. Гершунского, В.А. Голуб, Е.В. Давыдова, М.А. Данилова, В.К. Дьяченко, Б.П. Есипова, В.И. Журавлёва, Л.В. Занкова, Т.М. Ковалевой, В.С. Кукушкина, Д.Г. Левитеса, И.Я. Лернера, И.И. Логвинова, П.И. Образцова, Л.М. Перминовой, Е.Н. Селиверстовой, М.Н. Скаткина, В.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, С.Т. Шацкого, Г.И. Щукиной и др.

Актуальность проводимого исследования определялась необходимостью теоретического обоснования генезиса и тенденций развития дидактики высшей школы, выработки концептуальных подходов к рассмотрению её как особо значимого для системы высшего образования в современных условиях историко-педагогического феномена.

Источниковедческую базу – ключевую основу исследований составили труды В.В. Краевского, И.И. Логвинова, Н.С. Макаровой, И.М. Осмоловской, В.А. Ситарова и др., в которых рассмотрены теоретические положения и особенности развития дидактики высшей школы.

Ознакомление с публикациями указанных выше авторов показало, что в целом в них были раскрыты закономерности и принципы обучения в вузе, их специфика относительно общедидактических закономерностей и принципов.

Тем не менее, в контексте преемственности проведём некоторый анализ ряда актуальных, по нашему мнению, работ, посвящённых решению проблем развития дидактики в существующих условиях как в целом, так и в высшей школы в частности.

Так, В.А. Ситаров характеризует термин дидактика «...как особый педагогический способ теоретического понимания мира является научной областью педагогики, исследующей принципы, ценности, закономерности функционирования и развития процесса образования и обучения» [18, с. 5]

Относительно дидактики высшей школы автор утверждает следующее: «...ученые, занимающиеся данной проблемой, заимствуют в основном теоретико-методический аппарат школьной педагогики», что в большей степени не исключает, а даже предполагает «...определенную преемственность в дидактических принципах, содержании, формах и методах обучения» [18, с. 336].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской дидактикой «...называют одну из научных дисциплин, входящих в комплекс наук об образовании...», определяя её как составную часть педагогики, науку об обучении, исследующую законы, закономерности, принципы и средства обучения [11, с. 10–11].

И.И. Логвинов в ретроспективном анализе публикаций различных авторов, обращаясь в довольно широком аспекте к формулировкам относительно понятия дидактики приходит к выводу, что то, что «... в настоящее время именуется дидактикой, представляет собой совокупность трех различных видов знания и трех различных областей деятельности, описывающих и исследующих один и тот же объект (процесс обучения) с разных ракурсов и различными методами» [13, с.75]: философии, теории обучения и дидактической инженерии. Полагая, что «необходимы процедуры, измерений исследуемых объектов, процессов и их состояний», автор отрицает наличие в дидактике таких процедур. Из этого следует, что проблемы закономерностей и законов обучения не могут быть подтверждены или опровергнуты «строго поставленными и воспроизводимыми экспериментами», поэтому «современное дидактическое знание относится к типу духовно-практических знаний и никак не может квалифицироваться как научное» [12, с. 54].

В свою очередь И.М. Осмоловская несколько ранее отмечала, что «дидактика – часть педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие» [15, с. 7], а использование понятия «теория» относительно термина «дидактика» не совсем точно. По мнению автора, «...в определении понятия «теория» выделяется целостное представление об объекте», которым в данном случае является обучение, но «... в настоящее время такой целостности в дидактическом знании не наблюдается» [15, с. 7].

В одной из совместных публикаций авторы (Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская) убедительно доказывают следующее: «... если принять, что дидактика – гуманитарная наука», то она «... должна следовать идеалу научности гуманитарного знания», что соответственно снимает «...вопрос о существовании единых, принятых всем научным сообществом закономерностей <...> Гуманитаризация дидактики требует не полного отказа от естественно-научных методов, а снижение их значимости» [9, с.19].

Аргументируя свое мнение, авторы другого монографического исследования [8] констатируют, что дидактика «... являясь гуманитарным знанием, <...> обладает и всеми его особенностями», подчеркивая необходимость «...проследить трансформацию дидактического знания от классических оснований до его современного состояния определяет выбор в качестве его институциональной основы понятие «теория» [8, с.12]. При этом делают акцент на том, что «...теория, как высшая, самая развитая форма организации научного знания, должна давать целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности – объекта данной теории» (процесса обучения) [8, с. 17].

Гуманитарные науки относятся к разряду неформализованных, они «лишь приблизительно верно отображают свойства и закономерности исследуемой области явлений, поэтому достоверность, присущая им, имеет также относительный характер» [8, с. 14]. Тем не менее, «современная дидактика изучает обучение во всех возможных проявлениях этого процесса: в его формальном, неформальном и информальном вариантах» [8, с. 14].

Из всего выше сказанного следует, что понимание процесса обучения не требует полного отказа от традиционных представлений о дидактике, однако требует их развития, рассмотрения с новых позиций. Кроме того, необходимо рассматривать дидактику как теорию в динамике, в достаточно широких рамках – от возникновения (XVII в.) до наших дней.

В качестве исторического примера обратим внимание на высказывание К.Д. Ушинского: «...ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами <...> Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке» [19, с.12].

Резюмируя все выше сказанное, необходимо отметить что, мы разделяем гуманитарную позицию И.М. Осмоловской относительно дидактики как науки, и утверждаем, что изучение развития дидактики в образовательном процессе должно строиться преимущественно на основе качественных методов исследования, которые используются, например, для обозначения проблемы и выработки гипотез, в качестве предварительных для определения основных показателей и т.д. Однако, как показали наши исследования, нецелесообразно «снижать значимость» количественных методов в научной практике, т.к. формализация, модели, полученные на основе обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики и т.п., «...применяемые в педагогике и психологии в полной мере способствуют разработке теоретических конструктов исследования, а его результаты могут быть рекомендованы преподавателям вузов к использованию (особенно при обработке и анализе большого объема информации)...», например, «...для предварительной диагностики уровня подготовки абитуриентов, проектирования содержания учебных программ и индивидуальной траектории обучения студента, выбора средств, методов, организационных форм и образовательных технологий...» (условно названный нами – как дидактический вектор развития) [20, с. 187–188].

Расширяя рамки научной полемики, в этом же контексте несколько позже высказывается и И.М. Осмоловская. Сейчас к дидактике «...как гуманитарной по своей сути науке предъявляются требования как к науке естественной. Это отражается в методах исследования, среди которых <...> основными являются наблюдение и эксперимент. Целесообразно расширить инструментарий дидактики, включив методы гуманитарного исследования...» [16, с. 65]

Таким образом, в зависимости от поставленных задач решение, на наш взгляд, может быть найдено в оптимальном сочетании качественных (наблюдение, интервью и др.) и количественных методов (анализ данных, прогнозный анализ и др.) исследований, имея ввиду, что первое отвечает на вопросы «как?» и «почему?», а во втором случае можно получить ответ на вопрос «сколько?»

При переходе от традиционного вузовского учебного процесса к его модернизации, устойчивому и постоянному взаимодействию с существующей практикой требуется, по нашему мнению, разработка и реализация на основе качественных и количественных методов анализа данных, дидактической векторной модели, ориентированной, прежде всего, на развитие необходимых профессиональных компетенций при подготовке высококвалифицированных специалистов и организации учебного процесса в высшей школе с использованием электронных информационно-образовательных технологий.

Обзор научно-педагогической литературы и публикаций свидетельствует, что развитие «...системы высшего образования на этапе информатизации общества обусловлено происходящими процессами интеграции содержания и технологий обучения» [20, с. 74]. Опыт показывает, что «... их внедрение в сферу образовательной деятельности позволяет на новом, более качественном уровне осуществлять передачу накопленного человечеством социального опыта, успешно адаптироваться обучаемым к происходящим в окружающей среде изменениям, более эффективно взаимодействовать преподавателям и студентам в процессе обучения» [20, с. 68].

Единство технологического и педагогического компонентов в образовательном процессе является необходимым условием формирования конкурентоспособного специалиста нового типа, востребованного на отечественном и международном рынках труда, способного создавать новый продукт при все ускоряющемся прогрессе и постоянных изменениях в глобальной экономике.

«Технологии, – подчеркивает К.К. Арабян, – становятся главным инновационным инструментом в жизни людей, катализатором преобразований в социальной и национальной инфраструктуре, инструментом развития человеческих ресурсов <...> При получении высшего образования особенно важно передать студенту не просто набор отдельных знаний, а сформировать определенные навыки, позволяющие диагностировать проблему, уметь формулировать задачи, находить качественную информацию в бесконечном потоке данных, принимать решения в условиях ограниченности ресурсов» [6, С. 8].

Однако, существующая система обучения в высшей школе, по нашему мнению, не обеспечивает в достаточной мере профессионального уровня подготовки специалистов. Для соответствующих преобразований, изменяющих формы обучения, механизм усвоения знаний и умений, методы обучения, требуется обоснование научности дидактического аспекта всего образовательного процесса в контексте компетентностного подхода.

Поэтому проблема использования информационных и образовательных технологий относится не только к методической или технической сторонам обучения, но и к содержательной, предусматривающей органическое единство компонентов дидактического обеспечения с логикой и содержанием самого учебного процесса.

Постиндустриальная парадигма образования характеризуется тем, что сама дидактика, будучи наукой, постоянно развивается, наполняясь новым содержанием и смыслом. Следует подчеркнуть, что многие трудности, возникающие при использовании электронных, информационных, образовательных технологий, происходят из-за необоснованного применения новых технологий на основе использования классических дидактических решений и методов.

Современный образовательный процесс в вузе (в частности, электронное обучение) с использованием информационных и «образовательных технологий» дает основание для становления и развития нового направления в дидактике высшей школы, условно названного нами как дидактика электронного обучения – электронная дидактика» (е-дидактика) [7, с. 15].

В этом смысле электронные, информационные и «образовательные технологии, являясь технологической платформой для организации электронного обучения в вузе, могут служить стимулом и средством крупных преобразований в методике обучения; повышают эффективность процесса получения знаний за счет увеличения разнообразных источников информации и их взаимодействия, сочетания используемых средств, методов и организационных форм обучения; вносят изменения в продолжительность, место и темпы обучения; обладают потенциальными возможностями как расширения доступа к образованию для огромного числа людей, так и ограничения его теми лицами, которые располагают для этого достаточными средствами; расширяют возможности для очного и заочного обучения, особенно дистанционного образования, которое в настоящее время наиболее стремительно развивается во всем мире» [20, С. 77–78].

«Дидактика электронного обучения представляет собой одно из направлений теории обучения, которое в условиях информатизации общества наряду с традиционными вопросами дидактики «для чего обучать» (цели), «чему обучать» (содержание) и «как обучать» (принципы, методы, формы) решает вопросы, связанные с проблемой «как учиться» (технологии), поскольку электронное обучение предполагает увеличение доли самостоятельной учебной деятельности личности в образовательном процессе и уменьшение вербальной, непосредственной коммуникации в системе «преподаватель–студент», «студент–студент», «преподаватель–студенты»» [20, С. 83]. Как научное направление в теории образования дидактика электронного обучения, по нашему мнению, находится в процессе становления, поэтому «предполагает определённую преемственность в дидактических принципах, содержании, формах и методах обучения, хотя при этом имеет свои существенные отличия» [20, С. 83].

Анализ результатов исследования дидактических аспектов развития современного высшего образования в научно-педагогической литературе выявил следующие концептуальные идеи: обучение рассматривается, как содействие конкретному учащемуся в становлении будущей личности, обладающей общекультурными и профессиональными компетенциями; обеспечение вариативности стратегий и научно-педагогических подходов при реализации скрытых в обучающемся тенденций и способностей к самоактуализации, определении своего пути к знаниям, пробуждении у него потребности в систематическом самообразовании для более углубленного понимания содержания и развития способности к учению.

В качестве примера, рассмотрим основные тенденции развития системы высшего образования в области электронного обучения, вектор развития которого на 2015 г. будет определяться следующим рядом трендов [10, С.79–92]: большой акцент на активность пользователей; от массовых открытых онлайн-курсов (МООС) к селективным (SOOC); распространение стратегии «Bring-Your-Own-Device»; увеличение данных и анализа; повсеместное использование мобильных технологий; распространение платформ P2P (peer-to-peer); увеличение использования видео и степени погружения в среду обучения; увеличение количества хранилищ образовательных данных; повышение внимания к оценке и аккредитации; активное инвестирование крупных медиа корпораций в электронное обучение; продолжение роста ресурсов в области доступного в интернете индивидуального обучения; более широкое использование платформ профессионального обучения.

Рассматривая тенденции развития системы высшего образования в целом Н.А. Дука и коллеги, выделяют следующие направления [8, с. 41–43]: демократизация высшего образования (общедоступность, свобода выбора, отказ от авторитаризма); создание научно-производственных комплексов; фундаментализация образования; индивидуализация обучения; гуманитаризация и гуманизация образования; компьютеризация вузов; переход к массовому высшему образованию; переход к автономизации вузов; рост требований к профессионализму вузовских преподавателей; создание системы для оценки эффективности работы системы высшего образования со стороны общества.

Достаточно подробно тенденции развития высшего образования в своих публикациях приводит А.А. Сафонов, в частности, он пишет: «В 2014 г. на смену Федеральным государственным образовательным стандартам 3-го поколения (ФГОС-3) пришли так называемые ФГОС 3+, адаптировавшие направления подготовки к требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации <...> Основные новации: вводится прикладной бакалавриат по подготовке профессионалов-практиков; ликвидируется перечень базовых дисциплин для каждого направления (остаются только философия, история, иностранный язык, БЖД и физкультура); усиливается значение дистанционных форм образования» [17, № 2].

Далее автор продолжает: «Реформа высшего образования не закончена, Министерство образования и науки Российской Федерации анонсировало начало экспертной работы по ФГОС-4. Также идет процесс изменения перечня самих направлений подготовки. Правительству РФ поручено предусмотреть укрупнение направлений подготовки высшего образования с параллельным выделением академических и прикладных профилей. Предполагается выбор студентом профиля образования в процессе обучения» [17, № 2].

Рассматривая контуры новой образовательной реформы А.А. Сафонов выделяет следующие ключевые моменты [17, № 51-52]: 1. Реформа профессиональных стандартов (решение проблем рынка труда, удовлетворение запроса работодателей и др.) 2. Профессионально-общественная аккредитация (вовлечение работодателей в проектирование образовательной программы, реальное содержание производственной практики, курсовых проектов, создание и развитие базовых кафедр и др.); 3. Модульность (возможность выходить с каждым разработанным модулем основных программ на привлекательный рынок дополнительных образовательных услуг и др.). Но существуют и проблемы, среди которых автор отмечает: прикладную направленность профессионально-общественной аккредитации; требуется более гибкое планирование учебного процесса; консерватизм академического сообщества; отсутствие единого административного центра.

Таким образом, реформа системы высшего образования продолжается, разрабатываются ФГОС-4, идет процесс внедрения онлайн-технологий, новейших систем профориентации и т.д. С одной стороны, Российское высшее образование ждет трудный, творческий период, усиливается роль электронного обучения и т.д. С другой стороны, «...переход к политике импортозамещения обострит проблему кадров и породит более тесные связи между вузами и работодателями» [17, № 53].

В современных условиях на этапе информатизации образования методологические основания дидактического знания в образовательном процессе в высшей школе рассматривается автором как наиболее важные, с позиции определения сущности, ключевых понятий, формирующих научно-теоретическую основу дидактического знания в структуре вузовского учебного процесса.

#### Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 02.02.2016)
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295). Режим доступа: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/2> (дата обращения: 02.02.2016)
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 301). Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/24/tehnologii-site-dok.html> (дата обращения: 02.02.2016)
4. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 313) <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102349623&rdk=&backlink=1> (дата обращения: 02.02.2016)
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. N 2765-р). Режим доступа: [government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf](http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf) (дата обращения: 02.02.2016)
6. Арабян, К.К. Новая система образования / К.К. Арабян // В сб. науч. тр. «Проблемы развития электронного образования в России». – М., МГУЭСИ, 2015. – 266 с.
7. Буторина, Т.С. Дидактические основы использования информационно-педагогических технологий в подготовке электронного учебника / Т.С. Буторина, Е.В. Ширшов // Открытое образование. – 2001. – № 4. – С. 14–16.
8. Дука, Н.А. Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н.А. Дука, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева. – Омск: Амфора, 2011. – 228 с.
9. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

10. Козлов, А.Н. Анализ состояния и перспектив развития электронного обучения в мире / А.Н. Козлов, К.А. Яснов // В сб. тр. «Проблемы развития электронного образования в России». – М., МГУЭСИ, 2015. – 266 с.
11. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
12. Логвинов, И.И. Актуальные проблемы современной дидактики (полемические рассуждения) / И.И. Логвинов. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: Модэк, 2013. – 152 с.
13. Логвинов, И.И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент) / И.И. Логвинов. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 180 с.
14. Макарова, Н.С. Трансформация дидактики высшей школы / Н.С. Макарова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. – 180 с.
15. Осмоловская, И.М. Дидактика / И.М. Осмоловская. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
16. Осмоловская, И.М. Проблемы развития дидактики в современных условиях / И.М. Осмоловская // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.–Ярославль, 2012. – 332 с.
17. Сафонов, А.А. Профессиональные стандарты и ФГОС 4: как модернизировать учебный процесс и учебные издания? [Электронный ресурс] / А.А. Сафонов // Электронный еженедельный вестник «Книговед». – М.: Изд-во «Юрайт», 2016. – № 2, 46, 51-53. [http://www.biblio-online.ru/thematic/?3&id=urait.content.36CBAAE0-C6F3-4C13-8322-6C68F3763678&type=c\\_pub\\_\\_\\_\\_\\_](http://www.biblio-online.ru/thematic/?3&id=urait.content.36CBAAE0-C6F3-4C13-8322-6C68F3763678&type=c_pub_____) (дата обращения: 02.02.2016)
18. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
19. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.–Л.: Изд-во АПН, 1950. – Т.1. – 776 с.
20. Ширшов, Е.В. Системно-дидактическое обеспечение образовательного процесса в вузе. Проблемы и перспективы развития: моногр. / Е.В. Ширшов. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет, 2010. – 387 с.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ОСНОВА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

**Чекрышкина Л.А., Арефина Н.Ф., Берзина Е.С., Слепова Н.В., Дозморова Н.В., Непогодина Е.А.**

Пермская государственная фармацевтическая академия, г.Пермь

Неоспоримым требованием является подготовка специалиста, отвечающего многогранным потребностям практической фармации. Отсюда и его обучение в вузе должно содержать направления, формирующие его общекультурный уровень, базовые и специальные дисциплины. Определяющую роль в этом играет Федеральный государственный стандарт (ФГОС), в частности, для специальности 060301 «Фармация» это ФГОС третьего поколения. Реализация требований ФГОС требует разработки учебно-методического комплекса (УМК) каждой конкретной дисциплины учебного плана подготовки специалиста.

В данном сообщении мы хотели бы поделиться опытом в создании УМК по дисциплине «Фармацевтическая химия» при подготовке специалистов по заочной форме обучения студентов в Пермской государственной фармацевтической академии. УМК – это система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, материально-технического обеспечения, необходимых для качественной организации образовательной программы. В соответствии с системой менеджмента качества, действующей в академии, разработан и утвержден стандарт организации, в котором приведены единые требования по разработке УМК, в состав этого документа должны быть включены следующие основные структурные элементы:

- рабочая учебная программа дисциплины;
- методические разработки лекционного курса для преподавателей;
- методические рекомендации по проведению практических (лабораторных) занятий для преподавателей;
- методические указания для студентов по изучаемой дисциплине, в том числе и для самостоятельной работы студентов;
- методические указания по выполнению курсовых, контрольных работ и рефератов;

- методическое обеспечение проведения вариативной части дисциплины, раздела дисциплины по выбору;
- фонд оценочных средств по дисциплине;
- методическое обеспечение практики;
- словарь терминов (гlossарий).

Несомненно, что формирование столь ответственного документа под силу только высококвалифицированному преподавательскому составу кафедры, стаж педагогической и научной работы в вузе многих из них составляет более 30 лет.

В рабочей учебной программе дисциплины изложены основные цели её изучения и требования к уровню освоения, включающие как теоретическую подготовку, так и практические умения. Уровень освоения дисциплины должен отражать современные требования к специалисту, который обязан обладать необходимыми знаниями и умениями, чтобы на высоком профессиональном уровне осуществлять свою трудовую деятельность. В программе приводится организационно-методический план, в котором представлены тематические разделы с указанием вида учебной деятельности (лекции, практические занятия, самостоятельная работа и др.) и количества часов по каждому разделу.

При составлении организационно-методических планов важно учитывать специфику профессиональной деятельности будущего специалиста и уделять внимание как общим, так и частным вопросам подготовки с учетом последних достижений науки и положений нормативно-правовой базы, соблюдать последовательность изучения теоретического материала и практического освоения и закрепления необходимых навыков.

Кафедра фармацевтической химии ведет учебный процесс на 4, 5 и 6 курсах факультета заочного обучения, кроме того уже на 3 курсе студентам читаются установочные лекции, цель которых показать важность и высокую практическую значимость дисциплины, указать на необходимость систематической самостоятельной работы, сформировать принципы изучения теоретического материала программы и подготовки контрольных работ, т.к. именно их выполнение является средством контроля изучения дисциплины в течение учебного года.

Значительный опыт работы кафедры в организации и проведении учебного процесса на заочном факультете позволил сформировать банк учебных пособий (более 20), треть из которых рекомендована для использования в учебном процессе Учебно-методическим объединением по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России. Ряд пособий отмечены дипломами на республиканском уровне, а одно из них «Титриметрические методы в анализе лекарственных средств» удостоено золотой медали международного книжного салона (Париж, 20-23 марта 2015 г.).

Методические разработки лекций и рекомендаций по проведению лабораторных занятий позволяют каждому лектору и преподавателю в студенческой группе унифицированно проводить соответствующий вид занятий, формировать единые требования к усвоению материала.

Оценочные средства УМК представлены тестами, ситуационными заданиями, конкретными вопросами, как правило, требующими творческого осмысления теоретического материала, а не просто пересказа содержания учебника.

При проведении различных видов контроля уделяется внимание не только теоретической подготовке, но и умению применить полученные знания в практической деятельности. Специалист высокого профессионального уровня должен правильно и логично излагать свою точку зрения, отстаивать свои позиции при решении различных вопросов, поэтому важно в процессе обучения давать возможность студенту высказывать своё мнение, доказывать правоту своих суждений, аргументируя её полученными знаниями.

Важной частью обучения в вузе является работа студентов в условиях конкретной профессиональной деятельности, т.е. в аптечных организациях и промышленных предприятиях, производящих фармацевтические субстанции и готовые лекарственные средства. Это дает возможность студентам не только закрепить знания и умения, полученные в процессе обучения, но и применить их в реальных производственных условиях, ознакомиться с инновациями в области практической фармации, требованиями к производству лекарственных средств и обеспечению их качества. Порядок прохождения производственной практики, ее содержание и отчетность отражены в разработанных и утвержденных ученым советом вуза «Методических указаниях по производственной практике «Контроль качества лекарственных средств», которые получает каждый студент 6 курса, направляемый на ту или иную базу практики.

Особенностью ФГОС третьего поколения является наличие в учебном плане выпускного курса таких разделов как «Вариативная часть» и «Дисциплина по выбору», способствующих углублению объема знаний и навыков по дисциплине, расширению кругозора студентов в области практической значимости фармацевтической химии.

Усилению этой позиции в процессе обучения способствуют и курсовые работы, тематика которых разработана кафедрой с расчетом творческого осмысления заданной темы и только самостоятельного ее представления.

Глоссарий (словарь терминов) содержит определения и пояснения специальных терминов, используемых в процессе изучения дисциплины. Это термины, включающие характеристику наиболее важных свойств лекарственных средств, стадий фармакопейного, внутриаптечного и заводского контроля, формирующих требования эффективности, безопасности и качества лекарственных средств на этапах их производства, распределения, хранения, применения, утилизации или уничтожения.

Подготовленный УМК прошел внутреннее и внешнее рецензирование, является одним из основных документов блока учебно-воспитательного процесса, включенных в номенклатуру дел кафедры, его разделы являются обязательными при формировании годовых учебных планов. Естественно, достижения фармацевтической науки и смежных с ней областями естественных наук, изменения, касающиеся требований к качеству лекарственных средств, введением новых способов их контроля, должны периодически отражаться в УМК.

Сформированный УМК направлен на осуществление подготовки специалистов, обладающих компетенциями, позволяющими эффективно осуществлять трудовую деятельность в современных фармацевтических организациях, а также отвечающих реальным потребностям как фармацевтического бизнеса, так и государственных предприятий фармацевтического сектора.

## УЧЕБНЫЙ КУРС «МЕТОДОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

**Казакова С.В.**

Институт филологии, культурологи и межкультурных коммуникаций  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г.Екатеринбург

Художественное образование играет важную роль в становлении личности ребенка. Согласно «Концепции художественного образования в Российской Федерации», «художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства» [1].

Важными задачами художественного образования становятся: формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов всех социальных и возрастных групп населения; создание эстетически развитой и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей, активизирующей художественную жизнь общества; подготовка творческих кадров к профессиональной деятельности в сфере искусства и культуры, а также педагогических кадров для системы художественного образования; сохранение и передача новым поколениям традиций отечественного профессионального образования в области искусства; приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства; реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов личности и общества; широкое внедрение художественного образования как фактора интеллектуального совершенствования, способствующего раскрытию творческого потенциала детей и юношества; формирование культуры межнационального общения через изучение художественных традиций народов России; вовлечение всех групп населения в активную творческую деятельность, предполагающую освоение базовых художественно-практических навыков; выявление художественно одаренных детей и молодежи, обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития и др. [там же].

В современных условиях актуализируется проблема подготовки педагогических кадров, способных успешно решать данные задачи в образовательном пространстве.

Исходя из этого, в 2012 году на базе кафедры Художественного образования Уральского государственного педагогического университета для студентов-бакалавров 4-го курса (профиль «Художественное образование») была разработана и апробирована программа курса «Методология художественного образования» (данный курс функционирует по сей день)

Методология, по мнению А.М. Новикова, – это учение об организации любой человеческой деятельности – практической, научной, игровой, учебной и, в том числе, художественной деятельности [2, с.4].

Актуальность учебного курса «Методология художественного образования» обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к личности и профессиональному уровню учителя и педагога дополнительного образования. Современный педагог – высококвалифицированный специалист, владеющий теоретическими знаниями, инновационными подходами, технологиями и методиками обучения и воспитания; творческая личность, способная выявить и развить креативные способности обучающихся, социально-активный и конкурентоспособный человек.

Цель курса - формирование методологической культуры бакалавра – активного исследователя, аналитика, преобразователя в области художественной деятельности.

Задачи курса:

- раскрыть сущность и специфику художественного образования, определить место художественного образования в системе общего образования;
- научить системному, концептуальному видению ситуаций и процессов в области художественного образования;
- научить выявлять проблемы и противоречия в теории и практике художественного образования;
- выработать собственные профессионально-оценочные суждения к педагогическому наследию прошлого и умение выбирать в нем рациональные элементы актуальные для художественного образования наших дней;
- дать методологический анализ развития художественного образования на современном этапе;
- сформировать навыки анализа нормативных документов, регулирующих образовательную деятельность;
- познакомить с современными подходами и принципами в художественном образовании;
- научить организовывать и проводить исследовательскую работу;
- сформировать навыки организации самостоятельной работы;
- воспитать эмпатию и креативность.

Курс «Методология художественного образования» включен в вариативную часть профессионального цикла ООП. Он имеет большое значение для подготовки бакалавра как широко эрудированного специалиста, владеющего методологией художественного и научного творчества и подготовленного к исследовательской и аналитической деятельности. Методологической основой курса являются закономерности и способы решения проблем художественного образования с позиций философии, психологии, педагогики; методы познания и преобразования действительности. Методология базируется на теоретических положениях, концепциях и научных идеях, которые позволяют бакалавру составить собственный понятийный тезаурус, необходимый для его профессиональной деятельности.

В результате изучения дисциплины студент должен

Знать:

- социальную и общественную значимость художественного образования;
- место, которое занимает художественно-эстетическое образование в системе общего образования
- о взаимосвязи педагогики искусства и практики;
- сущность взаимосвязи методологии художественного образования с другими науками;
- содержание методологии художественного образования;
- содержание методологической культуры бакалавра;
- содержание методологии педагогического исследования.

Уметь:

- осуществлять профессиональный анализ литературы философского, общенаучного, частнонаучного характера, связанного с педагогикой искусства и методологией художественного образования;
- проявлять личностную профессиональную рефлексию по отношению к содержанию и процессу художественного образования, к учащимся или воспитанникам, к собственной деятельности;
- участвовать в дискуссиях по проблемам методологии художественного образования.
- конструировать художественно-образовательный процесс, творчески применяя приобретенные методологические знания.

Владеть:

- методологическим анализом при решении проблем в области художественного образования;
- развитым профессиональным мышлением;
- развитой профессиональной рефлексией;
- способами проектной и инновационной деятельности в образовании;
- различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности;

- способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения.

Курс рассчитан на 72 часа (14 лекционных, 12 практических, 46 часов для самостоятельной работы студентов).

В лекциях раскрываются теоретические основы изучаемой проблемы.

Программа курса включает десять основных тем, каждая из которых раскрывает ключевые знания по дисциплине и ориентирует студентов-бакалавров на приобретение соответствующих изучаемому предмету умений и навыков:

1. Введение. Цель, задачи, общая характеристика курса. Сущность понятий «методология», «художественное образование». Методология художественного образования как сфера деятельности, связанная с научным поиском, разработкой, обоснованием исходных положений, категорий, закономерностей, на основе которых решаются проблемы художественного образования. Объект и предмет методологии художественного образования. Методология как основа теории, истории и методики художественного образования.

2. Методологические принципы педагогики искусства. Наука и искусство как две сферы картины мира. Проблема координации рационального и эстетического способов осознания бытия. Педагогика искусства: проблемы теории и практики. Методологические принципы педагогики искусства: целостность, образность, ассоциативность, интегративность, диалогичность. Деятельно-творческий характер учебной деятельности в системе педагогики искусства.

3. Методологические основания педагогики художественного образования: философия, психология, история и теория искусства. Философия и искусство. Принцип целостности в философии, общенаучных областях и его значение для художественного образования. Взаимосвязь объективного и субъективного в философии и художественном образовании. Психология искусства: искусство как познание, искусство как художественный прием, искусство как психоанализ, искусство как катарсис.

4. История, теория и ценностные ориентиры художественного образования. Зарождение эстетических представлений о ценностях художественного образования. Художественное образование в античном мире. Роль искусства в культуре Средневековья. Эстетические и педагогические воззрения Ренессанса и Нового времени. Эстетика эпохи Романтизма в художественном образовании. Эстетические ценности XX века и художественное образование.

5. Художественное образование в парадигме современной культуры. Модернизация художественного образования в русле европейской интеграции. Нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность. Цель, задачи и основные положения Концепции художественного образования в Российской Федерации. Основные положения и требования Федерального государственного образовательного стандарта общеобразовательной школы. Основные различия Государственного образовательного стандарта и Федерального государственного образовательного стандарта. Место дисциплин предметной области «Искусство» в ряду гуманитарных наук. Инновационные подходы к современному художественному образованию. Проблема самореализации личности в условиях художественного образования и творчества.

6. Деятельностный подход в методологии художественного образования. Методология как учение об организации деятельности. Виды деятельности: репродуктивная, продуктивная, инновационная. Структура деятельности: логическая (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат деятельности); временная (фазы, стадии, этапы). Характеристика художественной деятельности: особенности, принципы, логическая структура, методы, средства, формы. Соотношение понятий «художественная деятельность» и «художественное образование»

7. Системный подход в методологии художественного образования. Сущность понятий «система», «системный подход», «системное мышление». Аспектация как сторона системного подхода. Структура как устойчивая связь частей предмета. Система понятий и их связей, структурные уровни. Динамика развития системы. Основные принципы системного подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, системность. Системный анализ как важный метод системного подхода. Системный подход к культуре и искусству.

8. Возможности художественного образования в контексте компетентностного подхода. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция». Универсальные и профессиональные компетенции. Личные компетенции как одна из составляющих профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по профилю «Художественное образование». Культурная компетентность личности выпускника.

9. Методологическая культура бакалавра. Сущность понятия «методологическая культура». Цель и принципы методологической подготовки бакалавров. Содержание методологической подготовки бакалавров, обучающихся по профилю «Художественное образование». Средства формирования основ методологической

культуры бакалавров: опора на философские, общенаучные и частно-научные знания, методологический анализ, способы создания проблемных ситуаций, актуализация продуктивной деятельности. Методологический анализ как основное средство формирования методологической культуры бакалавров: сущность анализа, структура анализа, основные принципы.

10. Методология исследования в художественном образовании. Педагогическое исследование в контексте современной науки. Методологическая рефлексия в научной работе. Сущность и специфика исследования в художественном образовании. Методологические характеристики педагогического исследования: проблема, тема, обоснование актуальности, объект и предмет исследования, цель и задачи исследования, гипотеза и защищаемые положения, результаты исследования и способы их описания. Алгоритм проведения исследования. Теоретические и эмпирические методы исследования. Методы статистической обработки исследования. Требования к написанию и оформлению исследовательских работ.

На семинарских занятиях студенты-бакалавры имеют возможность углубить знания за счет изучения и анализа дополнительной литературы по дисциплине, поучаствовать в дискуссиях на предложенные темы, выполнить ряд практико-ориентированных заданий.

Практическое занятие 1. Теоретическое представление о значении философии, истории, психологии и др. наук в художественном образовании.

1. Произвести анализ философско-эстетических взглядов Г.Ф. Гегеля по книге «Эстетика».
2. Произвести анализ философско-эстетического взглядов М.С. Кагана по книге «Эстетика как философская наука».
3. Обсудить проблему психологии художественного творчества по книге Л.С. Выготского «Психология искусства».

Практическое занятие 2. Теоретическое представление о цели художественного образования.

1. Произвести ретроспективный анализ целей художественного образования.
2. Дать характеристику целей художественного образования на современном этапе.
3. Рассмотреть основные цели художественного образования в период становления теории и методики в России.

Практическое занятие 3. Теоретическое представление об организации процесса художественной деятельности.

1. Раскрыть сущность проекта как продуктивной деятельности человека.
2. Разработать и презентовать собственный художественный проект.

Практическое занятие 4. Теоретическое представление о компетентностном подходе в художественном образовании.

1. Обсудить ключевые компетенции в системе художественного образования.
2. Рассмотреть обязательный минимум знаний, умений и навыков, необходимых выпускнику-бакалавру, обучающихся по профилю «Художественное образование». Представить для обсуждения модель выпускника – бакалавра.

3. В процессе освоения курса практикуются разнообразные формы индивидуальных заданий для студентов-бакалавров: конспектирование литературы, подготовка устных и письменных сообщений, наблюдение и анализ учебно-воспитательного процесса, демонстрация собственных творческих проектов, составление индивидуальных планов самообразования и т.п.

Итоговой формой контроля по данному курсу является экзамен.

Предлагаемые вопросы для экзамена:

1. Обоснуйте цель и задачи методологии художественного образования.
2. Раскройте сущность понятия «методология художественного образования». Обоснуйте ее объект и предмет.
3. Объясните, почему методология является основой теории и методики художественного образования.
4. Раскройте методологические принципы педагогики искусства.
5. Обоснуйте взаимосвязь педагогики художественного образования с философией, психологией, историей и теорией искусства.
6. Раскройте, как Вы понимаете выражения «искусство как познание», «искусство как художественный прием», «искусство как психоанализ», «искусство как катарсис».
7. Назовите основные компоненты структуры художественной деятельности.
8. Раскройте основные принципы, методы, средства и формы художественной деятельности.
9. Раскройте сущность понятий «система», «системный подход», «системное мышление».
10. Обоснуйте основные принципы системного подхода.

11. Разведите понятия «компетентность» и «компетенция».
  12. Объясните, что включают в себя универсальные компетенции.
  13. Объясните, что включает в себя понятие «методологическая культура бакалавра».
  14. Назовите основную цель и задачи методологической подготовки бакалавров.
  15. Объясните, какое значение имеет методологический анализ в формировании методологической культуры бакалавров.
  16. Раскройте сущность и специфику педагогического исследования в художественном образовании.
  17. Обоснуйте логику проведения педагогического исследования.
  18. Назовите теоретические и эмпирические методы исследования, раскройте сущность каждого из них.
  19. Раскройте методы статистической обработки исследования.
  20. Объясните, что включают в себя профессиональные компетенции.
- Показателями оценки являются:
- глубина и полнота знаний в области методологии художественного образования;
  - умение подкреплять теоретические положения примерами из практики;
  - владение терминологией предмета, логика и культура изложения материала.
  - речевая культура.

#### **Список литературы**

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-72552.html?page=26>
2. Методология художественной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 72 с.

## **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Мединский А.В.**

ГБПОУ НСО «Доволенский аграрный колледж», Новосибирская область, с.Довольное

Аннотация: в данной статье раскрывается сущность активных современных технологий и методов обучения в профессиональном образовании. Данные технологий и методы обучения используются как средство формирования профессиональных компетенций у студентов.

Ключевые слова: метод, технология, компетентности, обучение, модуль.

Молодежь занимает важное место, в системе профессионального образования являясь основным инновационным потенциалом страны. И от того, насколько молодежь задействована во все сферы социально-экономической жизни и насколько активно ее участие в ней, зависит уровень жизни населения страны, а также темпы её развития. Подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на современном рынке труда, основная задача учреждений профессионального образования и является основным в научно-методической работе. Одной из приоритетных целей научно-методической работы является перспективное развитие процесса обучения, совершенствование его содержания и методики преподавания, поиск и внедрение современных, методов и технологии учебного процесса на основе проведения исследований и обобщения передового опыта преподавателей. Способствует всестороннему развитию обучающегося, главным образом, реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер. Компетентности – это совокупность знаний в действии. Приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность [3, с. 1047].

Для формирования профессиональных компетенций, а также для повышения мотиваций у студентов, можно использовать элементы различных активных технологий и методов, которые в настоящее время

совершенствуются на основе технологического, интегративного, информационного и профессионально-ориентированного подходов к обучению.

Использование модульных технологий обучения: метод – модульное обучение – предполагает такое построение содержания обучения, при котором каждый студент может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. В этом случае педагог помимо информационных и контролирующих функций выполняет главным образом функцию консультанта и координатора. Модульное построение содержания учебных программ основывается на следующих принципах:

- целенаправленный подбор учебного материала и составление его в целевые блоки;
- полнота учебного материала в блоке, его разносторонность и интегративность;
- обеспечение относительной самостоятельности модуля, его логической завершенности;
- методическое обеспечение усвоения материала студентами и обеспечение обратной связи с преподавателем.

Модули придают содержанию теоретического обучения гибкость и динамичность. Их можно менять, не нарушая всего курса, что особенно выгодно при старении общетехнических и специальных знаний [2, с. 44].

Привлекательность модернизированной модульной технологии заключается в том, что она сориентирована на формирование учебной и познавательной деятельности, повышение мотивации к занятиям, повышение уровня само занятости на уроке у студентов. Модульная система обучения обеспечивает каждому учащемуся достижения поставленных дидактических задач, предоставляет ему самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляции своих учебных достижений [1, с. 4].

Работа по изучению содержания модуля организована индивидуально, в парах или в малых группах – звеньях, что позволяет больше времени уделять индивидуально каждому студенту по его потребностям и запросам. При модульном обучении оценивается конечный результат, а внутри модуля контроль диагностический, без оценочный, идет на уровне самоконтроля и взаимоконтроля. Так же существует возможность сверить свои результаты с образцом – эталоном ответов. Меняется деятельность педагога, так же как и отношения между обучающимся и преподавателем. Основной задачей педагога становится разработка модульной программы, согласно последним требованиям ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт), а так же раздаточного, обучающего материалов. На занятиях преподаватель мотивирует студентов, выступая в качестве консультанта координируя действия, осуществляя управление обучением студентов. При модульном обучении студент является полноправным, активным участником учебного процесса, влияя на все элементы педагогической системы, обеспечивая максимальное усвоения учебного материала.

В «ДАК» (Доволенский аграрный колледж), для достижения поставленной цели в плане учебного процесса по специальности 35.02.05 «Агрономия» была разработана программа профессионального модуля, а так же модульная структура изучения необходимых для освоения, согласно ФГОС, предметов. Профессиональный модуль (ПМ) состоит из МДК (междисциплинарный курс) – дисциплин и учебных практик (УП), который отражает совокупность и последовательность учебного материала, направленного на овладение определенными профессиональными и общими компетенциями (ПК, ОК), необходимыми для усвоения профессии «Агроном» Табл.1.

Таблица 1

Структура профессионального модуля по специальности 35.02.05 «Агрономия»

Индекс	Наименование МДК	Формы промеж. аттест. (э, дз,з)	Учебная нагрузка обучающихся (час.)		Коды формируемых компетенций*
			самостоятельная работа	всего занятий (лек. + лаб.)	
ПМ.00	Профессиональные модули	9/2/15	652	1304	–
ПМ.01	Реализация агротехнологий различной интенсивности	2/1/8	317	634	ОК 1 - 9 ПК 1.1 - 1.5
ПМ.02	Защита почв от эрозий и дефляции, воспроизводство их плодородия	2/0/4	132	264	ОК 1 - 9 ПК 2.1 - 2.3
ПМ.03	Хранение, транспортировка, предпродажная подготовка и реализация продукции растениеводства	1/0/1	55	110	ОК 1 - 9 ПК 3.1 - 3.5

ПМ.04	Технология производства и заготовки кормов	1/0/1	108	216	ОК 1 - 9 ПК 4.1 - 4.5
ПМ.05	Управление структурным подразделением организации	3/0/1	40	80	ОК 1 - 9 ПК 5.1 - 5.7
ПМ.06	Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих	0/1/0	–	270	–
ПДП	Преддипломная практика	–	–	144	–
ГИА	Государственная итоговая аттестация	–	–	216	–

\* – согласно ФГОС среднего профессионального образования по специальности 35.02.05 Агротехнология (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 7 мая 2014 г. N 454)

По каждому модулю сформулированы профессиональные компетентности, требования к допуску, профессиональная направленность, а так же определены требования к доказательствам компетентности, результаты учебной деятельности, критерии оценки деятельности. Результаты деятельности определяют полученные знания, приобретённые навыки, понимание, которые будет способен по завершению изучения модульной программы продемонстрировать студент. Так же для освоения (ПМ) разработаны учебные материалы, эталоны ответов, раздаточный материал, тематическое планирование урока, всё перечисленное ранее несёт свою собственную информацию, дополняя друг друга. При обучении студентов используются новейшие практикумы, методические рекомендации, что позволяет в период обучения применять новые подходы и использовать современные технологии. Благодаря постоянным обновлениям разработок учебных материалов происходит освобождение преподавателя от чисто информационной функции; повышается уровень самообразования и развития способностей у студентов; формируются профессиональные компетенции специалиста.

В ходе самостоятельного выполнения заданий, проблемных задач на профессиональном уровне формируется профессиональная компетентность. Учащиеся соблюдают соответствующие нормы, требования, предписания и оценивают результаты своей деятельности. У них развивается логическое мышление, а также формируются умения анализа производственных систем и процессов [1, с.16].

При помощи модульной технологии студенты проявляют способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, саморазвитию, происходит развитие (ПК), повышается образовательный уровень, возрастает реализация индивидуально-творческого потенциала, что позволяет за счет этого поднять качество подготовки профессионала на новый уровень.

#### Список литературы

- 1 Короткова Л.Н. Проектирование педагогической технологии модульно-компетентностного обучения: метод. рекомендации; Вестник профобразования № 17, Йошкар-Ола, 2009. – 111 стр.
- 2 Лузгин С.Е. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса среднего профессионального образования: метод. рекомендации; Саран. кооп. ин-т РУК. – Саранск, 2011. – С 44.
- 3 Янушевская О.Б. Современные технологии в профессиональном образовании / Сб. статей всероссийской науч. практич. конференции 3 кн. Самара, 2015 –С 1047.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

**Горева Е.А., Мицкевич С.Э.**

Южно-Уральский государственный медицинский Университет, г.Челябинск

«Что слышу - забываю; что вижу - помню; что делаю - понимаю»

Конфуций

Одним из важнейших резервов в решении проблемы повышения качества подготовки будущих специалистов наиболее перспективным представляется введение в учебный процесс инновационных педагогических технологий обучения [4].

На сегодняшний день интерактивные технологии обучения наиболее востребованы и эффективны. Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти

методы наиболее соответствуют личностноориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса [10]. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному. Новое знание и умение формируется на основе такого опыта [1,3].

Интерактивные технологии реализуют интерактивную модель обучения и предполагают замену в образовательном процессе монолога на диалог, предотвращение доминирования одного мнения при обсуждении любой проблемы. Изучаемый материал лучше усваивается, если его один раз изложить и три раза обсудить и спросить, чем три раза изложить и один раз спросить. Поэтому в нормативной базе ФГОС 3-го поколения определены объёмы использования интерактивных технологий обучения: ограничивается объём лекционного материала и увеличивается объём практических и лабораторных работ [4,10].

Что понимают под термином «образовательная технология»?

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Термин «образовательная технология» соотносится с названием научной дисциплины, изучающей закономерности технологизации всей системы образования и её отдельных подсистем, а не с учебным процессом. Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога [9].

Использование педагогической технологии позволяет сделать образовательный процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированным результатам, которые должны соответствовать поставленным целям [5].

Педагогическая технология это не просто использование технических средств обучения или компьютеров, это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

Выделяют три уровня понятия «педагогическая технология»:

1) общепедагогический. (характеризует целостный образовательный процесс в учебном заведении на определенной ступени обучения. Педагогическая технология синонимична педагогической системе: цели, содержание, средства и методы обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса);

2) частнометодический (предметный). Употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения в рамках одного предмета, преподавателя;

3) локальный (модульный) уровень. Это технология отдельных частей образовательного (учебно-воспитательного процесса): технология формирования понятий, технология усвоения новых знаний, технология самостоятельной работы, технология отдельных видов деятельности.

Современные педагогические технологии должны обладать следующими качествами: 1) определенной структурой; 2) технологичностью (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы преподавателя, деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса); 3) концептуальностью (опора на определенную научную концепцию, обоснованность образовательных целей); 4) системностью (обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью); 5) управляемостью (диагностика с целью коррекции результатов); 6) эффективностью (должны быть эффективными по результатам, оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения); 7) воспроизводимостью (возможность применения (повторения) технологии обучения в других образовательных учреждениях, с другими субъектами, но результаты будут различны, т.к. педагогические технологии опосредуются личностями [9].

Определена структура технологии обучения:

1) предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала (4 уровня усвоения материала: репродуктивный, алгоритмический, эвристический, творческий); 2) мотивация и организация учебной деятельности; 3) действие средств обучения; 4) при взаимодействии со средствами происходит обучение; 5) контроль качества усвоения материала [8].

В связи с этим нам представляется наиболее перспективным введение в учебный процесс некоторые образовательных технологий как варианты инновационных видов обучения.

Метод проектов – образовательная технология, представляющая логическую последовательность

процессов и операций самостоятельной исследовательской деятельности обучаемых, направленных на решение какой-либо проблемы, с обязательной презентацией результата (проекта), оформленного определенным образом [2].

Основная цель метода проектирования – предоставление возможности студентам самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практической задачи или проблемы. Таким образом, доминирующей установкой проектного метода обучения является формирование и развитие способов деятельности, а не накопление фактических знаний (объединяются практические и дидактические цели) [2].

Основной тезис метода проектов можно сформулировать следующей фразой – «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применять».

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов: 1) определение темы проекта; 2) определение проблемы и цели исследования; 3) обсуждение структуры (плана) проекта; 4) сбор информации (уже имеющейся, работа с новым источником, собственный опыт и т.д.); 5) индивидуальная работа или работа в группе по анализу информации; 6) подготовка к презентации проекта и его демонстрация; 7) оценка проекта.

Проектная методика отличается кооперативным характером выполняемой задачи при работе над проектом, является творческой и ориентирована на личность студента. Она предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого раздела проекта. Проектная деятельность позволяет студентам выступать в роли авторов, созидателей, повышает интерес, а значит и творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует углубленному знанию педиатрии, повышает уровень владения практическими навыками. И главное – формирует инициативность и навыки самостоятельной работы [4].

Роль преподавателя заключается в подготовке студентов к работе над проектом, выборе темы, в организации помощи при планировании работы, в текущем контроле и их консультировании по ходу выполнения проекта. То есть, это роль эксперта, координатора и дополнительного источника информации. Выполненные проекты могут быть представлены в самых разных формах: статья, доклад, конференция, мультимедийная презентация и т.д. Главным результатом работы над проектом будет актуализация имеющихся и приобретенных новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в современных условиях. Итог такого обучения – развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающегося в принятии важных решений самостоятельно, для преподавателей – определить конкретную область применения полученных знаний.

Еще одним востребованным, на наш взгляд, методом инновационного обучения является проблемное обучение, предусматривающее формирование навыков для решения проблемных задач, которые не имеют однозначного ответа, самостоятельную работу над материалом и выработку умений применять обретенные знания на практике [6,7,8].

Также инновационные технологии обучения предусматривают интерактивное обучение, суть которого заключается во внутренней активности студентов, умению работать внутри команды, что оценивается преподавателем. Интерактивные виды деятельности включают в себя имитационные и ролевые игры, дискуссии, моделирующие ситуации. Одним из современных методов является обучение через сотрудничество. Он используется для работы в малых группах. Этот метод ставит своей задачей эффективное усвоение учебного материала, выработку способности воспринимать разные точки зрения, умение сотрудничать и решать конфликты в процессе совместной работы [4, 9].

Примером эффективной интеграции интерактивных методов может служить проблемно-рефлексивный полилог, целью которого является актуализация и развитие у обучающихся творческих возможностей для самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности и принятия инновационных решений. Полилог состоит из следующих этапов: 1) этап наработки проблем; 2) этап выдвижения идей по решению данных проблем; 3) коллективное обсуждение этих идей и способов их реализации; 4) генерирование вариантов решения. Развивающий эффект обеспечивается не только для «продвинутых» студентов, но и для всех остальных посредством запрета выдвинутой ранее идеи на повторение (можно выдвигать только новые идеи и версии). Таким образом, каждым участником достигается эффект максимально продуктивного осмысления выдвинутых альтернативных решений.

На кафедре факультетской педиатрии ЮУГМУ мы попробовали применить проблемно-рефлексивный полилог при проведении заседаний студенческого научного общества (СНО). Студентам предлагается решать конкретные клинические ситуации, начиная с догоспитального этапа до этапа оказания стационарной помощи пациенту. На первом этапе всем группам предлагаются одинаковая исходная ситуация. Количество студентов в группе 8–10 человек. В зависимости от количества студентов мы формируем 3–4 команды, все другие пришедшие студенты формируются в группу экспертов, совместно с преподавателями. Руководит процессом ведущий эксперт. В каждой группе студенты выбирают роли «специалистов» по оказанию неотложной помощи,

хирургии, педиатрии, инфекционным болезням. Принятое на первом этапе тактическое решение группа оформляет в письменном виде и затем озвучивает. Для подтверждения первоначальной гипотезы каждая группа требует от ведущего эксперта дополнительные анамнестические, клиничко-лабораторные, инструментальные данные. Ведущий эксперт может давать однотипные вводные либо различные для разных команд. Обязательно при отработке своей гипотезы проводится проверка пропедевтических навыков. Итогом обсуждения в группах может быть однотипное решение заданной ситуации, либо несколько вариантов [7].

Экспертный совет оценивает логику решения каждой группой поставленной задачи, проводит разбор возможных ошибок.

Цель данной инновационной методики – отработка алгоритмов дифференциальной диагностики и маршрутизации больного ребенка. Особенностью проведения таких заседаний студенческого кружка является то, что каждая команда состоит из студентов 4, 5 и 6 курсов, а так же 1–2 интернов. В итоге, студенты не только обогащаются новыми знаниями, так как уровень подготовки у них естественно разный, но и учатся общаться с коллегами, слушать мнение другого специалиста и отстаивать свою точку зрения.

Методика проведения заседаний СНО как «соревнования команд» и «ролевые игры» с разбором конкретных клинических ситуаций с поиском наиболее правильного алгоритма лечения и ведения больного (воспроизводит элементы симуляционного центра) – позволяет улучшить практическую подготовку (соответствующие компетенции), отработать навыки взаимодействия в команде, умение оценивать результаты своей профессиональной деятельности [7].

Инновационные методы позволяют изменить и роль преподавателя, который является не только носителем знания, но и наставником, инициирующим творческие поиски студентов [2,3,6].

Еще одним примером инновационной технологии обучения является тренинг. Тренинг – один из сравнительно новых методов интерактивного обучения. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми, для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности здесь особое: не только перед самим собой, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого – это залог успеха деятельности всей группы [6].

В этом аспекте тренинг напоминает метод деловой игры, где тоже сильна ответственная зависимость участников игры друг от друга. Различие же методов обучения в том, что один из них служит обучению практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»), а другой – тренинг – практическому обучению самой теории («теория из живой практики»).

Проведение занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы. Подготовка включает в себя: 1) работу над планом – сценарием тренинга; 2) работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг; 3) самоподготовку преподавателя; 4) распределение ролей между участниками, хотя роли могут получить не все, а большинство окажется в роли как бы сторонних наблюдателей и критиков, и в этом качестве принимать самое активное участие в тренинге.

Важной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие обучаемых, которое превращает обычную учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений.

Таким образом, главная задача современного образовательного процесса заключается в соединении личного контакта преподавателя и студента с достижениями современных информационных технологий.

#### Список литературы

1. Аверченко, Л.К. Имитационная деловая игра, как метод развития профессиональных компетенций / Л.К. Аверченко, И.В. Доронина, Л.И. Иванова // Высшее образование сегодня. – М., Логос. 2013. – С.39.
2. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. – С. 112-115.
3. Горева, Е.А. Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2014. – С. 50-52.
4. Горева, Е.А. Интерактивные методы обучения /Горева Е.А., Петренко А.В., Мицкевич С.Э. //Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы II Всероссийской (V внутривузовской) науч.–практ. конф., посвященной Дню российской науки. Челябинск, 2014. С. 40–42.

5. Кульбах О.С., Зинкевич Е.Р. К проблеме воспитания студентов медицинских вузов как неотъемлемой части профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №4
6. Наумов, Л.Б. Учебные игры в медицине/ Л.Б. Наумов – М., 2007. – 46 с.
7. Особенности применения внеаудиторных инновационных форм обучения на кафедре факультетской педиатрии ЮУГМУ / Горева Е.А., Федоров И.А., Мицкевич С.Э., Степанов О.Г.// Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации Материалы IV Всероссийской (VII виутривузовской) науч.–практ. конф. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2016. С. 37-39.
8. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ.: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 576 с.
9. Слостёнин, В.А. Педагогика / Слостёнин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е.Н.// учеб. пособие. М.: Академия, 2002–576 с.
10. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе/ С.Б. Ступина// учеб.–метод. пособие. – Саратов: «Наука», 2009. – 52 с.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Ицкович Т.Я, Кляпцова Л.А., Хакимова А.Х.**

МБОУ ООШ № 81, г.Краснодар

Одной из приоритетных задач развития образования как базового элемента долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года является обеспечение инновационного характера его развития в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях и компетенциях. [3]. Выполнение этой задачи современной системы образования предполагает формирование совокупности «универсальных учебных действий». Согласно определению универсальные учебные действия - совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. [1].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока. [1]

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, личностное, профессиональное, жизненное самоопределение. Личностные действия позволяют учащимся понять смысл учебной деятельности, определить для себя цель в этой деятельности.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

Познавательные универсальные действия включают в себя общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Формирование заложенных стандартом, востребованных обществом и личностью результатов ложится на конкретную школу и конкретного учителя. В общеобразовательных школах методы обучения и технологии, обеспечивающие решение поставленных задач, должны конструироваться и применяться учителем в зависимости от особенностей школы. Наряду с лицеями и гимназиями существует большое количество школ, территориально отдаленных от центра города, вузов, учреждений культуры, и являющихся единственным культурно-образовательным центром микрорайона. Именно с учащимися такой школы мы работаем. При исследовании социального паспорта школы, отмечено, что уровень безработицы среди родителей учащихся школы составляет 19 %. В классах учатся дети из семей со средним достатком, а также из малообеспеченных семей. Основная часть родителей обучающихся (42%) имеют среднее специальное образование. Многие ученики не видят для себя личностной перспективы развития после окончания школы и поэтому не заинтересованы в изучении учебных предметов.

Они плохо усваивают материал в силу особенностей памяти, восприятия и мышления. Все это затрудняет работу учителя по развитию учащихся.

Проведенный анализ позволил сделать предположение, которое после первых проб подтвердилось, что наиболее эффективной технологией обучения школьников с выявленными особенностями является проектная технология.

Особенно эффективно ее применение при изучении предметов естественно-научного цикла, которые предусматривают ту или иную практическую деятельность. [3]. Проектное обучение позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем. При использовании данного метода ученики легко приобретают умения, необходимые им в профессиональной деятельности или для продолжения образования. Формирование универсальных учебных действий необходимо осуществлять у всех учащихся, независимо от уровня их развития, а это возможно только под непосредственным руководством учителя и при наличии способов управления организованной учителем проектной деятельности. Таким образом, проектная деятельность должна быть организована не вне урока, а на уроке в виде мини-проектов. Это - проекты, реализующиеся в рамках одного урока или нескольких занятий, по классификации Е.С. Полат [4].

Мини-проект позволяет, как нами показано ранее [7], также как длительный проект, развивать исследовательские навыки ученика, формировать новые знания и умения, развивать коммуникативные умения, мышление учащихся, формировать универсальные учебные действия (УУД).

Так, на уроках предметов естественно-научного (физика, математика, химия) цикла акцент делаем на формирование таких умений, как: наблюдение, самостоятельный поиск информации, работа в группе, обращение с простейшими физическими приборами.

Например, урок физики в 7 классе «Экскурсия в зимний лес», в ходе которого ученикам предстоит выполнить два мини-проекта, направленных на изучение явлений природы, предполагает формирование вышеперечисленных действий, выражаемых через умения. Особое внимание обращаем на формирование общеучебного умения - обосновать ход эксперимента, когда ученики в ходе виртуальной экскурсии пытаются найти эффективное средство передвижения в зимнем лесу, и умения планировать ход реализации цели (регулятивного) в процессе поиска безопасного и быстрого способа скатывания с горы.[7] При проведении урока физики «Определение плотности овощей и фруктов», особое внимание обращаем на формирование таких умений, как обращение с простейшими приборами (общеучебные), умение работать в группе (коммуникативные), не оставляя без внимания личностные учебные действия, которые позволяют учащимся устанавливать связи между целью учебной деятельности и ее мотивом. На уроках математики формирование этих же умений также строится через проектную деятельность. Например, при изучении темы «Площадь четырехугольника», урок - проект проводится на улице, выполняя мини-проект «Измерение площади пришкольного участка». Ученики измеряют участок рулеткой, находят наиболее удобный способ определения площади участка, имеющего форму произвольного четырехугольника. Такая работа позволяет формировать и отрабатывать измерительные умения, а также применять знания на практике в повседневной жизни. На таком уроке у учеников формируется умение объяснять полученные результаты и делать выводы (регулятивные), представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков и формул. Необходимо отметить, что коммуникативные и познавательные действия формируются в процессе каждого такого урока, так как основной формой является групповая работа, включающая рефлексивную оценку результатов.

Так на уроке химии в 8 классе при изучении темы: «Способы разделения примесей» ребята попадают группами на необитаемые острова, где есть все для выживания, кроме питьевой воды. Каждая группа получает задание.

Перед учащимися стоит проблема: «Как получить питьевую воду и соль?»

Организованные 3 группы получили задание: Нужно было провести эксперимент и описать свои действия для решения проблемы.

1 группа: «Вода загрязнена маслом. Как очистить, чтобы ее можно было пить»

2 группа: «Морская вода, сделать пригодной для питья»

3 группа: «Есть родниковая вода, но вода не содержит минеральных солей. Доступна морская вода. Надо добыть соль».

Ваша задача, определить, каким способом можно разделить выданную вам смесь. На работу отводится 15 минут, в течение которых ребята ищут решение проблемы с демонстрацией опыта. Такой урок позволяет отрабатывать экспериментальные навыки, развивать личностные действия (понимания смысла учебной деятельности), коммуникативные (общение в группе, предъявление результатов), познавательные универсальные действия (постановка и решение проблемы).

Для более успешного формирования представленных УУД, ученикам на каждом таком уроке выдается карта организации деятельности, направленная на формирование того или иного умения. Для учащихся, способных самостоятельно наметить план работы, правая часть карты работы отсутствует. Для примера ниже приведена универсальная карта работы, предлагаемая ученикам при выполнении на уроке проекта.

Организация деятельности	План работы
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наметьте план.</li> <li>2. Распределите роли. (Возможные роли – организатор, экспериментатор, оформитель, исполнитель, представляющий проект).</li> <li>3. Выполните проект по плану.</li> <li>4. Продумайте представление проекта.</li> <li>5. Оцените вклад каждого в совместную работу.</li> <li>6. Заполните карту рефлексии.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подумайте, какие способы решения данной проблемы существуют</li> <li>2. Подумайте, какие приборы вам необходимы для проведения измерений и эксперимента, подготовьте их, определите цену деления.</li> <li>3. Проведите необходимые измерения или опыты различными предложенными вами способами.</li> <li>4. Сделайте вывод, сравнение рисунков ,если это необходимо</li> </ol> <p>Примечание; распределите все виды деятельности между членами группы.</p>

Так, поэтапное формирование перечисленных УУД на уроках предметов естественно-научного цикла (математика, физика, химия) с применением метода проектов позволило получить следующие результаты. Наблюдение проводилось в 7, 8 классах, в начале, середине и конце учебного года. Мы воспользовались анкетой, предложенной Николаевой Екатериной Владимировной [5]. Как оказалось к концу 8 класса ученики показывают средний и высокий уровень сформированности. Результаты анкетирования, карты рефлексии на уроках, регулярное участие учеников во внеурочных мероприятиях по физике, химии, математике – это также является показателем повышения мотивации к изучению предметов, что является немаловажным фактором при формировании УУД.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
2. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников, 07/2006 журнала "Школьный психолог" издательского дома "Первое сентября"  
<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600712>
3. Е.Е. Вяземский. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности.// Преподавание истории в школе научно-теоретический и методический журнал. -2010 -№4. URL: <http://pish.ru/blog/articles/articles2009/197> 16 марта, 2010 года. (дата обращения: 01.02.2016)
4. Е.С. Полат, Новые педагогические технологии: Пособие для учителей. М., 1997
5. Е.В. Николаева Анкета по определению уровня сформированности УУД [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/01/27/anketa-po-opredeleniyu-urovnya-sformirovannosti> (дата обращения: 12.02.2016)
6. Примерные программы основного общего образования. Физика.- М.: Просвещение, 2009. – 80 с. – (Стандарты второго поколения).
7. Румбешта Е.А., Хакимова А.Х. Мини проекты по физике в основной школе как средство формирования учебных умений и интереса к предмету. //Вестник ТГПУ. (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012, №7.

# СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Луткин С.С.

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, г.Нижний Тагил

Сегодня одним из направлений перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития России признается развитие человеческого потенциала России. Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года это предполагает обеспечение благоприятных условий для реализации экономической и социальной инициативы. [1].

При этом меры государственной поддержки молодежных и детских объединений распространяются на официально зарегистрированные в качестве юридического лица организации, насчитывающие не менее 3000 членов. Таким образом, подготовку и переподготовку кадров незарегистрированных объединений студенческой и рабочей молодежи государство не берётся обеспечивать. Заинтересованными в развитии структуры и эффективности молодежных общественных объединений (МОО) в какой-то мере являются администрации учреждений профессионального образования и руководство предприятий. Причины этой заинтересованности Вузов в формировании общекультурных, общепрофессиональных профессиональных компетенций обучающихся посредством форм их участия в студенческом самоуправлении. Интересы руководителей предприятий, поддерживающих актив рабочей молодёжи, еще более прагматичны: привлечение и удержание молодых инициативных специалистов, формирование их корпоративной лояльности. Кроме того, меры по содействию общественным инициативам молодежной организации, при своей малозатратности, обеспечивают имидж социально-ориентированной политики руководства и предприятия в целом.

На современном этапе научного осмысления проблемы социальной активности молодежи выделяется ряд механизмов управления её развитием. Понятие «социально-воспитательные технологии» объединяет своим описанием различные способы усвоения и освоения социальных норм. Данные технологии «ориентированы на организацию различных видов деятельности в социальной среде» [2, с. 47.] Технологический алгоритм воспроизводства общественно значимых действий обеспечивает формирование гражданской позиции субъекта, воспитание «вкуса» к социальной активности.

К социально-воспитательным технологиям относят такие виды деятельности как: социальное проектирование, дебаты, коллективно-творческую деятельность, PR-технологии, волонтерство и др. [там же] А условием и критерием развития молодежного объединения можно считать степень освоенности данных технологий членами объединения.

Под освоением социально-воспитательных технологий следует понимать осознанное воспроизведение форм социальной активности, опирающееся на систему знаний об их организации и на нравственную направленность субъекта деятельности. Следовательно, развитие молодежного объединения возможно только через совершенствование представлений его членов о видах деятельного участия в жизни общества и через укрепление нравственной направленности молодежного коллектива. Однако именно в этом вопросе ощущается дефицит конкретных рекомендаций и нехватка компетентных специалистов-технологов. Взамен различных форумов, семинаров и лидерских смен, приходят формы корпоративного обучения молодежного актива. Они имеют ряд преимуществ:

Во-первых, максимальный охват целевой аудитории. В корпоративную форму обучения на местах можно привлечь не только избранных делегатов, а весь состав объединения.

Во-вторых, конкретность педагогической ситуации и развивающих задач. Объектом обучающих и воспитательных воздействий становятся реальные отношения и система деятельности конкретной команды.

В-третьих, возможность непосредственного «проживания» алгоритмов социально-воспитательных технологий не в моделируемых условиях, а на практике решения актуальных для МОО социальных проблем.

Формами корпоративного освоения социально-воспитательных технологий можно считать: тренинг социальной активности и мотивации членов МОО, командообразующие программы по сплочению и развитию творческой активности коллектива МОО, школу социального проектирования, а так же различные форматы игровых технологий (от квестов до организационно-деятельностных игр). Данные формы могут существовать как самостоятельные явления, так и образовывать комплексные механизмы развития молодежного общественного объединения. Фактически речь идёт об одном из видов социально-воспитательных технологий, в которых более всего представлены возможности для развития молодежного объединения в целом, а не отдельно взятой личности.

Однако, в логике освоения социально-воспитательных технологий следует начинать как раз с аспектов личностного развития. И строительство общественного объединения происходит на «фундаменте» мотивационной сферы членов объединения.

Первый этап в комплексе обучающих и развивающих воздействий интеграция мотивов личности и общественно ценных ориентиров МОО. Здесь должны применяться индивидуальные и групповые формы содействия личностному самоопределению членов МОО: самодиагностика личных мотивов, дискуссии об актуальных ценностях молодежи, деловые игры с ситуациями лидерского поведения и т.д. Основная задача данных форм – прояснить личностный смысл участия в общественной деятельности, побудить к осознанному выбору активной позиции. Не все делают выбор в пользу целей МОО, но каждый гарантированно определяется с мерой своего участия в его деятельности, понимает личные цели, которые может реализовать в общественном объединении.

Второй этап содействия корпоративному развитию молодежного общественного объединения - формирование его ценностно-ориентационного единства, согласованности командного взаимодействия. Уместно использовать элементы технологии «веревочного курса», формы получения совместного продукта (флешмоб, КТД, социальный проект), процедуры самоаттестации коллектива (обсуждение результатов и направленности деятельности МОО, презентация своих достижений, разработка миссии и приоритетных ценностей объединения). С одной стороны результатом данных форм должна стать налаженная система межличностных связей членов команды, благоприятный социально-психологический климат коллектива. С другой стороны, упорядочивается система ценностных ориентаций членов объединения, идейная основа всех видов совместной деятельности МОО. Осознание вопросов: «для чего мы вместе?» и «на что мы способны?» завершает процесс слияния личных мотивов и общественных интересов.

На третьем этапе для обеспечения устойчивой нравственной направленности МОО требуется подключать социально-воспитательные технологии развития компетентности молодых лидеров. На базе личностно значимых мотивов и складывающихся отношений ответственной зависимости, члены молодежного объединения вовлекаются в решение социальных проблем. Деятельность малых групп по интересам, рабочих команд организуется под руководством модераторов и экспертов в области реализации социальных проектов. Это уже формат разработки программ работы (перспективных, годовых планов) объединения или локальных проектов, подчиненных миссии МОО и реальным условиям его деятельности. Эти ситуации создания интеллектуального продукта имеющего нормативную ценность и последующие шаги реализации проекта – формы контекстного обучения лидеров. Ключевым по значению использования данных форм является прямое участие обучающихся в преобразовании социальной действительности. Успешное исполнение проекта – гарантия фиксации активной гражданской позиции.

В работе с конкретным молодежным активом (объединением учащейся или рабочей молодежи) запуск социально-воспитательных технологий возможен только с учётом:

- актуального уровня мотивации к общественной деятельности членов МОО;
- ценностных ориентаций, индивидуальных склонностей молодых лидеров;
- опыта межличностных коммуникаций и климата данного объединения;
- функционала и статуса МОО в структуре образовательной организации, предприятия;
- целевых установок и запроса руководства образовательной организации, предприятия;
- возможностей и уровня компетентности членов МОО в реализации общественных инициатив;
- прогнозируемых социальных последствий.

Отслеживание и объективный анализ этих условий допускает возможность привлечения к работе с молодежным общественным объединением опытных специалистов на каждом из обозначенных этапов развития МОО. При этом ответственностью заказчика работ является четкое обозначение желаемых результатов и стратегии развития объединения. Исполнитель работ обязан со своей стороны разъяснить возможные побочные эффекты запрашиваемых технологий, эффекты, которые нельзя в полной мере гарантировать. Согласование предстоящих мероприятий по развитию молодежного объединения стоит производить поэтапно, а разработку практико-ориентированных продуктов (программы деятельности МОО и т.п.) желательно вести с участием заинтересованных лиц из состава руководства образовательной организации, предприятия.

Таким образом, не смотря на широкое использование в практике деятельности молодежных общественных объединений социально-воспитательных технологий острым остается вопрос обучения актива данным способом участия в жизни общества. Освоение социально-воспитательных технологий идёт синхронно с развитием молодежного объединения и включает в себя этапы:

1. Прояснение личностных смыслов социальной активности;
2. Оформление сплоченной общности деятельно активных граждан, согласование их интересов и действий.

3. Вовлечение коллектива МОО в решение актуальных социальных проблем.

#### Список литературы

1. Распоряжение правительства РФ от 17.11.2008. №1662-р О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
2. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза//Гуманитарный вектор, – 2011, – №1, – с. 46–50.

## СЕКЦИЯ №9.

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Архипова Е.А., Кузнецова О.А.

Арзамасский политехнический институт (филиал) Нижегородского  
Государственного Технического Университета им. Р.Е. Алексеева, г.Арзамас

В современном мире значительную роль играет контроль знаний учащихся. Под контролем подразумевается система проверки результатов обучения. Более узко – процесс выявления, измерения и оценки знаний, умений.

Известно множество форм контроля: экзамен, зачет, контрольная работа. Но самым распространенным средством измерения знаний в настоящее время является тест.

Тест – это совокупность специально подготовленных и подобранных заданий, которые позволяют выявить требуемые характеристики процесса обучения. Он позволяет опросить всех участников по всем вопросам определенного материала в одинаковых условиях, применяя ко всем одну и ту же шкалу оценок, заранее разработанную. Это значительно повышает объективность и обоснованность оценки.

В эпоху информационного общества более актуальными становятся различные компьютерные системы тестирования. Компьютерное тестирование имеет высокую оперативность, производительность процесса тестирования.

При прохождении данной тестирующей программы студенты проверяют и закрепляют изученный материал по теме «Основоположники теории регулирования».

Перед нами была поставлена задача разработать комплект тестов для Web-квеста по теме «Основоположники теории регулирования» со случайной выборкой вопросов из базы. В базе каждого варианта находится 7 вопросов, задается – 5. В базе общего теста – 35 вопросов, задается – 10.

Задачами данной работы являлись:

- исследование теоретического и практического вклада в теорию автоматического регулирования и знакомство с биографиями основоположников теории регулирования;
- систематизация и оформление материалов по данной тематике в виде web -квеста, состоящего из:
  - пошагового руководства по работе с web-квестом;
  - теоретического блока;
  - теста самопроверки;
  - итогового теста для закрепления полученных знаний.

Данная тестирующая система была разработана с помощью языков HTML, CSS и JavaScript. [4-6]

Язык HTML – стандартный язык разметки документов, предназначен для создания Web – страниц. К его бесспорным достоинствам относятся:

- простота использования;
- возможность встраивания в текстовый документ изображений;
- независимость платформы HTML – документ можно прочитать на компьютере с любой операционной системой. Главное, чтобы было установлено средство просмотра HTML-файлов;
- возможность содержать перекрестные ссылки;

- возможность связывания разных документов.

Язык CSS – формальный язык описания внешнего вида документа, написанного с использованием языка разметки.

Достоинства языка CSS:

- большая гибкость и возможность управления представлением документа;
- его использование позволяет уменьшить сложность и повторяемость в структурном содержимом;
- CSS позволяет представлять один и тот же документ в различных стилях или методах вывода.

Язык JavaScript – прототипно-ориентированный сценарный язык программирования.

К достоинствам этого языка относят:

- простота использования;
- быстрота изучения;
- мощьность.

Порядок проведения занятия:

1) учащиеся делится на 5 групп по несколько человек и получает от преподавателя одну из предложенных тем;

- 2) каждая группа изучает предложенный материал;
- 3) по изученному материалу группа делает презентацию в PowerPoint, состоящую из 8 – 10 слайдов;
- 4) прохождение студентами теста по своей теме;
- 5) группа выступает со своей презентацией перед одноклассниками;
- 6) каждый учащийся делает оценку своего выступления и своих одноклассников по 10 бальной шкале.
- 7) студенты проходят тест на всю изученную тему.

Время на подготовку презентации и устного выполнения 1 час.

Общий объем системы – 4,8 Мбайт. Тестирующая программа включает 10 вопросов со случайной выборкой из базы в 35 вопросов, с помощью которой студент может провести контроль знаний по всему пройденному материалу. Ниже представлен пример отдельных Web-страниц (Рисунок 1 – Рисунок 2).

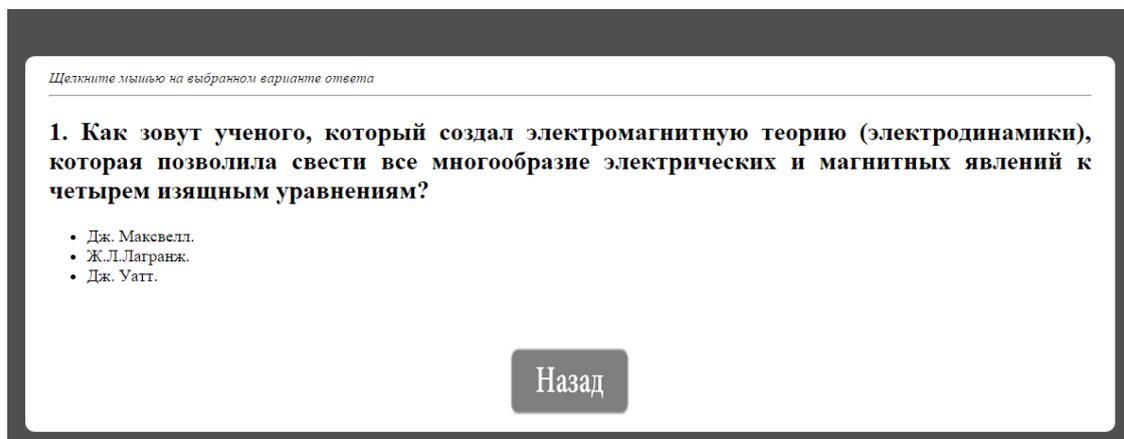


Рис.1. Web-страница.

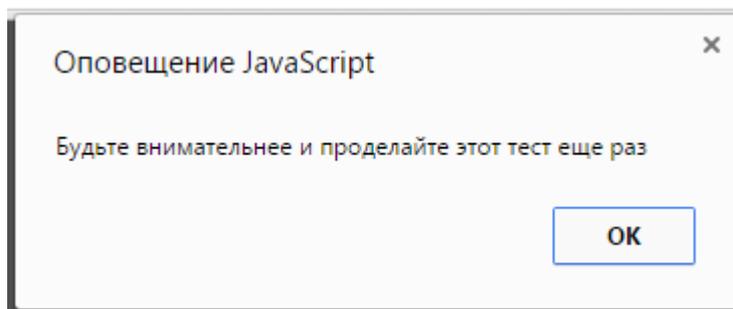


Рис.2. Web-страница.

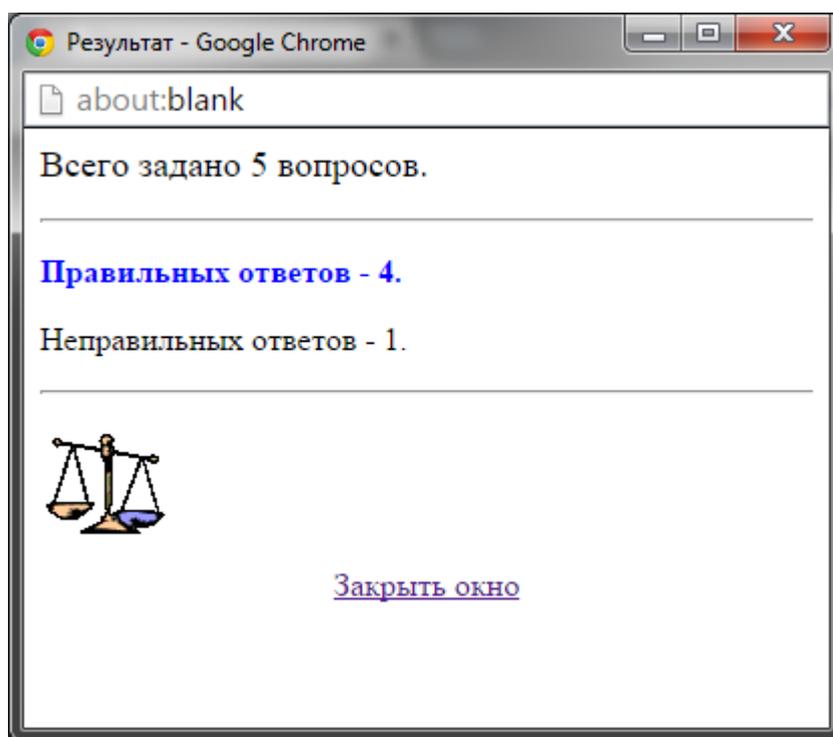


Рис.3. Web-страница.

При разработке квеста были использованы следующие методические и справочные материалы [1-3].

В ходе работы был получен web – квест по теме «Основоположники теории регулирования». Материал предназначен для студентов различных специальностей при изучении курса теории управления.

Данная система содержит в общей сложности 10 html-страниц, 1 файл CSS и 6 файлов с JavaScript-кодом. Во время работы с данной системой студенты работают как за компьютером, так и непосредственно общаются друг с другом.

Мы надеемся, что использование компьютерного тестирования в образовательной деятельности будет полезно как для студентов, так и для преподавателей.

#### Список литературы

1. 150 лет со дня рождения Ауреля Стодолы.
2. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. Джеймс Уатт.
3. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. Иван Иванович Ползунов.
4. Пакшина Н.А. Web-квесты: опыт разработки и внедрения в учебный процесс: монография / Н.А. Пакшина; НГТУ им. П.Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2013. - 92 с.
5. Пакшина Н.А. Применение Web-квестов при изучении теории управления // Материалы XII Всероссийского совещания по проблемам управления «ВСПУ-2014» Москва 16-19 июня 2014 г, с. 9440-9449.
6. Пакшина Н.А., Правдина М.В. Один из подходов к модификации традиционных Web-квестов // Казанская наука. №7 2013г. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2013, С.218-221.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЕГО РОЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Абдраимова Г.Ф., Акимбеков Е.Т.

Политехнический колледж, Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, г.Астана, Республика Казахстан

В Законе «Об образовании» Республики Казахстан «Основная цель системы образования – это национальные и общечеловеческие ценности, на основе достижений науки и практики, для образования и

создания необходимых условий для формирования личности; внедрение новых технологий в обучение; информирование образования» предусмотрено дальнейшее развитие целей системы образования [1].

XXI век – век новых знаний, новых способов познания и преподавания. Тем, кто хочет соответствовать роли мобильного, современного, нестандартно мыслящего и творческого преподавателя, предстоит учиться новым методикам преподавания и презентации своего предмета. Ведь уметь преподнести и вовлечь студентов в освоение новой темы – это целое искусство, тем более сейчас, в эпоху креатива, стремительно меняющегося мира, инновационной творческой мобильности.

Основные формы и методы обучения, которые способствуют повышению качества обучения – это проведение занятий нетрадиционным способом обучения. Важной составляющей современного учебного процесса являются инновационные методики преподавания.

Применение новых форм и методов в преподавании, к примеру, развитие критического мышления через чтение и письмо, развивает у студентов творческое мышление, умение правильно, адекватно, грамотно излагать свои мысли, уметь находить оптимальные варианты решения в различных ситуациях. Преподаватель должен поставить проблему перед студентами, которая, несомненно, вызовет диспут и диалог.

Один из способов повысить качество и заинтересованность к дисциплине это создание электронных пособий [2, 32]. В случае если студенты не в состоянии получить несколько книг из библиотеки, студенты нашего учебного заведения имеют возможность готовиться по электронным пособиям. С помощью электронных пособий студенты имеют возможность во время или вне занятия ознакомиться с информацией и выполнять самостоятельно практические занятия. В то же время, наши студенты могут заниматься самостоятельно в библиотеке электронными учебными пособиями, созданными нашими преподавателями. Эти электронные учебники, учебные пособия, учебные методические комплексы - одни из самых эффективных способов обучения. Это дает возможность повысить творческую активность преподавателя. Для преподавателя электронные пособия это ежедневная развивающая методическая система, он может его дальше развивать. При помощи электронных пособий можно показывать различные картины, схемы, видео эпизоды. Это более эффективно и оставляет больше впечатления, чем когда преподаватель объясняет у доски. Конечно, картины и схемы правильнее чертить объяснить на доске, это будет понятнее обучающему, по крайней мере предоставляя все в электронном виде, мы выигрываем по времени. Освоение сложных дисциплин требуют всегда более углубленного объяснения дисциплин, для этого применяются компьютеры, то есть сложные схемы, картины показываем слайдами, это в свою очередь повышает заинтересованность к теме и дисциплине. Электронные учебники, которые имеются в наших учебных заведениях, созданы по темам, разделам которые рассматривают теории, основные понятия, таблицы, задания и задачи, тестовые задания.

Электронный учебник - это продукт образовательного характера, который может быть воспроизведен (использован) только с помощью средств информатики (в том числе и компьютера), соответствующий утвержденной программе обучения или программе, разработанной автором для предложенного курса, и имеющий принципиально новые черты по сравнению с основным учебником.

Электронный учебник не должен являться полным аналогом печатного издания, а обладать принципиально новыми качествами по сравнению с основным учебником.

Каким бы было большим значение учебника на пути к знаниям, в настоящее время и для обучающихся, и для студентов, известно, что возрастает значение компьютера, так как компьютер является инструментом для познания окружающей природной среды в мире для будущего поколения [3].

Технологии электронных устройств, на которых будут работать электронные пособия, позволяют, помимо текста, предоставлять ученикам возможность открывать аудиофайлы, видеоролики, копии различных документов, перекрестные материалы из других пособий и энциклопедий [4].

В настоящее время трактовка словосочетания «электронный учебник» очень широка: в некоторых случаях под ним подразумевается электронная версия бумажного учебника, в некоторых — сложный комплекс программ на электронных устройствах, позволяющий демонстрировать ученикам, помимо текста, обучающий мультимедийный материал, содержащий в себе также интерактивные блоки проверки знаний, обновляющийся из централизованного источника и так далее. Электронные учебники последнего вида находятся в стадии разработки, поэтому в основном современные электронные учебники представляют собой электронный текст с иллюстрациями.

Кроме того, электронный учебник существенным образом обогащает традиционные формы обучения, так как позволяет включать в него огромное количество учебных и наглядных материалов и способствует развитию качественно новых методик преподавания.

Потребность электронных пособий в том, что обычных книг на всех может не хватить, а с помощью интерактивной доски мы можем обеспечить всех нужной информацией.

Пожалуй, единственным недостатком электронного учебника является неудобство чтения текстов с экрана монитора, хотя любую его часть в любой момент можно распечатать, а также современные мониторы и компьютерные программы делают чтение с экрана все более комфортным.

#### Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «об образовании»
2. Акимбеков Е.Т., Зикирина А.М., Мусатаева А.Б. «Ақпараттық технология құралдары арқылы физика пәні бойынша студенттердің білім беру сапасын арттыру» // «Жоғары білім жүйесіндегі инновациялық білім беру технологиялары: тәжірибесі мен болашағы» Республикалық ғылыми-әдістемелік конференция баяндамаларының жинағы., - 2012ж. 2-том, 178-182 б.б.
3. Иванов В.Л. Структура электронного учебника. // Информатика и образование. – 2001 - № 6.
4. Баранова Ю.Ю., Первалова Е.А., Тюрина Е.А., Чадин А.А. Методика использования электронных учебников в образовательном процессе. // Информатика и образование. – 2001 - № 8.

### ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

<sup>1</sup>Жунусова Э.С., <sup>2</sup>Ашимова К.К., <sup>2</sup>Ибраева А.Б.

<sup>1</sup>Магистр биологии, школа № 2 с.Косшы

<sup>2</sup>Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, г.Астана

Социальные перемены происходящие в обществе обусловили необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования. Повышения качества получаемого образования и уровня грамотности личности учащегося остаются приоритетными в современной методике преподавания дисциплин.

В зависимости от технологии обучения на уроке, в полной мере реализуется воспитательный, образовательный и развивающий потенциал учебного предмета. Включающая в себе, разнообразное содержание, в соответствии с которым используются необходимые методы и приемы обучения [1].

Одной из актуальных проблем формирования познавательной активности учащихся новой дисциплины остается интеллектуальная грамотность. Современный уровень преподавания отдельных дисциплин требует использование различных средств обучения, способствующих получению, переработке, передаче и хранению информационного материалов.

Если учитывать степень усвоения, запоминания и фиксации в памяти материалов урока отдельными учащимися, необходимо иметь в виду степень восприятия, одни хорошо запоминают визуально - когда видят последовательность протекающих процессов своими глазами (зрительная память), одни аудирование, а третьим нравится как визуальное так и аудирование. [3,4].

Материально - техническая база современных школ в Республике Казахстан находится на высоком уровне, что позволяет иметь в оснащении интернет системы и интерактивные доски. Диапазон их использования на уроках биологии, преподаваемых на двух или трех языках очень широк, как для математической обработки данных, хранения информации, так и для моделирования биологических процессов.

В настоящее время цель обучения в общеобразовательных учреждениях состоит не только в накоплении суммы знаний, умений и навыков, но и в подготовке учащегося как субъекта своей образовательной траектории. Задачи же остаются неизменными многие десятилетия: это все тоже воспитание и развитие личности, основным средством решения которого продолжает оставаться познавательная активность [2].

Исходя из изложенного, целью и задачей нашего наблюдения явилось выявлении роли использования технических средств обучения в учебном процессе и его влияние на качество образовательного процесса при изучении дисциплины – раздела общей биологии «Тип простейших» учащимися 6-7 классов.

Занятия по биологии проводились в общем режиме с использованием интерактивной доски и слайдовых презентаций тем, в завершении каждой темы материал закреплялся просмотром видео фильма, которые сопровождалась аудио пояснениями.

Результативность контроля усвоения материала учащимися проводилась методом устного опроса с последующим анализом увиденного и услышанного.

Для более глубокого закрепления темы и оценки закрепления пройденного материала составляли тестовые задания в виде закрытых тестов, в котором один вопрос имел четыре варианта ответов, один из которых

правильный. Тестирование учащихся проводили после завершения отдельных глав с последующим разбором неправильных ответов.

Мнения учащихся показали, что наиболее приемлемым, понятным и фиксируемым в памяти является объяснение темы преподавателем с использованием интерактивной доски, слайдовых презентаций, а также 3-минутные видеофильмы для закрепления пройденного материала, особенно это эффективно при работе учащимися обучающимися на государственном языке. Это видимо объясняется тем, что интерактивная доска, обеспечивает доступность, наглядность, а в биологии усиливает подачу материала через сочность красок рисунков отдельных органов и систем организма. Применение тестов усиливают контролирующие функции учебного занятия и позволяет преподавателю активно работать.

Таким образом, в результате правильного использования современных технических средств обучения установлено, что для более глубокого понимания, восприятия и фиксации в памяти дисциплины интерактивные средства обучения - требование нового времени.

От разнообразия учебного процесса учащиеся получают удовлетворение, охотно включаются к занятию, проявляют смекалку и творчество. Четко проявляются индивидуальные интеллектуальные качества как сообразительность, способность к творческому поиску, логическому анализу и синтезу. Воспитывает среди учащихся требовательность к себе, усиливает познавательный интерес, подталкивает к более глубокому самостоятельному освоению материала, тем самым оказывает большее влияние на качество знаний учащихся. Основным мотивом использования технических средств является повышение творческо- поисковой активности учащегося.

Интерактивные средства обучения облегчают деятельность учителя и создают эффективную обратную связь, что позволяет задействовать во время урока всех учащихся класса.

#### **Список литературы**

1. Дьячкова Т.Ю. Влияние интерактивных обучающих заданий на качество преподавания. ПГУ, г.Петрозаводск, Республика Карелия. 2014г.
2. Омаркулова С.А. Нетрадиционные формы обучения на уроках технологии // Вопросы педагогики. С-105-109., № 4.2012.
3. Скворцова И.И. Применение компьютера в процессе обучения биологии: статьи Фестиваля «Открытый урок». – Режим доступа: <http://www.festival.1september.ru>

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Пергун О.В.**

Кубанский Государственный Технологический Университет, г.Краснодар

Прогрессивное общество требует прогрессивного образования, молниеносно реагирующего на любые изменения, связанные с быстро идущим вперед развитием науки и техники.

Значит, в век прогресса, постоянной конкуренции и стремления к совершенству обучение становится непрерывным процессом управления знаниями и, как следствие, выявляется глобальная проблема мониторинга качества профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Ведь студенту не достаточно знать и владеть основными законами, формулировками и т.п., ему необходимо уметь применять их в различных сферах деятельности и владеть навыками их реализации. Поэтому возникает потребность в проектировании инновационной деятельности образовательного учреждения, которая должна быть направлена на качественное обновление ее жизнедеятельности как целостной педагогической системы.

В условиях внедрения прогрессивных технологий возникает необходимость применения электронного обучения, дистанционных образовательных систем и других современных методов исследования (компьютерное тестирование, интерактивные формы обучения, автоматизированные обучающие комплексы и т.п.) в целях повышения качества процесса профессионального обучения. Так, например, показателем высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики и развития студентов, является метод проектов. Эти технологии XXI века предусматривают умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека в современном обществе. При умелом применении комплексной поддержки будут обеспечены положительные

результаты профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и, следовательно, повлияют на профессиональную компетентность студента, как будущего специалиста.

Применение информационных технологий имеет следующие требования:

- научная обоснованность содержания и обеспечение возможности построения учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- учет высокой мотивации студентов к обучению с использованием компьютеров;

- обеспечение индивидуализации обучения;

- обеспечение эффективности контрольно-оценочной функции;

- обеспечение взаимосвязи традиционных форм обучения с инновационными.

В связи с этим следует отметить, что от педагога требуется разработка и внедрение новых педагогических технологий, которые нельзя воплотить в виде алгоритма, так как они в данной ситуации вариативны.

Педагогическая деятельность всегда предполагает большой спектр для творческого поиска, инвариантность применения тех или иных приемов в зависимости от реально существующей поставленной задачи.

Разработка и внедрение развивающего обучения требует от преподавателя кардинального изменения стиля своего поведения. Ведь когда требуется гарантированный педагогический результат, появляется потребность разработать и обосновать не только технологию деятельности педагогов, но и технологию учебно-познавательной деятельности обучающихся и их мотивации к достижению высоких профессиональных компетенций. Именно так можно обусловить главную цель преподавания в современной высшей школе: создание условий, при которых студенты охотно самостоятельно приобретают недостающие знания и учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных, практических и профессиональных задач, появляющихся в прогрессивном государстве.

Информационно-компьютерные технологии в обучении должны органично вписываться в учебный процесс, повышая мотивацию обучающихся, прививая интерес к изучаемым предметам, улучшая качество знаний и, тем самым, характеризуя высокое качество преподавания.

Результаты внедрения современных технологий – это качество и прочность знаний, сформированность познавательных и исследовательских действий.

#### Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Е.С. Полат, и др. М.: «Академия», 2005. 272с.
2. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. М.: «Академия», 2006. 368 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления. М.: НИИ «Школа технологий», 2005.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
5. Харченко Л.Н. и др. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011. – 228 с.

## **СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.**

### **СКАЗКИ О ВОЛШЕБНОМ МИРЕ ЗВУКОВ (КОРРЕКЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ)**

**Япрынцева Н.М.**

Учитель- логопед МБДОУ № 72 «Дельфиненок» компенсирующей  
и оздоровительной направленности, г.Железногорск, Красноярского края

Цели:

1. Показать разнообразие звуков в окружающем мире.
2. Учить выделять отдельные звуки из общего шума.
3. Учить воспроизводить различные звуки.
4. Познакомить с понятиями «звук», «слово».
5. Учить различать высоту, силу, тембр голоса.
6. Развивать внимание, память словесно-логическое мышление и воображение.

Малыш, появляясь на свет, попадает в прекрасный мир звуков. В 2-4 недели от момента рождения он начинает реагировать на любые звуки. В 7-11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретая характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его языковую оболочку.

А как помочь малышу, который не замечает своего неправильного произношения, путает близкие по звучанию слова, искажает слоговую структуру слов? Мы знаем, что без чёткого их различения невозможно и правильное произношение.

Психофизиологической основой онтогенеза фонологической системы является интеграция акустического и кинестетического анализаторов. Акустический и кинестетический образы звуков речи, взаимодополняя друг друга, ассоциируются вместе и порождают единое пространство признаков. А если один из этих двух образов оказывается деформированным, страдает и дифференцированность соответствующих фонем.

Как правило, в группы с ОНР поступают дети, у которых не сформирована произвольность памяти, внимания. Внимание неустойчивое, трудно переключаемое, объёмы концентрации внимания чаще снижены. Как правило, страдает вербальная память. Дети отстают в развитии словесно - логического мышления. А фонематическое восприятие приходится развивать, начиная буквально с нулевого порога.

Я попыталась сделать этот процесс интересным и занимательным. Придумала цикл познавательных занятий для развития фонематического слуха, где стараюсь «погрузить» малыша в сказочный мир звуков, учу выделять и воспроизводить звуки. Учитывая, что фонематическое восприятие осуществляется с самых первых этапов логопедической работы, начинаю эту работу на материале неречевых звуков.

На самых первых занятиях я разыгрываю сказку.

Повествование веду от имени куклы Старичок - домовичок, выполненной как персонаж кукольного театра.

В конце каждой истории возникают вопросы, на которые дети отвечают не педагогу, а кукле.

Использование приёма - опосредованное общение через куклу, способствует развитию восприятия и активизации речи детей. Создаёт непринуждённую обстановку, что очень важно для развития речевой коммуникации, ускоряет появление самостоятельной инициативной речи у детей с речевым недоразвитием.

Нет ничего более приспособленного для детского возраста, чем сказка. Рассказывайте, рассказывайте детям сказки!

Вводите их в прекрасный, волшебный мир!

Ребёнок - это большой мечтатель.

Предлагаю вашему вниманию одну из цикла сказок.

«Чья песня самая красивая?»

Логопед: Чей голос самый лучший?

Дети:.....

Кукла Старичок - домовичок: Я получил ответ, но этот вопрос. Эту, чуть- чуть смешную, но очень добрую историю, мне рассказала белая лилия. А почему смешную? Потому, что в ней все герои спорили. Вот об этом я и хочу вам поведать. Итак, слушайте.

Однажды, долго гуляя по лесу, я решил отдохнуть и спустился к пруду. Там была она – белый, красивый цветок. Весь день лепестки грелись на солнышке. Квакша - хозяйка этих владений, полюбила этот удивительный цветок. Она грелась на нем, широко раскинув свои лапки. А от удовольствия жаба не квакала, а словно мурлыкала. Каждый день её навещали друзья: комарик, шмель, оса, пчелка, лягушка и кузнечик. И цапля, которая всегда опаздывала. И каждый раз, смешно извиняясь, она опускала голову, боясь съесть одного из своих друзей. Лилия улыбалась солнцу и смотрела на мир своими очаровательными глазами. Она смеялась, медленно покачивая головой, и грустила. Лилия немножко всем завидовала. У неё не было крыльев. А все новости она узнавала от своих друзей.

Утром, как только взошло солнышко, белая лилия поднялась с постели и раскрыла лепестки.

-Беда, беда, - забеспокоилась она, когда увидела пунцовые щеки своей подружки.

-Ме-ня зно-бит, на – вер- но- е про-сту-ди-лась? –медленно проквакала больная. Врач дятел долго выстукивал ей спинку и , наконец, повесил нос.

-Не могу помочь.

Отчаялись друзья. Потом решили:

-Только песенка друга поднимет настроение, а значит – вылечит.

-Пишу я оттого, что быстро- быстро машу своими крылышками. Хотя они у меня очень маленькие.

И комар запищал. Квакша ничего не ответила. Грустно смотрели её большие глаза.

-Моя песня самая – самая веселая, а ты сердито гудишь, - сказала оса смело и стала быстро и легко перебирать крылышками.

-Да ...Я толстый и важный. Мне тяжело махать крыльями. Поэтому я люблю гудеть, - спорил шмель.

-Не ссорьтесь, друзья, а лучше послушайте мою песню, - предложил кузнечик и быстро потер свои лапки о крылья, издавая стрекот.

И цапля захотела удивить друзей. Но она не могла петь крыльями. Она решила пощелкать длинным клювом. У неё это хорошо получалось.

И долго бы они спорили, как вдруг жаба надула своё горло «мешок» и громко заквакала. Друзья обрадовались. И ещё громче зажужжали, загудели, защелкали.

-Это моя песенка вылечила Квакшу, - кричал каждый из них. Квакша мило улыбалась пчелке. Целый день пчелка летала к чудесному цветку. Капельку за капелькой носила сладкий нектар и смазывала больной горло. Этот целебный цветок звали медуницей.

Логопед: Помогите решить Квакше эту задачу.

Чья песня самая красивая?

Почему комарик пищит, пока летит, а как сядет, замолчит?

Вспомни, что помогает шмелю, осе, кузнечнику, цапле исполнять свои песни.

Во время действия сказки, логопед предлагает детям отдохнуть и вспомнить чистоговорку «Квакша», выполняя произвольные движения.

Чистоговорка «Квакша» (авторская разработка):

Педагог показывает картинку с изображением древесной лягушки.

Поясняет, что она необыкновенная, так как замечательно предсказывает дождь. Дети: Ша – ша – ша - на клумбе квакша,

Квакша: Ая - ая - ая - я лягушка не простая,

Ая - ая - ая - я лягушка древесная.

Дети: Ра - ра - ра - Ох! Ужасная жара.

Ры – ры – ры - улетели комары.

Ов - ов - ов - не видно муравьев.

Ры - ры - ры - все спрятались от жары.

Чики - чики – чики - мы веселые кузнечики.

Ры – ры – ры – не боимся мы жары.

Ра – ра – ра – когда же кончится жара?

Уть – уть – уть – будет дождь когда –нибудь?

Квакша:Отъ - отъ- отъ - предскажу вам дождь.

Дети: Ать- ать- ать- капли начали стучать.

Оборудование: ширма, игрушки (персонажи кукольного театра), лилия- цветок (изготовлена из ткани), аудиокассета «Голоса природы».

### Список литературы

1. Дурова Н.В. Фонематика. М.,2002.
2. Ткаченко Т.А. Развитие фонетического восприятия. М.,2001.
3. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте. М., 2000.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ватина Е.В.**

Пермский государственный национальный исследовательский университет (филиал); МАОУ «ООШ №16», г.Соликамск

В последние десятилетия одним из приоритетных направлений педагогики является определение условий и возможности инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в массовых общеобразовательных учреждениях. Содержание образования определяется образовательной программой определенной ступени образования, в зависимости от возрастной категории. Полученные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования являются одним из важнейших показателей выполнения требований ФГОС НОО. В соответствии с требованиями ФГОС НОО в освоении основной образовательной программы организуется система комплексной помощи детям с ОВЗ, направленная на коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся. Она предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, с учетом особых образовательных потребностей детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [1]. Наиболее распространенную группу детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовой школе, составляют дети с задержкой психического развития. При включении данного контингента детей в массовые классы, педагоги не всегда располагают необходимыми знаниями, позволяющими организовывать образовательный процесс с учетом особенностей учащихся с задержкой психического развития [2].

К младшему школьному возрасту, дети не достигают необходимого уровня развития внимания, восприятия, памяти, мыслительной деятельности. Для любого вида деятельности характерны повышенная отвлекаемость и фрагментарное выполнение учебных заданий. Отклонения в аналитико-синтетической деятельности могут затронуть и другие сферы психического развития ребенка, в частности – письменную речь. Несформированность анализа и синтеза на предметном уровне у детей с ЗПР в дальнейшем приводит к значительным затруднениям при формировании операций анализа и синтеза на более высоком уровне – языковом. Языковой анализ и синтез имеет сложную структуру. К ней можно отнести: звуковой анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ структуры предложения. Несформированность понятия о «слове», особенно о служебных словах, таких как предлог, препятствуют определению количества и последовательности слов в предложении. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить последовательность и место каждого звука. Последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко только в открытых слогах. В словах, включающих закрытые слоги, стечение согласных, выделение последовательности звуков становится более трудным. И учащийся с задержкой психического развития зачастую затрудняется выделять отдельные звуки из таких сочетаний. А.В. Детцова отмечала, что задача выделения звука в слове является посильной для ребенка старшего дошкольного возраста, и неумение выделять звуки в слове связано либо с тем, что такой задачи никто перед ребенком не ставил, либо с несформированностью мыслительных операций, что наблюдается у детей с ЗПР.

Р.Д. Тригер был выявлен низкий уровень владения звуковым анализом слова детьми с задержкой психического развития. Не все дети справляются даже с выделением гласного звука из начала слова. Выделение последовательности звуков, определение количества звуков в слове, называние гласных и согласных в конце слова — все это вызывает значительные трудности. У младших школьников с задержкой психического развития недостаточно сформировано умение делить слова на слоги. Степень сложности слогового анализа во многом зависит от слогов, составляющих слово и их произносительной трудности. Дети выделяют легче открытые слоги и затрудняются при выделении обратных и закрытых слогов. Как отмечал А.Н. Корнев, у детей страдают

метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний, направленных на выделение этих условных единиц, являющихся формами интеллектуальной деятельности [4].

Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что наибольшая эффективность обучения и прочность усвоения материала достигается в условиях привлечения к его восприятию и переработке возможно большего числа органов чувств. В связи с этим, использование наглядно-дидактического материала играет существенную роль в процессе обучения детей с ЗПР: облегчает усвоение информации, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным [3].

#### **Список литературы**

1. Ватина Е.В. Социальное воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе: материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2-х частях. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Т. 2. С.80-86
2. Ватина Е.В. Формирование коммуникативности как условие организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ младшего школьного возраста: сборник научных статей. Электронное издание. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 552 с. – С.136-142
3. Ватина Е.В., Журавлева Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: учебно-метод. пособие / ФГБОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт». – Соликамск: «СГПИ», 2012. – 68 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей - СПб.: Речь, 2003.

### **СЕКЦИЯ №11.**

### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.**

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

**Романовская Т.Ф., Истомина И.А.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Степень овладения речевыми навыками – это один из основных признаков уровня общего развития у ребенка. Правильно развивающиеся дети отличаются и способностью к овладению родным языком, так как именно это является самым важным средством коммуникации.

Нарушение развития речи не может не сказаться в дальнейшем на общем развитии ребенка. Речь человека относится к высшим психическим функциям – ее обеспечивает головной мозг. Любые расстройства в его деятельности могут повлечь за собой проблемы в освоении речевых навыков.

Речевые нарушения у детей являются достаточно серьезной проблемой нашего времени. При этом отклонения могут быть как незначительными, которым родители часто и не придают значения, так и серьезными (общее недоразвитие речи). Воспитание детей с нарушением речи должно проходить с учетом рекомендаций специалистов, что поможет в несложных случаях полностью восстановить нарушенные функции или максимально адаптировать ребенка к дальнейшей жизни в ситуации, когда нарушения носят серьезный характер.

Необходимо заниматься воспитанием у детей правильного произношения. Это связано с тем, что даже незначительные нарушения самостоятельно не проходят и требуют обязательного логопедического вмешательства.

В зависимости от того, чем нарушения речи вызваны, занятия с логопедом могут быть различной продолжительности. Это во многом зависит от сложности анатомо-физиологических механизмов и от социальной среды.

Как правило, в большинстве дошкольных учебных заведений занимаются воспитанием правильного произношения у детей. Однако для того, чтобы подобная проблема не возникла перед школой, родители должны заранее проконсультироваться с логопедом и при необходимости проводить занятия дома.

Анализ взаимодействия семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и общества, начиная с древнейших времен и до сегодняшних дней, позволяет увидеть проблемы в этой области и выстроить пути их преодоления в настоящем и будущем. Проблемы семьи, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, проявляются в различных сферах ее жизни.

Родители, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, могут оценивать своего ребенка хуже, чем родители, воспитывающие детей без отклонений в развитии.

Нарушения в здоровье ребенка оказывают влияние на внутрисемейные взаимоотношения и формируют особый внутрисемейный климат. Взаимоотношения в этих семьях проявляются в эмоциональной нестабильности, конфликтности, закрытости. Рождение нездорового ребенка пагубно сказывается на отношениях между супругами: партнерские отношения значительно ухудшаются в сравнении с тем, какими они были до рождения ребенка. Для родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, характерна сниженная самооценка, а также худшее восприятие своего партнера.

Ряд исследователей считает, что при наличии в семье ребенка с проблемами всегда имеет место «искаженный брак», такая семья является мультипроблемной, в ней существует специфическая опасность, которая «может ослабить ее внутреннюю сплоченность» [2]. В таких семьях отмечается изменение структуры и взаимоотношений между ее членами.

В.В. Ткачева указывает на необходимость изучения семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, и разработку системы мероприятий по оказанию им психолого-педагогической помощи. Так, например, в работах В. В. Ткачевой выделяются психологический, соматический, социальный уровни деформации внутрисемейных взаимоотношений и дается их подробная характеристика [4].

Выделяют специфические функции семьи с детьми с нарушениями речи:

Реабилитационно-восстановительная функция, которую относят к числу основных. В этом случае воспитание детей с онр направлено на реабилитацию ребенка. Родители должны руководствоваться рекомендациями специалистов и, в зависимости от нарушений, оптимизировать физическое и психическое состояние ребенка. Особенно важно не упускать ни малейшей возможности для восстановления его соматического состояния;

Функция эмоционального принятия. Суть семьи состоит в принятии ребенка таким, какой он есть всеми членами семьи. Необходимо, чтобы ребенок полностью включался в семейную жизнь. Воспитание детей с нарушением речи заключается в проявлении любви и уважения к каждому члену семьи, благодаря чему у ребенка формируется личностная зрелость, эмоциональная стабильность и настойчивость в решении любых жизненных проблем;

Коррекционно-образовательная функция. Любовь родителей формирует у ребенка с речевыми нарушениями мотивацию к обучению. Для этого необходимо с учетом рекомендаций специалистов создать необходимые условия – так называемую коррекционно-образовательную среду, способствующую развитию у ребенка интереса к познанию окружающего мира. Так же следует понимать, что на фоне отклонений в речевом развитии воспитание детей нельзя ограничивать исключительно образовательными учреждениями, даже специализированными. Активное участие родителей в воспитании позволяет решить не только проблемы ребенка, но и способствует разрешению внутренних психологических трудностей родителей;

Приспособительно-адаптирующая функция. Роль родителей в воспитании детей с нарушением речи состоит в участии в процессе адаптации как ребенка к окружающей среде, так и окружающей среды к потребностям ребенка. Если жизнь в семье наполнена любовью и уважением, это позволит ребенку научиться проявлять самостоятельность в решении многих жизненных проблем;

Социализирующая функция. Из-за существующих отклонений в развитии, процесс психологического взросления обычно протекает более медленно и с трудностями. Поэтому воспитание детей с онр должно быть направлено на социализацию ребенка. Успех этого во многом зависит от того, насколько родители смогут привить ребенку интерес к окружающим взрослым людям и сверстникам и стремление к познанию окружающего мира;

Профессионально-трудовая функция. Воспитание детей с речевыми нарушениями должно быть направлено на формирование трудовых навыков. Начинать необходимо в раннем детстве с элементарных требований – уборки игрушек, вещей и санитарно-гигиеническому уходу за собой. Именно эти навыки постепенно прививают у ребенка любовь к труду и потребность участвовать в общественно-полезной деятельности. Конечно, овладение той или иной профессией в дальнейшем будет зависеть от степени выраженности болезни, однако в задачу родителей должно входить не ограничение, а максимальная поддержка и одобрение всей семьи.

Основные проблемы семьи с ребенком с нарушением речи

Низкий уровень психолого-педагогических знаний родителей, необходимых для правильно воспитания ребенка с речевыми отклонениями;

Личностные особенности родителей, которые выражаются в неприятии ребенка и его проблем;

Невозможность родителей преодолеть стереотипы общества, навязывающие определенную модель отношения к больным детям, что приводит к замыканию родителей на собственных проблемах;

Сложности внутри семьи, которые связаны с непониманием родителями роли отца и матери, несовместимость нравственных позиций родителей, неорганизованный быт, состояние собственного здоровья, материальные проблемы и загруженность на работе.

Это приводит к тому, что ребенка практически не замечают, а он остается один на один со своими проблемами и оказывается абсолютно неготовыми к взрослой жизни.

Таким образом, воспитание детей с нарушением речи требует проявления большей любви и понимания, чем в семьях, воспитывающих здоровых детей. Родители должны постараться рассмотреть у ребенка таланты, увидеть его индивидуальность и самобытность. Как правило, дети с речевыми отклонениями достаточно часто обладают способностью к творчеству. Это может быть рисование, лепка, танцы или моделирование. Необходимо помочь ребенку рассмотреть свой талант и развить его, что поможет ему в дальнейшем увеличить собственную самооценку.

#### **Список литературы**

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: М.: Просвещение, 2008.
2. Матейчик, З. Родители и дети / З. Матейчик. – М.: Просвещение, 2012. – 318 с.
3. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 96 с.
4. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – Москва : Психология, 2015. – 320 с

## **СЕКЦИЯ №12.**

### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)**

## **СЕКЦИЯ №13.**

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

#### **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕННЫХ МИРОВ**

**Егорова Т.Е., Никонов Г.А.**

Нижегородский институт управления, филиал РАНХиГС, г.Н. Новгород

Аннотация: в статье рассматривается, каким образом соотносятся типология жизненных миров и понятие дифференцированности. Выделены типы дифференциации характерные для каждого из жизненных миров. Показан возможный механизм терапевтического действия в процессе дифференциации. Рассмотрены механизмы преодоления кризисов актуальные для разных жизненных миров с точки зрения дифференцированности.

Ключевые слова: дифференцированность, картина мира, кризисная ситуация, психологическая помощь, хронотоп.

В теории семейных систем М. Бозуна одним из основных рабочих понятий является понятие «дифференцированность». Поставив перед собой задачу – рассмотреть этот конструкт с точки зрения отечественной академической психологии и выявить насколько он будет эвристичным, мы посчитали необходимым рассмотреть его в соотношении с такими понятиями как рефлексивность и картина мира. Также мы

рассматривали взаимоотношения дифференцированности и работу горя при утратах [6], [3], [7]. Помимо этого было выявлено, что использование понятия дифференцированность крайне удобно для практики оказания психологической помощи, так как способствует формированию удобной мифологии клиента, например, за счет разделения понятий вины и ответственности [4], [8].

Это послужило отправной точкой анализа связи дифференцированности и картины мира, в качестве которой была выбрана концепция типологии жизненных миров и критических ситуаций, предложенная Ф.Е. Василюком [2]. Выбор этой концепции обусловлен глубиной ее теоретической проработанности и, вместе с тем, практической направленностью. Соотнесение дифференцированности именно с этой частью отечественной психологии, на наш взгляд, будет способствовать обогащению как самого исследуемого понятия, так и анализу рекомендаций, которые может дать психолог-консультант.

Кратко напомним суть базовых положений. Ф.Е. Василюк, рассматривая жизненный мир человека, выделяет в нем два аспекта — внутренний и внешний мир. Для описания внешнего мира он использует дихотомическую пару «легкий—трудный», где под «легкостью» понимается автоматическое удовлетворение возникших потребностей, а под «трудностью» их не удовлетворение. Для описания внутреннего мира им используется другая пара — «простой—сложный», где под простотой понимается наличие только одного, важного для него, отношения. Тогда как сложность означает ситуацию выбора между отношениями, которые находятся в конфликте друг с другом. Попарное пересечение двух аспектов дает нам 4 возможных жизненных мира. Автор отмечает, что это не отражение эмпирических фактов, а скорее, модель возможных состояний, почти не встречающихся в чистом виде.

Помимо жизненных миров, Ф.Е. Василюк вводит понятие критической ситуации, и, после анализа существующих в современной литературе экстремальных ситуаций, выделяет четыре возможных их вида: стресс, фрустрация, конфликт и кризис. При них затронуты соответственно: витальность, отдельное жизненное отношение, внутренний мир и жизнь как целое. В отдельной своей работе он рассматривает соотношение кризисных ситуаций и жизненных миров [1]. Попробуем оценить насколько для каждой из этих ситуаций применимо понятие дифференцированности.

В первом, внешне легком и внутренне простом мире (автор называет его инфантильным) нельзя говорить о какой-бы то ни было дифференцированности. Она избыточна для этого мира. Инфантильному миру свойственен хронотоп «здесь и сейчас». Малейшее отклонение от желаемого состояния переживается как кризис, минуя три предыдущие критические ситуации. Мир, который может быть охарактеризован словами «младенческая гармония» настолько прост, что не оставляет возможности для какой бы то ни было дифференциации.

Второй мир (реалистичный), внутренне простой и внешне трудный, насыщен трудностями, которые создают предпосылку для появления такого образования, как психика. Так как внутренне этот мир прост, то борьбы мотивов в нем нет, его хронотоп «это — всегда», однако внешние трудности мира приводят к формированию такого механизма, как «терпение и надежда». Это первое появление дифференцированности. Она проявляется как разделение актуальной ситуации и желаемого будущего, что задает жизненную перспективу и позволяет мобилизовать ресурс, имеющийся у клиента. Кроме этого, сложность внешнего мира приводит к необходимости дифференциации внешних условий, что представляет собой формирование адекватного представления об окружающем мире, которое в будущем даст возможность что-то менять в нем. Указанные два момента составляют минимально необходимый уровень дифференцированности, без которого оказания какой-либо помощи едва ли возможно.

Третий (ценностный) мир характеризуется внутренней сложностью и внешней легкостью. Главной проблемой этого мира является выбор цели, которую следует преследовать. Основной задачей сознания — новообразования этого мира, является согласование разных жизненных отношений. Этот мир подразумевает развитие рефлексии и связанной с ней дифференцированности. В ее терминах задачей, стоящей перед клиентом, является осознание и разделение в сознании противостоящих друг другу желаний и мотивов. Сюда же можно отнести разделение эмоционального и рационального, то есть фактов, которые клиент знает и к которым у него сложилось какое-то эмоциональное отношение. В рамках критической ситуации это может представлять отдельную задачу, само решение которой принесет терапевтический эффект.

Ф.Е. Василюк отмечает особенности стресса, свойственного ценностному миру: он определяется не трудностями удовлетворения потребности (по определению в этом мире их нет), а стремлением каждого жизненного отношения стать главным. Такое мироощущение свойственно как для невротиков, переживающих свою исключительность или заброшенность, так и для чувств зависти и ревности, которые определяется тем же механизмом («я не единственный!»). С точки зрения дифференцирования в данном случае необходимо не только разделять себя и других, но и допустить вообще их существование, что осложняется эгоцентрической установкой. Признать их право на существование — это и есть первый шаг к субъект-субъектным отношениям.

Кризис в третьем мире выражается в невозможности временной дифференциации (нельзя ничего отложить на потом). Будь это возможным, был бы реализован ресурс терпения, что решило бы проблему конфликта отношений. Однако, невозможность дифференциации по времени составляет механизм формирования кризиса ценностного мира. В его рамках принципиально невозможно временное неполное решение, которое бы могло облегчить жизнь.

В рамках четвертого (творческого), трудного и сложного жизненного мира могут быть реализованы все виды дифференцированности, даже такие сложные, какие возможны в концепции стратегической интеракции. Имеется ввиду различие собственного видения и осознание того, как видит ситуацию наш оппонент, который делает поправку на нашу предполагаемую неискренность [5]. Сюда же относится различие собственных взглядов сделанных исходя из разных допущений. Такая продвинутая дифференциация требует, однако, высокого уровня рефлексивности и когнитивной сложности субъекта.

Как отмечает Ф.Е. Василюк, кризис в четвертом жизненном мире может быть результатом соскальзывания в «более слабый» жизненный мир. Если вернуться в исходный, «более сильный» мир, ситуация перестает восприниматься, как кризисная. А такое возвращение возможно путем дифференциации ситуации, и восстановления утраченных во время соскальзывания различий. Таким образом, мы показали, что процесс дифференциации в этом случае обладает терапевтическим эффектом.

### Список литературы

1. Василюк, Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ / Психологический журнал, №3, 1995, с. 90—101.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. М. : МГУ, 1984.—240 с.
3. Егорова Т.Е., Никонов, Г.А. Картина мира и психологическая дифференцированность в контексте психологического консультирования / Мир Науки, Культуры, Образования, №1 (56), 2016.
4. Егорова Т.Е., Никонов, Г.А. Понятие дифференцированности как основа построения мифологии клиента / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М. : С.-Пб. : Нестор-История, 2015. — с. 339—342.
5. Егорова Т.Е., Никонов, Г.А. Психологическая дифференцированность в концепции общения как стратегической интеракции / Вестник НИУ, №3, 2015. Url: [http://niu.ranepa.ru/nauka/?page\\_id=5559](http://niu.ranepa.ru/nauka/?page_id=5559) (24.02.16)
6. Егорова Т.Е., Никонов, Г.А. Соотношение уровня рефлексивности и психологической дифференцированности / Вестник ЧГПУ, №1, 2016.
7. Никонов, Г.А. Психологическая дифференцированность и «работа горя» / Вестник НИУ, №4, 2014. Url: [http://niu.ranepa.ru/nauka/?page\\_id=5506](http://niu.ranepa.ru/nauka/?page_id=5506) (24.02.16)
8. Никонов, Г.А. Разделение вины и ответственности и социальная зрелость личности / Вестник НИУ, №2, 2015. Url: [http://niu.ranepa.ru/nauka/?page\\_id=5515](http://niu.ranepa.ru/nauka/?page_id=5515) (24.02.16)

## ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Недосека О.Н., Ершова А.С.**

Мурманский арктический государственный университет

Любой руководитель стремится заинтересовать сотрудников трудовым процессом и мотивировать их к качественному выполнению работы. При этом он сталкивается с трудностями принятия решений по поводу заработной платы, которая лишь при определенных условиях может способствовать удовлетворению трудом и оказывать положительное влияние на мотивацию персонала.

Специфика проблемы заключается в том, что, с одной стороны, большинство работников ориентированы в своей деятельности на заработную плату, с другой стороны, работодатели не знают или не используют при построении системы оплаты принципов, делающих ее основным механизмом стимулирования к более эффективному и производительному труду.

В статье раскрываются основные функции, принципы, факторы и условия, способствующие влиянию заработной платы на мотивацию персонала образовательного учреждения.

Многие авторы дают различные определения понятия «зарботная плата». Так, например, С.А. Шапиро характеризует ее как компенсацию трудового вклада работников в деятельность фирмы [5, с. 89].

Кибанов А.Я. дает следующее определение зарботной платы – это цена рабочей силы, соответствующая стоимости предметов потребления и услуг, которые обеспечивают воспроизводство рабочей силы, удовлетворяя материальные и духовные потребности работника и членов его семьи [1, с. 203].

Итак, можно сказать, что зарботная плата это своего рода стоимость рабочей силы (усилий), направленная на удовлетворение базовых потребностей работника и восстановление сил. Таким образом, определена ее воспроизводящая функция. Кроме нее зарботная плата выполняет стимулирующую функцию, суть которой состоит в формировании заинтересованности сотрудников в качественном выполнении работы.

Для того, чтобы лучше понять организацию данной функции, подробнее остановимся на специфике системы оплаты труда образовательного учреждения. Для нее характерно начисление зарботной платы и других выплат по единой модельной методике, в которой та или иная часть фонда оплаты труда рассчитывается по соответствующим критериям и формулам.

Фонд оплаты труда образовательного учреждения делится на базовую и стимулирующую части. Базовая часть обеспечивает гарантированную зарботную плату труда работников образовательного учреждения и тоже состоит из двух частей: общей, которая определяется количеством учебных и внеучебных часов занятости педагога, численностью обучающихся; специальной, в которую входят компенсационные выплаты и доплаты за наличие у педагога повышающего коэффициента (квалификации, стажа, сложности и приоритетности предмета, наличие звания, наград и т.д.).

Стимулирующая часть фонда оплаты труда составляют поощрительные выплаты по результатам труда. Она утверждается комиссией органа самоуправления образовательного учреждения с учетом показателей качества труда работников (стажа, уровня образования, качества обучения, позитивных результатов деятельности) [3].

Отсюда следует, что руководство образовательного учреждения заинтересовано в стимулировании сотрудников к более производительному труду, однако, не все педагоги могут получить достойное вознаграждение за свои усилия, что впоследствии может привести к неравенству, росту недовольства педагогического коллектива и снижению мотивации.

Из анализа результатов современных исследований можно сделать вывод, что большинство педагогов образовательных учреждений получают стимулирующие надбавки и удовлетворены существующей системой оплаты труда, однако, фактически каждый третий педагог отмечает о наличии в ней определенной степени несправедливости, ведущей к снижению уровня их мотивации [4, с. 34]. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения критериев, на которых строится данная система для обеспечения максимальной объективности оценки качества труда.

В Постановлении Правительства РФ от 5 августа 2008 г. № 583 «О введении новых систем оплаты труда...» (ред. от 14.01.2014) выделены следующие принципы оценки качества труда:

- ✓ объективность – размер вознаграждения основан на объективной оценке специально организованной комиссии результатов деятельности педагога, что увеличивает шансы вынесения справедливого решения, поддерживающего его мотивацию на должном уровне;

- ✓ адекватность – вознаграждение должно соответствовать трудовому вкладу каждого сотрудника образовательного учреждения для формирования чувства удовлетворенности своей работой и существующей системой оплаты труда;

- ✓ предсказуемость – открытая система оплаты труда позволяет сотруднику узнать какое вознаграждение он может получить за определенные достижения, что в свою очередь положительно отразится на его стремлении к эффективному выполнению своей работы;

- ✓ прозрачность – правила определения вознаграждения должны быть понятны каждому педагогу для предотвращения разногласий между ними по этому поводу, что негативно отразится на их удовлетворенности трудом и мотивации;

- ✓ своевременность – для оказания положительного влияния на мотивацию персонала и для получения обратной связи по результатам деятельности вознаграждение должно незамедлительно следовать за достижением результата [3].

Соблюдение данных принципов руководителем образовательного учреждения является руководством по формированию системы оплаты труда для выполнения ее стимулирующей функции.

Помимо перечисленных особенностей системы оплаты труда существует и множество факторов, оказывающих прямое или косвенное влияние на уровень зарботной платы педагогов и, соответственно, на их удовлетворенность трудом (по А.Я. Кибанову):

1) Организационно-производственные – примером влияния факторов этой группы является то, что уровень заработной платы и надбавок педагога определяется наличием повышающего коэффициента (сложностью труда, уровнем квалификации и образования, стажем и др.). Кроме того, удовлетворенность педагогов своим материальным положением зависит от их стажа, уровня квалификации и образования [4, с. 26];

2) Социальные (прожиточный минимум, минимальный размер оплаты, структура потребительской корзины, развитость социальных выплат) – в данной группе определяющим фактором является рост уровня прожиточного минимума, так как от него зависит минимальный размер заработной платы труда педагогов. Кроме того, педагоги относятся к категории граждан, для которых предусмотрены определенные социальные выплаты (например, как молодому специалисту или по выслуге лет);

3) Рыночные (спрос и предложение, издержки производства) - среди выделенных факторов повышению заработной платы, престижа профессии и социального статуса педагогов способствует рост спроса на данный вид услуг на рынке труда, что, в свою очередь, положительно сказывается на их мотивации;

4) Институциональные (меры государственного и регионального экономического регулирования при организации заработной платы, деятельность профсоюзов) – в качестве примера следует указать, что в рамках модернизации региональных систем образования уровень заработной платы педагогов доведен до среднего уровня по экономике региона. Вместе с тем, четкая система оплаты труда и регулирование ее условий на договорной основе оказывает благоприятное влияние на мотивацию сотрудников [1, с. 205].

Таким образом, руководителю образовательного учреждения важно иметь в виду все перечисленные факторы, так как они оказывают влияние на заработную плату сотрудников, их мотивацию и функционирование организации в целом.

Результативность системы стимулирования персонала зависит также от условий организации труда, являющихся важным аспектом мотивации персонала. В психологии управления разработаны условия, которые необходимо учитывать и реализовывать руководителю образовательного учреждения при построении системы оплаты труда для повышения мотивации сотрудников. Во-первых, для построения эффективной системы стимулирования персонала необходимо соблюдение всех выше перечисленных принципов построения системы оплаты труда (объективности, адекватности, предсказуемости, прозрачности и своевременности). Во-вторых, для любого человека важно, чтобы заработная плата реально, а не символически увеличивала его доход. Поэтому для повышения мотивации персонала руководителю образовательного учреждения необходимо создать условия для удовлетворения данной потребности. В-третьих, сотрудниками положительно воспринимается сопровождение материального вознаграждения моральным поощрением, так, например, для части педагогов важным мотиватором к продуктивной деятельности является признание заслуг руководством и коллегами. В-четвертых, для качественного выполнения работы подчиненным необходимо ощущать свою значимость и важность для руководителя и учреждения, получать обратную связь о качестве труда, так как большинство педагогов заинтересованы в самом процессе деятельности, преданы своему делу. В-пятых, на повышение мотивации значительное влияние оказывает возможность участия работников в разработке критериев оценки труда, учет их мнения, так как кроме них наиболее полно и точно представить все нюансы их деятельности никто не сможет. Вместе с тем, это ценно для педагога и благотворно влияет на его мотивацию [2, с. 276].

Еще одним условием построения эффективной системы стимулирования и мотивации персонала образовательного учреждения к труду является использование дифференцированного подхода, так как на их мотивацию оказывают влияние тип образовательного учреждения, уровень образования, стаж и профессиональная квалификация. Так, например, по результатам исследования В.С. Собкина и его коллег было выявлено, что:

- Учителя с высшим образованием более ориентированы на самосовершенствование и рост; учителя со средним образованием – на признание.
- Учителя СОШ учитывают социальный контекст деятельности, а учителя гимназий больше ориентированы на карьерный рост.
- Стаж также влияет на выбор мотива деятельности: до 3 лет ведущим мотивом деятельности является ее содержание; 3-8 лет – признание, одобрение; 9-13 – желание разнообразить содержание деятельности; 14-18 – развитие учащихся и материальное поощрение; 19-23 – ориентация на развитие учащихся; более 24 лет – развитие учащихся, самосовершенствование и профессиональное развитие [4, с. 79].

Подводя итог, следует обратить внимание руководителя на то, что при построении системы оплаты труда важно помнить: о принципах, обеспечивающих объективность оценки качества работы сотрудников; о факторах, влияющих на уровень заработной платы и функционирование всего учреждения; об условиях, которые делают эту систему механизмом мотивации и стимулирования персонала к труду.

В заключении хотелось бы отметить, что руководителю образовательного учреждения необходимо строить систему управления мотивацией персонала с учетом разнообразных мотивационных факторов, используя их сочетание на основе индивидуальных интересов и потребностей сотрудников, а систему материального стимулирования – опираясь на вышеперечисленные принципы и условия с учетом реальной ситуации и возможностей образовательного учреждения.

#### Список литературы

1. Кибанов, А.Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник [Текст]/ А.Я. Кибанов. – М.: ИНФРА - М, 2010. – 524 с.
2. Недосека, О.Н. Исследование мотивационных факторов в организации труда [Текст]/О.Н. Недосека//Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей/ под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Вып. 9. - 288 с.
3. О направлении модельной методики [Текст]/ Министерство образования и науки РФ. Письмо от 26 ноября 2007 года № ИК-244/03. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902112320>, свободный. – (Дата обращения: 11.02.2016).
4. Собкин, В.С. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом [Текст]/ В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, Л.Н. Духанина // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. — СПб.: ФГБНУ «ИПООВ РАО», 2014. — С. 48-58.
5. Шапиро, С.А. Мотивация [Текст]/ С.А. Шапиро. – М.: ГроссМедиа, 2008. – 150 с.

## КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

<sup>1,2</sup>Шабаловская М.В., <sup>2</sup>Бохан Т.Г.

<sup>1</sup>Сибирский государственный медицинский университет, г.Томск

<sup>2</sup>Томский государственный университет, г.Томск

Жизнь теряет смысл в двух случаях: когда препятствия непреодолимы и когда они отсутствуют [14].

Психологические барьеры можно отнести к этапам, когда наблюдается переход функционирования психологической системы с более низкого на более высокий уровень развития [9; 2]. С одной стороны «барьеры» могут нести разрушающую функцию, снижающую активность и приводящую к депрессиям, с другой стороны психологические барьеры осуществляют активизирующую, созидательную функцию, когда трудности переживаются как нечто позитивное и стимулирующее к действиям. Современные тенденции развития психологической науки поднимают проблему изучения созидательной для личности роли психологических барьеров, которая проявляется в конструировании и динамизации деятельности, мобилизации энергетических и других ресурсов, повышении функциональных возможностей живой системы, свидетельствующих о переходе на новое качество [1; 2; 7; 13; 14].

Рассматривая понятие «барьер» К.Д. Ушинский отмечал, что «существование препятствий есть необходимое условие существования деятельности – такое условие, без которого сама деятельность невозможна...» [12]. В работе Н.А. Подымова психологический барьер рассматривается как отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности [6]. По мнению Э.Э. Сыманюк психологический барьер – это субъективно окрашенное переживание трудностей, обусловленное объективными ограничениями проявлений жизнедеятельности человека и препятствующее удовлетворению его потребностей [10].

Конструктивная роль психологических барьеров рассматривается в работах Р.Х. Шакурова [13; 14], он понимает под психологическим барьером внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности. «Говоря о барьерах, мы имеем ввиду такие воздействия на человека (экзогенные и эндогенные), которые ограничивают свободу проявлений его активности, прежде всего свободу в удовлетворении потребностей устремлений, в реализации установок». «Барьер - универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник» [13]. Барьер в понимании Р.Х. Шакурова, прежде всего, субъективно-объективная категория. Это означает, что барьеры могут создаваться как самой деятельностью, так и «индивидом из-за неумения или невозможности найти ресурсы, необходимые для достижения цели» [3].

В своей психологической теории преодоления, Р.Х. Шакуров раскрывает механизмы развития созидательных сил личности в преодолении различных барьеров. По его мнению, именно барьеры являются необходимым и конструктивным фактором, так как стимулируют, обеспечивают развитие деятельности и, следовательно, личности.

В.Г. Маралов отмечает, «преодолевая трудности и препятствия, человек развивается и, одновременно обретает саму способность к саморазвитию» [3, с. 73].

Психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность, являются главным конструктом, определяющим динамику развития. Препяды, сопровождающие развитие личности, выполняют созидательную функцию при условии, если способствуют быстрой адаптации к различным изменениям [11].

Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятковская отмечают, что «преодолевающее поведение – это индивидуальный способ взаимодействия с трудной внешней или внутренней ситуацией, определяемый, с одной стороны, ее логикой и значимостью для человека, а с другой – его психологическими возможностями. Спектр как конструктивных, так и деструктивных стратегий преодоления достаточно велик – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций» [11, с. 88].

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие конструктивные функции барьеров:

- индикаторные (показывают обратную связь качества воздействия);
- стимулирующие, мобилизующие [4];
- созидательную функцию – направленную на преодоление преград;
- развивающую – способствующую развитию и формированию личности и индивидуальности человека;
- воспитывающую – формирующую систему ценностных ориентаций, развивающую духовно-нравственные, интеллектуальные и физические качества личности, способность к самоорганизации;
- защитную – направленную на стабилизацию личности, ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта;
- обучающую – формирующую умения преодолевать препятствия;
- эмоциональную – формирующую умения осознавать свои психические состояния и причины их вызывающие;
- регуляторную – регулирующую развитие отношений в ситуациях различного характера;
- адаптивную – устанавливающую соответствие между потребностями индивида и его возможностями с учетом конкретных условий [8];
- функции коррекции – изменение направления движения системы;
- энергетизации – энергия движения накапливается под влиянием удерживающего его барьера;
- развития – изменения, происходящие в организмах при повторных мобилизациях, закрепляются, что повышает функциональные возможности живой системы, придает ей новое качество [5].

Анализ литературы показал, что психологические барьеры играют конструктивную роль в жизнедеятельности человека, они мобилизуют ресурсы организма, активизируют творческую активность, способствуют развитию личности. Психологический барьер, прежде всего, категория субъективно-объективная, поэтому один человек трудность на пути к достижению цели будет воспринимать как непреодолимое препятствие, другой - как незначительную преграду.

#### Список литературы

1. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 312 с.
2. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
3. Маралов В.Г. Проблема барьеров саморазвития личности в отечественной психологии // Альманах современной науки и образования. 2015. № 1 (91). С.72-76.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
5. Осипова А.А., Прокопенко М.В. К вопросу о функциональном анализе психологического барьера // Российский психологический журнал. 2014. № 2. Том 11. С. 9-16.
6. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис.. д-ра психол. наук. Москва, 1999. 390 с.

7. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. М.: Новая школа, 1993.
8. Редькина Л.В. Психологические барьеры: структура и содержание // Вестник ТГУ. 2010. № 10 (90). С. 102-105.
9. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006. 384 с.
10. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Под ред. Э. Ф. Зеера. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 252 с.
11. Сыманюк Э.Э., Девятовская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 80-92.
12. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч.2. М.: Изд-во УРАО, 2002. – С.421.
13. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
14. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.

## МОТИВИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ НА СОЗНАТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Тихомирова Г.И.**

Новосибирский государственный университет экономики и управления

Процесс глобализации общества идет все нарастающими темпами. В связи с этим растет потребность в специалистах, владеющих иностранным языком. При обучении студентов иностранному языку профессионально-ориентированное обучение рассматривается как одно из перспективных направлений. Принятые на сегодняшний день государственные образовательные стандарты требуют от вузов совершенствования процесса подготовки специалиста с учетом современных вызовов. Для реализации этих требований преподавателям необходимо концентрироваться не на передаче фиксированного количества учебной информации, а на формирование таких качеств личности, которые позволяют ей активно развивать свои способности и использовать весь арсенал полученных знаний для решения учебных, а, далее, и профессиональных задач. Иными словами, важнейшим условием профессионального становления специалиста является его активность в проявлении своих сил и возможностей на этапе профессиональной подготовки [1].

Основой успеха в изучении любого иностранного языка является достаточный словарный запас, который помогает человеку свободно общаться и выражать свои мысли. Запоминание новой лексики является основной проблемой, с которой сталкиваются многие люди, изучающие иностранный язык. Следует помнить, что важно не только выучить новые слова, но и регулярно увеличивать их количество и применять на практике. Деятельность современного человека, который желает добиться определенных высот в жизни, требует непрерывного саморазвития, самосовершенствования интеллектуальных функций и, прежде всего, функции памяти. По мнению П.И. Зинченко, память, как и любое другое психическое образование, «является результатом активного отношения субъекта к отражаемой действительности». Сознательное запоминание сведений, выраженных в словесной форме, стимулированное перспективными возможностями улучшения своего социального статуса и удовлетворения внутренних притязаний, представляет собой продуктивную целенаправленную деятельность, сопровождающуюся позитивным эмоциональным настроением [2]. Из этого следует вывод, что повышение эффективности познавательного процесса может быть достигнуто за счет доведения до сознания студентов важности и значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности.

Однако, процессы запоминания иноязычной информации, связанной с профессиональной сферой личности, детерминированы ее психофизиологическим состоянием и направленностью на достижение стоящих целей. Мотивация является фактором, регулирующим продуктивность вербальной (словесно-смысловой) памяти. Она выступает главной движущей силой в деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала [5].

Мотивы, т.е. причины, стимулирующие человека и побуждающие его к активной учебной деятельности, могут быть самыми различными: учебно-познавательными (расширение кругозора, повышение эрудиции), прагматическими (перспектива получения хорошо-оплачиваемой и интересной работы), социально-статусными (возможность повысить социальный статус через учение), коммуникативными (для расширения круга общения), утилитарными (стремление усвоить определенные знания, необходимые для осуществления конкретной цели

(напр. зарубежная стажировка)) и т.д. Мотив как совокупность внешних или внутренних условий вызывает активность субъекта и определяет ее направленность, переходящую в мотивацию. Мотивация – психическое образование, органически объединяющее мотив и цель. Цель как образ результата приобретает личностный смысл лишь тогда, когда связывается с мотивом. Механизмы процесса мотивации представляют собой иерархическую цепочку уравновешенностей (новых мотивов, установок) от мотивационного состояния до трансформации внутренней и внешней среды человека [4]. Потому, воздействуя на мотивационную сферу учащихся, можно менять его отношение к получаемым знаниям. Даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении [5]. Поскольку эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией.

Ряд психологов сходятся во мнении, что при оценке результатов учебной деятельности необходимо учитывать личностные реакции человека на социальные воздействия, включая его состояние во время учебной деятельности, отношение к крушению надежд или достижению цели [2] [7]. Многолетняя практика преподавания иностранного языка в вузе позволяет прийти к заключению, что в обучении вообще, и в обучении иностранным языкам в частности, необходим дифференцированный подход к подаче знаний. Продуктивность вербальной памяти в значительной мере определяется личностными свойствами индивида. К таким свойствам относится доминирующий тип мотивации: если доминирует мотивация избегания неудачи, то продуктивность вербальной памяти несколько снижается; если же доминирует мотивация ожидания успеха, то продуктивность вербальной памяти несколько выше, чем у индивида с преобладающим «избегательным» типом. У реального человека эти два типа мотивации нередко уравновешены [6]. А потому задача преподавателя состоит в том, чтобы ставить перед учащимися задачи, соизмеримые с их интеллектуальными способностями и психо-физиологическими особенностями.

В условиях образовательной среды высшей школы закономерно развитие высокозначимой мотивации (ожидание успехов) у студентов от младших курсов к старшим при условии принятия концепции «Я – специалист», установления познавательных отношений «студент – вузовская среда», т. е. активное вхождение в поле среды высшей школы. В ситуации с высокозначимой мотивацией (ожидание успехов) происходит более интенсивный процесс памяти, чем в ситуации с менее значимой мотивацией (избегание неудачи). На выработку такой мотивации у студентов высшей школы оказывают значительное влияние направленность на будущую профессию, уровень сформированности психических познавательных процессов (в том числе и памяти), успешность обучения студентов в вузе и некоторые психологические характеристики личности.

#### Список литературы

1. Говоркова Л.И. Профессионально-ориентированный подход в процессе обучения физике как средство активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей биологии : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Говоркова Людмила Ивановна ; Курган. гос. ун-т ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2008.
2. Джоунс Д. Инновационная психотерапия // Серия: Практикум по психотерапии под ред. Д. Джоунса, перевод с англ. – СПб.: Питер, 2001.
3. Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти, в сб.: Психологическая наука в СССР в 2-х тт. Т. 1, — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. - Новосибирск: ЕГПИ, 1987.
5. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г.Челябинск, декабрь 2013 г.) — Челябинск: Два комсомольца, 2013.
6. Тихомирова Г.И. Влияние "мотивации избегания неудачи" и "мотивации ожидания успехов" на продуктивность вербальной памяти: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Тихомирова Гертруда Ильинична; НГПУ - Новосибирск, 2004.
7. Уотсон, Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон. - М., 1998.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПОДРОСТКА

Арсиева З.А.

Чеченский государственный университет, г.Грозный

Подростковый возраст - самый ответственный период становления личности, когда складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу.

Многие подростки имеют аномальные проявления характера, что, безусловно, сказывается на их поведении в обществе, взаимодействии с окружающими, успеваемости в учебной деятельности и др. Ответственность признается социально ценным личностным качеством, которое обязательно надо развивать, формировать, воспитывать. Качеством, необходимым каждому не только для личностного роста, но и для элементарного выживания. Ответственность как одна из важнейших характеристик личности является предметом изучения многих социальных наук: философии, юриспруденции, педагогики, психологии, социологии. Исследователи, которые занимались изучением ответственности:

Абульханова-Славская К., Братуся Б.С., Дементий Л.И., Дорофеев Е.Д., Дружинин В., Леонтьева Д.А., Муздыбаев К., Новосельцев Н.М., Панасенко В.А. Розанова В., Рубинштейн С.Л., Шапошников В.И., и многие другие. Ускорение темпа жизни, увеличение информационных перегрузок часто приводят к обострению нервно-психических расстройств и граничащих с ними состояний, к которым относят, в частности, акцентуации характера. Акцентуация характера как индивидуально-типологическая особенность личности освещалась в работах Леонгарда К., Белова Б.В., Ганнушкина П.Б., Кербикова О.В., Кречмера Э., Личко А.Е., Немова Р.С., Реана А.А., Шмелева А.Г. и др. [3] Распознавание типа акцентуации, точная диагностика «места наименьшего сопротивления» позволяют установить специфические особенности проявления ответственности акцентуированной личности и гармонизировать развитие рассматриваемого личностного свойства, что приведет к возможной активной адаптации человека в современных социокультурных условиях. Несмотря на значительное расширение исследований, посвященных этой проблеме, потребности теории и практики заставляют снова и снова исследовать данную проблему. [4]

В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как дисгармоничное развитие характера, сильную выраженность его отдельных черт, что затрудняет адаптацию личности в некоторых специфичных ситуациях. При этом важно подчеркнуть, что адаптационные затруднения личности в некоторых специфичных ситуациях могут сочетаться с хорошими способностями к социальной адаптации в других ситуациях наоборот [1].

Таким образом, в акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд. Легкая степень выраженности акцентуации, чаще всего, связана с положительными проявлениями личности, высокая – с отрицательными проявлениями.

В нашей работе мы изучили влияния акцентуаций характера на проявление ответственности в подростковый период.

Ответственность мы связываем со способностью человека нести ответ за свои поступки перед другими, обществом, перед самим собой. В межличностном взаимодействии хорошо различима эта характеристика поведения человека. Человек, признающий свою ошибку, вызывает уважение других. Но также нельзя забывать о том, что может встретиться категория так называемых сложных подростков, которые, уповая на несносный характер – являются своего рода вечным стрелочником, на которого так удобно сбрасывать ответственность. [5]

Личность - это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре. Поэтому личность есть целиком социокультурное образование. Но занять позицию в отношениях с другими невозможно раз и навсегда. В каждой точке существования вновь и вновь возникает необходимость свободного и самостоятельного выбора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой. Формулой личностного поведения выступает заявление подростка: «Я лично!». Таким образом, он заявляет о своей собственной, полной ответственности за свои действия и поступки. Но отказ от личностного бытия есть согласие на зависимый, безответственный, социально-приспособительный способ жизни. Это не менее тяжкая доля для подростка. [2]

Самостоятельность и ответственность в социальном поведении составляют самые существенные характеристики в подростковый возраст. Поэтому для их формирования и коррекции необходимо работать с данным возрастным периодом весьма осторожно, ведь отрочество один из самых сложных этапов в жизни человека, и от него зависит дальнейший путь развития личности.

Для исследования диагностики типа акцентуации характера и диагностики ответственности были использованы следующие методики:

- характерологический опросник К. Леонгарда – Н. Шмишека;
- опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО).

В исследовании приняло участие 130 юношей и девушек в подростковом возрасте.

По результатам диагностики видно, что на первом месте циклотимная акцентуация характера (22 учащихся), что составляет 73,3% из них 43,3 % мальчиков и 30 % девочек.

На втором месте – гипертимная акцентуация (21 учащийся), что составляет 70% из них 33,3 % мальчиков и 36,6 % девочек

Экзальтированными являются 17 человек из выборки, или 56,6% испытуемых из них 30 % мальчиков и 26,6 % девочек

Демонстративные - 15 человек, что составляет 50% из них 30 % мальчиков и 20% девочек.

Возбудимая акцентуация встречается у 12 испытуемых, или 40% из них 25 % мальчиков и 15% девочек.

Следующими располагается эмотивная и неуравновешенная акцентуации характера.

Неуравновешенная акцентуация наблюдается у 11 испытуемых, или 36,6% из них 23,3 % мальчиков и 13,3 % девочек.

Эмотивная акцентуация встречается у 11 испытуемых, что составляет 36,6 % из них 23,3 % мальчиков и 13,3 % девочек.

Педантичная акцентуация встречается у 10 учащихся, или 33,3 % из них 23,3 % мальчиков и 10 % девочек.

Дистимичными являются 7 человек или 23,3% опрошенных из них 10% мальчиков и 13,3 % девочек.

На последнем месте расположилась тревожная акцентуация характера. Она присуща всего 5 учащимся из выборки (16,6% испытуемых из них 6,6 % мальчиков и 10 % девочек).

В данной выборке преобладает циклотимная акцентуация характера 73,3%. На втором месте – гипертимная акцентуация - 70%. Экзальтированными являются 56,6% испытуемых. Демонстративная акцентуации характера - 50%. Возбудимая акцентуация встречается у 50%. Неуравновешенная акцентуация наблюдается у 36,6%. Эмотивная акцентуация встречается также у 36,6 %. Педантичная акцентуация встречается у 33,3 %. Дистимичными - 23,3%. Тревожная акцентуация характера присуща всего 16,6% испытуемых. Интересным представляется тот факт, что некоторые респонденты имеют несколько ярко выраженных типов акцентуаций характера.

Высокая выраженность нормативного типа у циклотимных, экзальтированных и педантичных свидетельствует о развитом чувстве долга, стремлении соответствовать принятым нормам и правилам.

Для гипертимных, демонстративных и эмотивных, обладающих высоким уровнем выраженности этичности мотивом подобной ответственности выступает стремление следовать общечеловеческим нормам. Они делают все качественно, если это значимо для них, внешние же подкрепления деятельности являются менее важными.

Высокая выраженность самоутверждающегося типа у демонстративных, неуравновешенных и тревожных свидетельствует о стремлении уйти от конфронтации с окружением, избегать избыточной ответственности и принятия сложных решений.

Таким образом, мы установили, что наиболее ярко выраженными акцентуациями характера в подростковом возрасте являются циклотимный, гипертимный и экзальтированный. А вот менее преобладающими акцентуациями характера являются дистимный, педантичный и тревожный типы акцентуаций характера.

### Список литературы

1. Гурьянова И.В. Характер. Его структура и акцентуация методическое пособие для студентов дневной и заочной форм обучения / Магнитогорск, 2011.
2. Давлетова А.И., Гончарова Е.В. Особенности мотивации личности подростка в зависимости от типа акцентуации характера . В книге: Самореализация личности в межкультурном пространстве Материалы Международной научно-практической конференции.- Москва, 2012. С. 136-140.
3. Личко, А.Е. Клиническая и психологическая диагностика типов психопатий и акцентуаций характера / Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Ап-рель-Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2009. С. 111–241.
4. Сахарова В.Г. «Психологический фактор ответственности и методика определения локуса контроля личности». Методические указания. Владивосток, ДВГМА, 2008.
5. Хелькман, К. Развитие ответственности в онтогенезе Текст. / К. Хелькман // Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум.- М., 2007. С. 148-154.

**СЕКЦИЯ №14.  
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.  
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.  
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.  
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ**

**Доржиева В.В.**

Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

Приоритетной целью образования на современном этапе является формирование активной творческой личности, обладающей способностью мобильно адаптироваться в социальной жизни, продуктивно взаимодействовать с другими членами общества, а также понимать и объяснять поведение окружающих. В процессе получения образования происходит развитие всех уровней психики школьника, от формирования склада мышления, характеризующего личность, и до высшей ступени развития психики – социального интеллекта.

Социальный интеллект как совокупность способностей, обеспечивающих адаптацию и социализацию личности в обществе, встраивание ее в социальные, межличностные и профессиональные отношения, рассматривается как одна из важнейших характеристик современного человека. Она предполагает развитие умения понимать себя, умение прогнозировать и планировать свое поведение, действия других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваться поставленной цели. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия в современном обществе любому человеку.

Изучение социального интеллекта имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю. По мнению большинства специалистов, понятие «социальный интеллект» (social intelligence) было введено Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие социального интеллекта. Суммируя эти представления, американский психолог Д. Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию. Активно интересовались этим явлением многие психологи и в середине XX в. Создавший свою знаменитую многофакторную модель интеллекта Дж. Гилфорд отводит в ней особое место социальному интеллекту [3].

Формирование социального интеллекта начинается с детского возраста. С приходом ребенка в школу расширяется круг общения, развиваются такие способности, как умение переживать за другого человека без прямого восприятия его ощущений, защищать свои мысли и суждения другого человека. Умение понимать мысли и поступки других людей дает возможность полноценного общения с окружающими и, несомненно, необходимо не только для делового взрослого человека, но и для ребенка. Возрастной аспект развития социального интеллекта имеет особую актуальность в образовательной среде. Изучением особенностей социального

интеллекта в возрастной динамике занимались такие авторы, как Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина и др.

Для развития человека важен каждый возраст. И все же подростковый возраст занимает особое место в психологии. В рамках проблемы развития социального интеллекта для нас представляет большой интерес изучение именно этой возрастной группы, поскольку это период становления личности. Это самый ответственный период формирования основ нравственности, социальных установок, отношения к себе, к людям, к обществу, то есть та жизненная позиция, с которой подросток начинает самостоятельную жизнь. В данном возрасте стабилизируются основные формы межличностного поведения, когда подросток обнаруживает различия в самом себе и начинает отделять отношение к себе как к ребенку и отношение к себе как к взрослому. Он не только «впитывает» внешние воздействия, оценки окружающих – он начинает их анализировать: какие-то оценки принимает, какие-то отвергает, с чем-то соглашается, против чего-то протестует. Теперь уже можно говорить о формировании у подростка знания самого себя. В свою очередь бурное развитие самосознания позволяет им обнаружить у себя веру в способность определять и контролировать собственное поведение, свои мысли и чувства, ориентироваться на собственную оценку.

В экспериментальном исследовании социального интеллекта приняли участие подростки 11-12 лет общеобразовательной школы и школы-гимназии г.Улан-Удэ. Общая выборка составила 62 человека: это 6 класс школы-гимназии - 26 чел-к, и 7 класс общеобразовательной школы – 36 чел-к.

Был использован тест (методика Д. Гилфорда «Социальный интеллект»), направленный на выявление общего уровня развития социального интеллекта, который представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, высказывать быстрые и точные суждения о людях, проявлять дальновидность в отношениях с другими людьми, что способствует их успешной социальной адаптации.

Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта. На Рисунке 1 представлены результаты обработки методики в сравнении выборки шестиклассников и семиклассников.

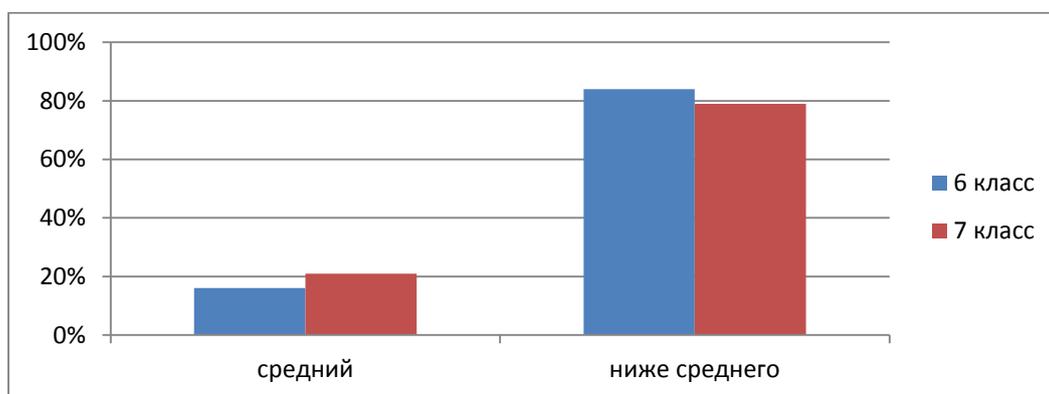


Рис.1.

По результатам нашего исследования, в выборке шестиклассников испытуемых 16% (5 человек) и 21% (6 человек) в выборке испытуемых семиклассников имеют средний уровень развития социального интеллекта. Основной процент ответов в обеих выборках приходится на уровень развития социального интеллекта ниже среднего – 84% (27 человек) в выборке шестиклассников и 79% (23 человека) в выборке испытуемых семиклассников. Как видно из представленных данных, существует незначительное положительное отклонение в пользу выборки испытуемых семиклассников. Чтобы сделать окончательный вывод о том, что существуют различия в уровне развития социального интеллекта в выборке шестиклассников и семиклассников, мы провели математический анализ с использованием U – критерия Манна – Уитни. Критерий U является один из двух исключений из общего правила о принятии решения о достоверности различий. Это значит, что уровень развития социального интеллекта у семиклассников общеобразовательной школы существенно не отличается от уровня развития социального интеллекта у шестиклассников школы-гимназии.

В целом уровень социального интеллекта у шестиклассников и семиклассников соответствует среднему значению, т.е. испытуемым свойственны средние способности к познанию поведения. Следовательно, они умеют предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании их мыслей и чувств. Но их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут

иметь дело с людьми, ведущими себя неожиданным, нетипичным образом, что может привести к напряженным ситуациям. Почти все наши испытуемые в общении в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений: они могут часто ошибаться в понимании смысла слов собеседника, так как не учитывают сопровождающие их невербальные реакции. Кроме того, результаты показали, что школьники испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и понимания внутренних мотивов поведения людей. Как следствие, они плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между людьми.

Несущественные различия в результатах двух выборок, вероятно, можно объяснить тем, что подростки обучаются в разных образовательных учреждениях, и скорее всего, пространство школы-гимназии играет большую роль в формировании социального интеллекта личности шестиклассников, который почти не отличается от результатов семиклассников. Кроме того, влияет на подобную динамику снижение непосредственного межличностного контакта, которое за стенами учебных заведений больше опосредовано современными цифровыми технологиями, включающими в себя компьютерные игры, интернет-общение, общение посредством телефонной связи и т.п. Уменьшение непосредственного межличностного взаимодействия влечет за собой отсутствие накопленного опыта познания другого человека и, как следствие, снижение общего уровня социального интеллекта, вследствие чего наблюдается плохая социальная адаптация.

Подростковый возраст очень чувствителен ко всем преобразованиям, происходящим как в самом человеке, так и социуме, его окружающем. Именно поэтому необходимо проводить специально организованную работу, направленную на развитие социального интеллекта.

#### Список литературы

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. Изд. 4-е. - М., 2009. - 112с.
2. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. С. 5-35.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: ГП «Иматон», 1996.
4. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М., Киев, 2006. 399с.
5. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Альфа-М; Инфра-М, 2006. 288с.

## ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ОЦЕНКОЙ ФЕНОМЕНА ЛЖИ

Гулякина В.В.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г.Орёл

Ложь является неизбежным социально–психологическим феноменом жизнедеятельности человека в обществе, в связи с чем актуализируется выстраивание эффективного поведения в ситуации лжи партнера, возрастает значимость исследования проблемы лжи на теоретическом и эмпирическом уровне. Её разнообразные аспекты много лет разрабатывались на Западе. Для российской науки ложь – относительно новое и мало изученное явление. Определенный вклад в решение проблемы лжи внесен В.В. Знаковым [1,2,3].

В практике реальной жизнедеятельности ложь представлена в процессе общения.

В образовательном пространстве общение студентов друг с другом и с преподавателями – база для организации обучения, поэтому исследование специфики проявления лжи в процессе общения студентов актуально не только для теории общения и расширения феноменологии лжи, но представляет практическую ценность для сферы образования.

Наше исследование было ориентировано на выявление особенностей процесса общения у студентов, отличающихся оценкой феномена лжи. В нем были задействованы юноши факультета физической культуры и спорта и девушки факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Эмпирическое исследование осуществлялось при помощи пяти методик: методики И.П. Шкуратовой «Виды лжи», методики И.П. Шкуратовой и «Отношение ко лжи», методики В.В. Бойко «Эмоциональные барьеры в межличностном общении», методики В.В. Бойко «Деструктивные установки в межличностном общении» и методики В.Н. Недашковского «Диагностика процесса общения».

Оценка феномена лжи выявлялась на базе двух методик И. П. Шкуратовой по следующим направлениям: каковы предпочитаемые студентами виды лжи (выраженное предпочтение того или иного вида лжи рассматривалось как его положительное оценивание), и как они оценивают чужую ложь. Эмпирическими

референтами теоретического конструкта качество процесса общения выступили стадийные и единичные показатели эффективности процесса общения, показатели деструктивных установок и эмоциональных барьеров рассматривались как отражение сложностей в процессе общения.

Согласно результатам нашего эмпирического исследования, дифференциация оценки феномена лжи выступает психологическим основанием качества процесса общения у студентов и позволяет более глубоко оценить его по степени эффективности и деструктивности.

Изучение процесса общения студентов с разной оценкой феномена лжи позволило сделать следующие выводы.

1. Существуют общие тенденции и половые отличия в оценке студентами феномена лжи.

2. Согласно результатам ранжирования оценки феномена лжи, студенты наиболее часто используют в своей жизнедеятельности ложь–умолчание и этикетную ложь. Первая не является собственно ложью в их понимании, поскольку искажение информации осуществляется за счет неполноты картины. Вторая отражает стремление студентов соответствовать социальной ситуации.

Умолчание – наиболее противоречивый вариант лжи: часто обращаясь к нему, студенты, наряду со сплетней и ложью–оправданием, негативно оценивают его использование другими людьми.

3. В феномене лжи все исследуемые видят и положительные, и отрицательные моменты.

Все то, что позволяет человеку оставаться в рамках социальной ситуации, не портить отношения (ложь во благо), презентировать себя в обществе более эффектно (ложь–фантазия), реализовывать потребность в эмоциональной насыщенности жизни (сплетня), оценивается положительно.

Неправильно переданная информация (сплетня) или её недостаток (умолчание), неумение достойно презентировать себя в сложной ситуации (оправдание) выступают пунктами отрицательной оценки феномена лжи студентами.

4. Существует специфика в оценке феномена лжи студентами разного пола.

Студентки женского пола более ориентированы на ложь во благо ( $t=2,8$ , при  $p \leq 0,01$ ) и сплетню ( $t=2,4$ , при  $p \leq 0,05$ ), студенты мужского пола – на ложь –фантазию ( $t=2,9$ , при  $p \leq 0,01$ ). Зафиксированные предпочтения юношей и девушек студенческого возраста мы связываем с феноменом гендера. Представительницы прекрасного пола довольно часто прибегают к непроверенным данным, насыщают их эмоционально и передают партнерам. Вместе с тем они стремятся убедить себя в правильности и нужности своих действий. Вероятно, это выступает основанием их высокой ориентированности на сплетню и ложь во благо. Сознательное искажение информации, имеющее целью повысить свой статус в глазах окружающих и приукрасить себя, наиболее характерно для представителей сильного пола, что вполне оправдано их гендерными ориентирами, главный из которых – занять высокое место в социуме.

Более негативно умолчание в межличностном общении ( $t = 2$ , при  $p \leq 0,05$ ) оценивают представители сильного пола: этот вид лжи они не приветствуют в других людях и не любят, когда им что-то недоговаривают. Девушки студенческого возраста не так остро реагируют на умолчание партнёров в процессе общения.

Оценивание лжи студентками в большей степени отражает эмоциональную сторону жизни и сферу межличностных отношений. Представители сильного пола оценивают феномен лжи по параметру качества поступающей информации: она должна быть точной, четкой и полной, должна служить средством эффективной презентации себя в обществе.

5. Оценка лжи у студентов выступает фактором процесса общения.

Эффективность процесса общения у исследуемых студентов не высока: не до конца сформированы умения понимать собеседника, рефлексировать себя, строить межличностные границы, формулировать послания в общении. Деструктивность в общении определяется проблемами в контроле эмоций и неадекватным восприятием партнера по общению.

Процесс построения общения у студентов разного пола имеет особенности: девушки отличаются большей эффективностью, они более эмпатичны и рефлексивны, чувствительны к особенностям ситуации, более толерантны и способны видеть позитивное в ситуации межличностного контакта.

Основные деструктивные зоны в процессе общения при использовании лжи локализируются в эмоциональной сфере и установках на партнера. Чувство вины, возникающие у студентов при использовании лжи, проецируются на партнера, нарушается эмоциональная регуляция процесса общения. Иллюзия социальной приемлемости, появляющаяся у студентов при использовании этикетной лжи, лжи–умолчания и лжи во благо, и иллюзия самообмана как следствие ориентира на ложь–фантазию блокируют самосознание, осложняют процесс восприятия партнера, снижают качество эмоциональной регуляции межличностного взаимодействия. Ложь–фантазия в процессе общения молодых людей и ложь во благо в процессе общения представительниц

прекрасного пола – эмоционально нагруженный фактор, способствующий проецированию собственных проблем на партнера.

6. Ложь–умолчание проявляется специфично в общении студентов разного пола. Скрытие информации более умело осуществляют студентки: они способны чувствовать партнера, дифференцировать пространство общения, формулировать послания и учитывать обстоятельства их передачи. Ориентир на ложь–умолчание сильнее снижает конструктивность процесса общения у представителей сильного пола, усиливая деструктивность в установках на партнера: они жестоки в суждениях о других людях, не скрывают свои негативные оценки по отношению к окружающим и склонны делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношения с партнерами.

Результаты проведенной работы указали на проблемные аспекты в процессе общения студентов, решение которых целесообразно осуществлять комплексно, с привлечением основных направлений работы практического психолога: просвещения, психокоррекции, консультирования и диагностики. Использованный нами методический блок мы можем рекомендовать как диагностическую основу для получения эмпирической информации: при наличии психологической практики в системе высшего образования целесообразно особо тщательно выстраивать работу, направленную на повышение качества процесса общения у студентов и снятие неблагоприятных факторов, деструктурирующих его. При этом основными психокоррекционными ориентирами должны стать зоны самосознания студентов, их эмоциональная сфера, восприятие партнера и формирование отношения к нему. Принимая во внимание, что ложь – фактор, дестабилизирующий межличностное взаимодействие, при котором особенно страдает эмоциональная регуляция и образ партнера, необходимо сосредоточить внимание студентов на осознании проблем в построении эффективного общения, связанных с использованием лжи.

#### Список литературы

1. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. –1993. – № 2. –С. 9–16.
2. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана// Психологический журнал. – 1997. – Т.18.– №1. –С. 38–49.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья// Вопросы психологии. – 1999. – №6. –С.59–70

### **СЕКЦИЯ №18.**

#### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

### **СЕКЦИЯ №19.**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

### **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ**

**Багина А.Н.**

Лицей 1586 структурное подразделение 1, г.Москва

Рост агрессивных и преступных тенденций в подростковой среде – печальная примета времени, отражающая одну из острейших социальных проблем, болевых точек нашего общества.

Среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым, чаще и в крайних формах стала проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросло количество правонарушений несовершеннолетних, увеличилось число молодежи, проходившей лечение от венерических заболеваний, наркомании, алкогольной зависимости и т.д. появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Молодежь участвует в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, сотрудничает с мафией, занимается проституцией и сутенерством, совершает экономические преступления.

В подростковом возрасте процесс психосексуального развития девочек начинается приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков, и длится в течение 3-4 лет, а не 4-5 лет. Мальчики, несмотря на то, что они физически сильнее девочек, обладают большей чувствительностью к воздействию как физических, так и

психических факторов. Неслучайно у мальчиков чаще, чем у девочек, встречаются психические нарушения. Наряду с биологическими предпосылками в развитии половых различий серьёзную роль играют социальные и культурные стереотипы, связанные с представлениями взрослых о поведении девочек и мальчиков, обусловленные, в частности, стереотипами феминности и маскулинности, принятыми в обществе. У мальчиков с возрастом происходит затухание физической агрессии, а у девочек наблюдается рост этой формы агрессивности. При спаде косвенной агрессии у мальчиков, идёт значительное увеличение её у девочек. В 12-13 лет отмечается снижение вербальной агрессии у мальчиков, при постоянном нарастании этой агрессии у девочек. К 14-15 годам у мальчиков так же происходит всплеск вербальной агрессии. Негативизм значительно сильнее проявляется у мальчиков на всех возрастных периодах подросткового возраста. У девочек негативизм несколько затухает при переходе к 14-15 г.

Внутри подросткового возраста, как у мальчиков, так и у девочек, существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Так, установлено, что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: 12 лет и 14-15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 лет и в 13 лет. За внешней грубостью мальчиков-подростков и скрытностью девочек лежит сложная картина половозрастных различий их развития, в том числе развития и проявления различных форм агрессивности.

Итак, агрессивность в наше время стала реальной социально-педагогической проблемой общества. В этих условиях ни у кого не вызывает сомнения актуальность проблемы анализа проявления агрессивности в подростковой среде.

Для выявления гендерных различий в проявлении агрессии и агрессивного поведения было проведено исследование. В исследовании приняли участие 48 учеников 8 «А» и 8 «Б»- средней школы № 9 г. Великие Луки в возрасте -14-15 лет.

Из Табл.1 видно, что в 8-ом классе наибольшее проявление агрессивности просматривается по таким шкалам как «склонность к отражённой агрессии», «неумение переключать агрессию», «провокация агрессии в среде окружающих». Общими для них являются и наименее выраженные характеристики агрессивности: «анонимная агрессия», «ритуализация агрессии», «склонность заражаться агрессией» и «не способность тормозить агрессию». Не трудно заметить, что при наиболее выраженной агрессивности

Таблица 1

Средние значения «индекса агрессивности» в среде подростков

№	Шкалы агрессивности	8 класс		
		Мальчики	Девочки	Среднее значение
1	спонтанность агрессии	1,8	3,1	2,6
2	неспособность тормозить агрессию	1,9	1,3	1,5
3	неумение переключать агрессию	2,5	3,5	3,1
4	анонимная агрессия	1,2	1	1,1
5	провокация агрессии в среде окружающих	2,8	3,2	3,0
6	склонность к отражённой агрессии	3,0	3,4	3,2
7	аутоагрессия	2,3	3,1	2,8
8	ритуализация агрессии	1,5	1,1	1,3
9	склонность заражаться агрессией толпы	1,5	1,0	1,2
10	удовольствие от агрессии	2,3	1,9	2
11	расплата за агрессию	2,1	3,1	2,7
	Среднее значение	2,1	2,3	2,2

мы имеем дело с такими её формами, которые в своих проявлениях непосредственны, ситуативны и выражают тенденцию к защите своего «Я». Тогда как при наименьших проявлениях агрессивности такие характеристики агрессивности, как «анонимная агрессия», «ритуализация агрессии» и «склонность заражаться агрессией толпы» предполагают некоторую её социальность, своего рода натренированность в условиях межличностных

взаимодействий и взаимоотношений, т.е. в определённом смысле они более сложны в своем проявлении. Поэтому можно считать, что в какой-то мере в подростковом возрасте сам «репертуар» агрессивных проявлений имеет тенденцию выражаться в наиболее простых и непосредственных его формах, выполняющих преимущественно самозащитную функцию. В целом можно отметить, что в данном возрастном диапазоне наблюдается снижение усреднённых показателей агрессивности по большинству рассматриваемых шкал. Помимо отмеченной «провокации агрессии», это затронуло такие критерии как: «неспособность тормозить агрессию» и «аутоагрессия». Видимо, социализация личности, и развитие психических функций индивида больше всего блокируют именно эти агрессивные тенденции.

Однако средние значения индексов агрессивности по классам не раскрывает всей сущности изменений. В 8-ом классе девочки в среднем агрессивнее мальчиков. В данном случае гендерные различия острее всего проявили себя в отношении «спонтанность агрессии», «неумение переключать агрессию» и «расплата за агрессию». Это означает, что у девочек, во-первых, в силу повышенной эмоциональности быстрее срабатывают агрессивные импульсы (спонтанность) и фронтальнее захватывают психическое пространство личности (неумение переключать агрессию), а во-вторых – по этой же причине раньше убеждаются в том, что агрессивность не так уж и безвредна в личностном плане, т.е. за неё приходится расплачиваться. Не исключено, что именно последнее обстоятельство выступает у них фактором, способствующим блокированию агрессивных тенденций.

Анализ корреляционных связей показал, что для 8-го класса характерна «раздвоенная» структурированность корреляционных связей. В одной подструктуре центральное место принадлежит «расплате за агрессию», что может отражать факт осознания подростками неизбежных, негативных последствий от проявляемого ими агрессивного поведения. При этом присутствует признание того, что данное поведение возникает спонтанно, как следствие слабой саморегуляции, характерной для данного возраста. В другой подструктуре её ядром является «ритуализация агрессии», что свидетельствует о возможном закреплении агрессивных тенденций в качестве своеобразной поведенческой нормы в ценностной системе подростков. Можно предполагать, что в данном возрасте реализуются как бы два противоположных процесса: с одной стороны – происходит блокировка возникающих агрессивных тенденций за счёт предвосхищения негативных последствий от проявления агрессии, с другой – осуществляется их «нормативное» закрепление.

Таким образом, можно сделать вывод, что в подростковом возрасте происходят достаточно серьёзные качественные трансформации в структуре агрессивных тенденций, при этом они имеют существенные гендерные различия. Агрессивное поведение подростков является не однородным феноменом, а имеет различные негативные формы в зависимости от возрастных особенностей, индивидуальных целей, причин, обуславливающих его возникновение.

#### **Список литературы**

1. Ениколопов, С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей / С.Н. Ениколопов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. - № 2. – С.40-45.
2. Калинина, Е.А. Агрессия и агрессивность у подростков 14-15 лет / Е.А. Калинина // Общественные науки и современность / Е.А. Калинина. – 1993. - № 3. – С.183-190.
3. Ковалев, П. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / П. Ковалев. – СПб.: Питер, 1996. – 358 с.
4. Копейко, Я.Ю. Гендерные аспекты агрессивности / Я.Ю. Копейко // Психология XXI века: тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. – СПб., 2000. – С.30-31.

#### **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИГРА»**

**Лисина М.Ю., студентка магистратуры, 1 курс факультет Детская практическая психология**

Новосибирский педагогический государственный университет, г.Новосибирск

В отечественной науке существуют разные подходы к определению психологического содержания понятия «игра». Современная школа Л.С. Выготского в качестве сущностной характеристики игры выделяет ее двухпозиционность, которая является основой для развития самооценки ребенка дошкольника.

Ключевые слова: игра; критерии игровой деятельности; двухпозиционность игры; действия замещения; смысловое пространство, самооценка.

Игрой занимались многие видные отечественные исследователи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Д.В. Менджерицкая, Е.В. Зворыгина и др.). Однако, вопрос о базовых критериях игры до сих пор остается достаточно дискуссионным в то время, как с его решением связано психологическое содержание понятия «игра».

На сегодняшний день наиболее распространенным критерием игры является игрушка. Ученые и практики, придерживающиеся этой точки зрения, считают, что если ребенок взял в руки игрушку, то это автоматически означает, что он играет. Например, малыш что-то конструирует из кубиков и карандашей. Со стороны может показаться, что он строит дом и хочет сделать к нему дорогу. Однако, ребенка может увлечь исследование самих предметов, которые не связаны игровым сюжетом, хотя наблюдающий за ребенком взрослый чаще всего приписывает этой деятельности статус игры.

Второй критерий игровой деятельности связан с ее спонтанностью. При этом игра понимается как деятельность, которая начинается, планируется, ведется и заканчивается играющим, исходя из его собственного желания. Спонтанность достаточно значимая характеристика, так как, зачастую, начать и закончить игру ребенку бывает трудно. Игра действительно деятельность спонтанная, но не всякая спонтанная деятельность является игрой. Начав чем-то заниматься по своему желанию, ребенок может вовсе не играть, а просто знакомиться с новым для него явлением или предметом, а также выяснять, что с ним можно делать.

Д.Б. Эльконин считал, что основной единицей игры является роль [6]. Мы считаем, что, с одной стороны, этот критерий относится только к сюжетно-ролевой игре, а, с другой стороны, наличие роли, зачастую, диктует играющему стереотипы игровых действий. Так, будучи в роли кондуктора, ребенок вместо того, чтобы разворачивать соответствующее межролевое взаимодействие, зачастую, повторяет одни и те же действия: берет деньги и отрывает билеты, даже тогда, когда пассажир показывает ему проездной документ. В случае же, когда партнеры по игре делают попытку как-то разнообразить эти действия, «кондуктор» протестует и при этом говорит, что он сам видел, что так ведут себя все кондукторы. Как правило, такие «игры» превращаются в бесконечное повторение одного и того же сюжета, когда ребенок строит игру, исходя из реального плана, а его игровые действия являются отражением имеющегося у него реального опыта, а не его переосмысления. Т. С. Новикова отмечает, что «... по сравнению с подходом к игре Л. С. Выготского, в теории Д. Б. Эльконина, акцент резко сдвинут с внутренней социальности, при которой ребенок конструирует свое я в мнимой ситуации, на внешнюю социальность – воссоздание социальных отношений между людьми в игре» [3, с.21].

Анализируя все выделенные критерии, Е. Е. Кравцова отмечает, что, несмотря на их внешнюю разноплановость, они имеют одну общую черту: данные критерии могут быть представлены не только в игре, но и в других видах деятельности, с игрой мало связанных. В качестве основного критерия игровой деятельности, являющегося сущностной характеристикой игры, Е. Е. Кравцова выделяет двухпозиционность игровой деятельности, которая означает, что играющий может одновременно находиться как в игре (внутри нее), так и вне игры. Такой подход к определению критериев игры согласуется с теорией Л. С. Выготского, который писал, что ребенок «плачет в игре как пациент, но радуется как играющий» [1, с. 216]. Данная особенность игры позволяет субъекту не только подчинять свое поведение определенным правилам, но и контролировать себя, реализующего это поведение. Так, играющий не только плачет в роли пациента, но одновременно думает, что ему делать дальше – перестать плакать или, наоборот, заплакать еще сильнее.

Таким образом, в основе психологического содержания понятия «игра» находится двухпозиционность игровой деятельности, которая подразумевает, что сама игра происходит в воображаемом смысловом пространстве, куда дети переходят, как правило, при помощи магических для них слов: «понарошку» или «как будто», а затем действуют с опорой на действия замещения. При этом играющий управляет своей игрой, находясь в реальном пространстве, и не с позиции игрового персонажа, а от себя лично. И тогда двухпозиционность игровой деятельности становится основой для развития самооценки ребёнка дошкольника.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2003. – 538 с.
2. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996. – 160 с.
3. Менджерицкая Д. В. Воспитание детей в игре. – М., 1982. – 128 с.
4. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 1997. – 78 с.
5. Новикова Т. С. Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности: Дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2006. – 168 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. – 360 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ СТАТУСА В КОЛЛЕКТИВЕ

**Багина А.Н.**

Лицей 1586 структурное подразделение 1, г.Москва

Специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает «казаться или быть сильным». В отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть отдельные подростки – аутсайдеры, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие попытки самоутвердиться с помощью агрессии. Наиболее высокий уровень агрессии наблюдается у лидеров и отверженных. Лидеры с помощью агрессивных действий укрепляют своё первенство, а отверженные группой проявляют неудовлетворённость своим положением.

Таким образом, отрочество является периодом острого кризиса взросления и часто сопровождается рискованным поведением и девиациями.

Для выявления особенностей проявления агрессивности в зависимости от статуса личности подростков нами было проведено исследование, в котором, приняли участие учащиеся 8 – 10-х классов общеобразовательной школы №9 г.Великие Луки.

В результате проведенного нами социометрического исследования были получены следующие результаты.

Так, в 8-ом классе показатели агрессивности у высоко статусных учеников более высокие, чем у учеников с низким статусом. Здесь можно отметить наибольшее различие в показателях между высоким и низким статусом по таким шкалам как «провокация агрессии со стороны окружающих», «расплата за агрессию» и «неумение переключать агрессию».

Таблица 1

Особенности проявления агрессивности в зависимости от обобщённого статуса

№	Шкалы агрессивности	8 класс		10 класс	
		Высокий статус	Низкий статус	Высокий статус	Низкий статус
1	спонтанность агрессии	3,2	2	3	3
2	неспособность тормозить агрессию	2,2	1,5	1,5	0,8
3	неумение переключать агрессию	3,7	2,3	2,5	3
4	анонимная агрессия	0,8	0,8	1,5	1,3
5	провокация агрессии у окружающих	3,7	2	2	2,3
6	склонность к отражённой агрессии	4,2	2,2	2,3	3,5
7	аутоагрессия	3	1,8	3	2
8	ритуализация агрессии	1,7	0,8	1,5	1
9	склонность заражаться агрессией толпы	1,7	1	1,5	1,8
10	удовольствие от агрессии	2	1,8	2,3	1,3
11	расплата за агрессию	3,3	1,7	1,8	2,3
Среднее значение		2,7	1,6	2,1	2

Мы видим, что высоко статусные ученики чаще выступают как провокаторы агрессии, однако и расплата за свои агрессивные действия имеет место среди них. Однако, данные полученные при изучении агрессии, позволяют говорить о том, что в 10-ом классе положение меняется.

Во-первых, усреднённые показатели агрессивности «сглаживаются» становятся менее контрастными между высокостатусными и низкостатусными. Это свидетельствует о том, что фактор агрессивности заметно ослабляет своё влияние на статусное положение подростков в своём классе.

Во-вторых, становится понятным, какие агрессивные тенденции встречают первоочередное отторжение и неприятие у данной возрастной категории: например, «склонность к отражённой агрессии» в 8-ом классе весьма сильно «работала» на повышение статуса. В 10-ом классе она уже воспринимается групповым мнением негативно; аналогичное произошло, хотя и в меньшей степени с «неумением переключать агрессию», «провокацией агрессии» и «склонностью заражаться агрессией толпы». Можно полагать, что именно в этих аспектах подросткового поведения групповые нормы оказывают блокирующее воздействие на развитие агрессивных тенденций в данном возрастном диапазоне.

В виде исключения можно отметить высокий показатель у учеников с низким статусом по шкале «склонность к отражённой агрессии». Этот недостаток заключается в том, что индивид, как эхо, повторяет агрессию партнёров.

Таким образом, агрессивное поведение подростков является не однородным феноменом, а имеет различные негативные формы в зависимости от возрастных особенностей, индивидуальных целей, причин, обуславливающих его возникновение.

Таблица 2

Особенности проявления агрессивности у лиц с высоким и низким статусом по критериям «нетерпимости» и «доброты».

№	Шкалы агрессивности	Нетерпимость				Доброта			
		8 кл.		10 кл.		8 кл.		10 кл.	
		В. С.	Н. С.	В. С.	Н. С.	В. С.	Н. С.	В. С.	Н. С.
1	спонтанность агрессии	3	2,8	2,3	1,8	2	2,5	1,3	3,3
2	неспособность тормозить агрессию	2,2	1,5	1,3	1	1	1,8	1,3	1,3
3	неумение переключать агрессию	2,8	3,3	3,3	3	3,4	2,5	3,3	2,3
4	анонимная агрессия	1	1,5	1,3	1	1,2	0,8	0,7	1,7
5	провокация агрессии со стороны окружающих	4	3,2	2,5	1,5	2,2	2,8	1,3	2,3
6	склонность к отражённой агрессии	3,8	2,3	3,3	2,3	2,8	3,8	2	2,7
7	аутоагрессия	2,6	3,8	2	2,7	3,6	1,8	2	3
8	ритуализация агрессии	2	1,3	0,8	0,2	1	1,8	0,3	2
9	склонность заражаться агрессией толпы	2,6	0,7	1,5	0,7	0,4	1,8	0,3	2
10	удовольствие от агрессии	3	1,8	1,8	1	1,6	2,5	1,3	3
11	расплата за агрессию	2,6	3,5	2,3	2,8	3,4	2,3	2	3,3
Среднее значение		2,7	2,4	2,1	1,7	2,1	2,2	1,5	2,5

Обозначения: ВС - высокий статус личности;

НС – низкий статус личности.

Из таблицы №2 видно, что групповое мнение относительно «нетерпимости» подростков более всего оказывается зависимым от таких характеристик агрессивности, как «склонность к отражённой агрессии», «склонность заражаться агрессией толпы» и «удовольствие от агрессии». Показательно, что первые две характеристики имеют социальную обусловленность возникновения агрессивных тенденций в поведении. Это может означать, что проблема «нетерпимости-толерантности» воспринимается подростками скорее не как личностное свойство (в этом случае наибольшие различия проявились бы по таким шкалам как «спонтанность агрессии», «неспособность тормозить агрессию» и «неумение переключать агрессию»), а как стиль поведения в группе, способ реагирования на окружающее.

Эта тенденция в целом сохраняется и у десятиклассников. Хотя в тоже время нужно отметить, что в 10-ом классе восприятие «нетерпимости-толерантности» оказывается в большей степени зависимым от показателей агрессивности (по разнице средних значений между высокостатусными и низкостатусными по данному критерию).

Следовательно, десятиклассники уже более дифференцированно и тонко отслеживают у окружающих наличие или отсутствие толерантности. Однако в большей степени точность такого распознавания проявляется по

критерию «доброта», где по сравнению с 8-ым классом различие между высоким и низким статусом ощущается весьма значительно. Это ещё раз подтверждает, что к 10-му классу подход в оценке человеческой агрессивности перемещается от фиксации внешне - поведенческих реакций к распознаванию внутренне - личностных механизмов и предпосылок.

Таким образом, можно сделать вывод, что в подростковом возрасте происходят достаточно серьёзные качественные трансформации в структуре агрессивных тенденций, при этом они имеют существенные гендерные различия.

#### Список литературы

1. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. - № 5 – С.3-18.
2. Реан, А.А. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков / А.А. Реан, Н.Б. Трофимова // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – 1999. - № 3. – С.6-7.
3. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Фемита, 1994. – 295 с.

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИОННОСТИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАГЕРМЕНЕВТИКИ

**Ковалев Ф.А.**

РГГУ, г.Москва

Одной из центральных проблем нашего образования является развитие позиционности и субъектности личности учащихся [2, 4-8, 10-12]. Маршалл Маклюэн предельно просто и емко обозначил одно обстоятельство нашего времени, во многом усложняющее нашу ситуацию: «Сталкиваясь с информационными перегрузками, мы не имеем другой альтернативы кроме восприятия по образцам (стереотипам)». Вроде бы тезис понятен и не нуждается в особой расшифровке. Действительно, потоки информации захватывают нас все дальше и больше и формируют наши мысли, наши мечты, наши идеалы под потребительский шаблон. На выходе у нас появляется клиповое мышление, вмененное понимание, стереотипы [4, 5, 7, 8-12]. Встает вопрос, как обрести свободу и научиться управлять этими потоками.

С точки зрения рефлексивно-позиционного подхода, развиваемого нами [4-8], для управления необходимо выйти из мира стереотипов и начать практиковать внимательное, испытывающее (себя и объект чтения) чтение и осмысленное творчество[. Вопрос в том, что за шаг личностного развития обеспечивает такое преодоление стереотипного поведения и на каких принципах. Однако прежде, чем ответить на этот вопрос, представляется необходимым отметить еще одну очень большую сложность. Эта сложность связана с тем, что информационное пространство не только порождает стереотипы, но оно еще и плодит фантазмы, иллюзии, мифы – все то, что является надежным инструментом власти [4-8, 11]. И, как говорит все тот же Маршалл, позволяет контролировать эмоции и мысли целых народов [8, 10]. С этой точки зрения психологами, педагогами, философами встает задача поисков технологий, способных передать подросткам и молодежи личное знание, вооружить учащихся такими способами понимания и коммуникации, которые делают их неуязвимыми для информационных атак. Только человек, который укоренен в истории собственной страны, в живой традиции, осознал и самоопределился к тому культурному коду, которым пронизана окружающая его цивилизация, способен противостоять внешней манипулятивной агрессии. Ведь структура его сознания будет сложнее и объемнее любой манипулятивной информационной схемы.

Осознание данной проблематики стало концептуальной основой московского герменевтического клуба. Основная цель работы Клуба — создание многомерного диалогического пространства, позволяющего раскрыть мир личностных смыслов, ценностей, убеждений, принципов. Занятия клуба проходят еженедельно на основе медиагерменевтики (Н.Б. Ковалева, 2012), которая выросла на живительной почве рефлексивно-позиционной модели образовательной среды, инициирующей развитие мировоззренческих идеалов и ценностных ориентаций на основе освоения культурного наследия [4-8]. Данная образовательная психолого-педагогическая технология ориентирована на решение задач личностного роста, посредством работы с мышлением, сознанием и мировоззрением учащихся [7] и аккумулирует себе важные принципы теории диалога М.М. Бахтина [2], семиотики Ю.М. Лотмана [9], философской и педагогической герменевтики[3, 13,14]. В основе модели лежит идея о «позиции, трактуемой как ценности и идеалы, деятельно реализуемые человеком в жизни, определяющие

центр и, в большем масштабе, смысл жизни» [4-8]. Соответственно, основная фокусировка медиагерменевтики как практикоориентированной технологии — развитие творческого начала и «позиционности» личности на основе освоения ею способов реализации ценностей и идеалов совершенного человека, находящегося по отношению к миру в позиции «сотворчества, заботы и созидания» [5,6,8].

Предметом и областью рассмотрения медиагерменевтики является картина мира в её индивидуальной ментальной проекции и внутренний мир познающего субъекта, что создает значимые перспективы для действенного самоопределения к ценностям образования и развития творческого мышления на принципах рефлексивно-позиционного подхода [4-8].

Важная особенность встреч герменевтического клуба и молодежных форумов в формате сюжетно-деятельностных тренингов определяется тем, что в них создаются условия для формирования культуросообразных ценностных установок и появления новых критериев самоопределения. Это достигается за счет создания модельных ситуаций через привлечение разного рода культурных образцов: текстов и медиатекстов (в широком смысле этого слова), в числе которых литературные произведения, фильмы, реклама, клипы, культурологические эссе, философские и психологические труды, отдельные идеи и высказывания значимых авторов. Как выбирается образец и за счет чего создаются условия для инициации самоопределения к высоким культурным ценностям? По мнению ряда авторов [5,7], методика выбора текста предполагает, прежде всего, достаточно высокую осведомленность и хорошую ориентацию в культурном пространстве, а также способность определить текст, который является важным аутентичным событием в контексте выбранной темы. Автор выбираемого произведения должен являться значимой фигурой с ярко выраженной позиционностью и образным мышлением и оказывать влияние на развитие культуры и общества. Важно, чтобы в самом произведении были заданы парадоксы или конфликт, на основании которых можно инициировать поиск новых оснований, норм, ценностных ориентаций и мировоззренческих идеалов [9]. Эффективными средствами совместного творчества в технологиях медиагерменевтики оказываются образный язык, знаковое оформление модельных ситуаций, конструирование гипертекста. Так, сочетание в едином пространстве таких сложных образцов как «Пир во время чумы» в телепостановке Марка Захарова и новеллы «Колокол» Андрея Тарковского создает огромный потенциал личностного развития для подростков - участников совместного обсуждения проблемы настоящего творчества. С точки зрения содержания интересно то, что пиршественный стол трансформируется в телегу смерти, а Вальсингама уже невозможно вытащить из царства Чумы даже на веревке, как это пытаются сделать в знаковой сцене Священник (О. Янковский). Заметим, что этот фильм при первом просмотре отторгается – зритель не хочет размышлять на эти темы, категорически не желая узнавать себя в пирующих. Шок открытия происходит после обнаружения противоречий, парадоксов и герменевтического «вслушивания» в текст. Участники обнаруживают, что всеми этими безумцами во главе с Вальсингамом движет столь сильный страх смерти, что они заживо хоронят себя, отрекаясь от всего самого дорого и ценного, чем жили до сих пор. Встает парадоксальный вопрос: «Как так получается, что разумные люди бегут от смерти – в гости к смерти, в ее чертоги? Как можно так жаждать забыть о ней, что оказаться прямо у нее в объятьях с «широко открытыми глазами»? Вот здесь и происходит самый тонкий момент работы — момент перевода абстрактных рассуждений в ситуацию личного самоопределения. При правильном ведении группа открывает для себя основной смысл произведения: «Чума» — знак не только болезней прошлого. В наше время она рядится в яркие одежды. Очень быстрый темп жизни, реклама, сериалы, экзотические хобби, алкоголь, работа, стремление к измененным состояниям сознания — все это определяет жизнь людей и создает иллюзию «насыщенности потока» жизни. Зачем нам нужен этот поток? От чего мы бежим? Не начинаем ли и мы, убегая от смерти — как физической, так и духовной, — пировать посередине улицы? Именно в этот момент в коллективе появляется мощный энергетизирующий знаковый образ современной Чумы, как времяпрепровождения, кажущегося полным, но оказывающегося пустым в перспективе нашей жизни. То есть о деятельности, в которую человек погружается, чтобы забыть о бессмысленности жизни и при этом, которая эту бессмысленность лишь усугубляет. После шокирующего открытия важно задать оппозицию — противопоставить смерти равномогущий знаковый образ и вписать его в гипертекстовую структуру. Для этого нам и нужен Андрей Тарковский и его «Колокол» как символ настоящего творчества, обретаемый в процессе медиагерменевтического прочтения фильма. Двух этих образов достаточно, чтобы дать группе энергию самоизменения и преодоления мыслительного тупика и втянуть в художественное поле наиболее актуальное содержание.

Таким образом, медиагерменевтика позволяет создать условия для овладения культурой творчества в современной информационно насыщенной, гипертекстовой среде и для развития способностей понимания, самоопределения, позиционной рефлексии. Важной частью медиагерменевтических технологий проектирования развивающих образовательных программ является особая метода выбора культурных образцов и формирования

гипертекстового пространства. Но без центральной технологии создания «живого и открытого» пространства диалога в процессе обсуждения текстов — она лишится главной своей идеи и содержания.

#### Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 283 с.
2. Булин-Соколова Е.И., А.С. Обухов, А.Л. Семенов. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207-226.
3. Гадамер Г.Г. Истина и метод / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1988.— 704 с.
4. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2015. №11-12. С. 75-79.
5. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-123.
6. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., РАУ, 1994. 19 с.
7. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-личностный подход к развитию педагогического профессионализма /Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сб. научных трудов по итогам межд. научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ИЦРОН, 2016. С. 200-203.
8. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб.: «Искусство – СПб», 1998. С. 14 – 285.
10. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование // ОТ'14: М.: ЦСОТ, 2014. — 350 с.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности.. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
12. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США. Кларин М.В., Семёнов И.Н., Спиро Д., Сорокоумова Г., Ковалёва Н.Б. Аналитический доклад / Москва, 1994.— С. 64-74.
13. Хайдеггер М. Исток художественного творения. М.: Академический проект, 2008. 528 с.
14. Шлейермахер Ф. - Герменевтика. СПб.: «Европейский Дом». 2004. 242 с.

### РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ФАКТОРОВ РИСКА ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОТИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

**Романцова И.И., Зенина М.А.**

Государственное бюджетное учреждение  
«Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей», г.о.г.Воронеж

Статья посвящена исследованиям факторов риска наркотизации учащихся 8-11 классов общеобразовательных организаций. Исследовались такие факторы как: ценностные ориентации, отношения с родителями, отношение к употреблению психоактивных веществ, степень успешности подростков в школе.

Выражая личностную значимость тех или иных областей жизни, и раскрывая мотивационно – потребностную сферу личности, ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения подростка, оказывая влияние на все сферы его жизнедеятельности.

На основании полученных данных исследования можно составить рейтинг ценностей, которые важны для подростка в настоящее время. Он выглядит следующим образом.

Рейтинг ценностей, которые важны для подростка, %

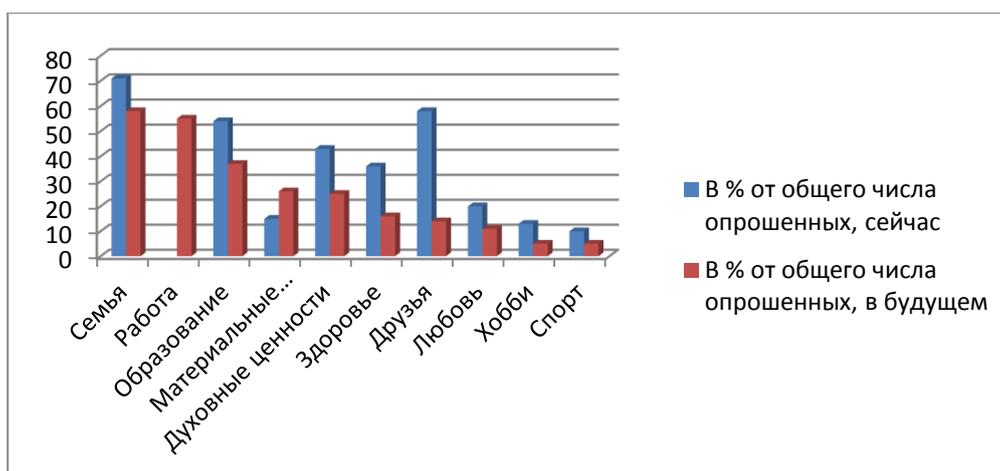


Рис.1.

Таким образом мы видим, что для подростка важными на данный момент являются такие ценности, как «семья», «друзья», «образование», а в будущем на первом плане у них «семья», «образование», «работа».

Одним из важнейших факторов социализации ребенка и профилактики наркомании является здоровая семья. Значимость семьи, родителей для подростка не вызывает сомнения.

Полученные данные говорят о том, дети не всегда могут получить поддержку от родителей в трудной ситуации, это может быть связано как с объективными причинами (нехватка времени у родителей), так и субъективными (отсутствие навыков конструктивного, доверительного общения с детьми).

Вышесказанное находит свое подтверждение в том, что 9% предпочитают находить поддержку в трудных для себя ситуациях вне семьи.

91% учащихся своими проблемами могут поделиться с одним из родителей: 64% с матерью, 27% с отцом. Этот факт является мощным фактором защиты в условия ранней наркотизации детей и подростков.

Так, 70% участников исследования считают свою семью благополучной, 29% называют свою семью нормальной, и 1% считают, что их семья неблагополучная, при том что 10% подростков отметили, что проживают в семьях, в которых присутствуют проблемы употребления психоактивных веществ со стороны родителей или близких родственников.

Данный блок исследования показал, что семья и семейные отношения могут выступать и факторами защиты, и факторами риска, способствующими началу употреблению психоактивных веществ подростками.

Следующим блоком исследования, было изучение отношения подростков к употреблению ПАВ.

Негативное отношение к табакокурению отмечается у 70% подростков, «скорее позитивное отношение» к табакокурению - 28% участников мониторинга, положительно относятся к табакокурению 2% подростков, т.е. 30% подростков считают, что курение сигарет сможет привлечь к ним внимание, позволит им выглядеть взрослее и пользоваться авторитетом среди сверстников.

73% подростков считает табакокурение опасным для здоровья, 19% допускают, что курение может вредить здоровью, 8% подростков не видят опасности в употреблении сигарет.

81% подростков осознают опасность употребления алкоголя, 17% допускают, что возможно алкоголь опасен для человека, и 2% подростков не считают, что алкоголь наносит вред здоровью и жизни человека.

Многие подростки не готовы решать трудные проблемы, поэтому попадая в трудную ситуацию испытывают эмоционально-деструктивные чувства, которые порой влекут за собой опасные последствия.

Так на вопрос: «бывают ли в вашей жизни ситуации, которые кажутся вам безвыходными?» 5% подростков ответили «постоянно», 59% - «иногда», и лишь 36% ответили, что практически никогда не сталкивались в своей жизни с безвыходными ситуациями.

В процессе школьной жизни должна быть реализована одна из базовых потребностей подростка - ощущать себя причастным к школьной жизни. Какова степень успешности подростка в школе?

Наблюдается следующая тенденция: 56% подростков ощущают себя уверенно, находясь в школе, 39% иногда ощущают эту уверенность; 5% всех учащихся - никогда не чувствуют себя уверенно в школе.

46% подростков отмечают, что они могут свободно общаться с учителями, 47% учащихся, считают, что это возможно лишь иногда, а 7% вообще не могут свободно общаться с учителями. Показатель, который составляет 7% можно объяснить, возможно, тем, что учителя придерживаются авторитарного или попустительского стилей общения, которые вызывают негативное отношение со стороны учащихся.

В качестве необходимого фактора защиты может выступать взаимосвязь школы и семьи. 50% подростков полагают, что школа действительно информирует их семью, т.е. родителей об их успехах, 40% подростков лишь иногда отмечают это, в то время как 10% подростков считают, что школа никогда не информирует родителей об их успехах.

36% подростков высоко оценивают степень поддержки со стороны педагогов, 53% подростков оценили ее для себя как среднюю, а 11% никогда не чувствуют поддержки со стороны учителей в школе.

47% подростков отмечают интерес к учебе, школьным дисциплинам, 43% интересно учиться лишь иногда, и 10% подростков вообще не испытывают интереса к учебе.

Лишь 39% подростков никогда не испытывают внутреннюю тревогу, беспокойство, связанные с обучением в школе, а 61% подвержены школьной тревожности. Чаще всего школьная тревожность вызвана отметками, домашними заданиями, контрольными и самостоятельными работами, ответами у доски.

Одной из составляющих психического развития подростков является общение со сверстниками. Именно в общении происходит освоение основных коммуникативных навыков, приемов эффективной социальной адаптации, способов взаимодействия с окружающим миром.

65% подростков считают для себя приемлемым спровоцировать конфликт или драку, 26% подростков приходят к такому решению иногда, и только 9% подростков ни при каких обстоятельствах не допускают для себя провоцирование драк.

Также 78% подростков считают недопустимым для себя совершить кражу, в то время как 11% считают, что иногда это возможно, 10% считают подобное невозможным.

Учитывая важность для подростка общения со сверстниками, страх оказаться одному приводит к тому, что 20% подростков в ситуации, когда их мнение не совпадает с мнением остальных, соглашаются с мнением большинства; 7% опрашиваемых уходят из этой компании, ещё 7% попытаются найти другой вариант действий в подобной ситуации и 62% подростков пытаются отстаивать своё мнение, то есть уверенное поведение в ситуации группового давления демонстрируют больше половины подростков, причем процент таких ответов одинаков в 8-11 классах.

34% подростков, ответили, что испытывают сильное чувство одиночества, когда остаются одни дома и не имеют возможности пообщаться с кем-либо.

Необходимо отметить, что у 5% подростков выявлена компьютерная зависимость. Подростков настолько увлекает виртуальный мир, что он становится со временем намного привлекательнее реальной жизни. Компьютерная зависимость им заменяет живое общение. Здесь, по их мнению, можно укрыться от проблем и почувствовать себя героем. Поэтому часто подростки, которые не могут реализовать себя в учебе или в коллективе, находят отдушину в компьютерных играх.

Как видно из проведенного исследования, среди подростков существует достаточно высокое количество факторов риска, что говорит о высокой значимости проведения в учебных организациях работы по профилактике ПАВ среди детей и их родителей.

#### **Список литературы**

1. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Теоретические, методологические и практические основы альтернативной употреблению наркотиков активности несовершеннолетних и молодежи: руководство. М.: Центр полиграфических услуг «Радуга», 2003. – 247 с.
2. Харитоновна Н.К., Пережогин Л.О., Лесогоров А.Ю. Интерактивные формы работы профилактической и консультативной антинаркотической работы в СМИ и интернет-сети. М.: ОАО «Тульская типография», 2004. – 132 с.
3. Шипицына Л.М., Шпилени Л.С. Профилактическая работа с несовершеннолетними различных групп социального риска по злоупотреблению психоактивными веществами: руководство для педагогов, психологов, социальных педагогов. М.: ОАО «Тульская типография», 2004. – 335 с.
4. Фалькович Т.А., Шостаковская Н.А., Крапивина В.Ф. Антинаркотическая профилактическая работа с подростками и их семьями. Воронеж: Издательский центр АНО РЦПО, 2006. – 195 с.

## РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Сенина Л.А.

ГБОУ СОШ № 185, г.Москва

Отмечая инновационный характер модернизации современного образования [1-3, 6], нужно отметить, что важной целью для решения ряда проблем, могут стать такие способы и методы работы, как:

- обеспечение эффективной интеграции ребенка в общество [2, 7, 11,12];
- развитие субъектности школьника на основе включения его в различные виды полипозиционной деятельности [11];
- поиск новых способов применения полученных знаний и умений на практике, особенно в нестандартных ситуациях, способствующих развитию, и формированию компетентностей и способностей обучающихся[3-6,10]

Почему проект?

Одним из эффективных способов создания развивающей среды является организация системы проектной деятельности. Такая система при соблюдении определенных принципов ее организации может быть эффективным средством для обеспечения личностного роста и развития метапредметных способностей учащихся [5-10].

С моей точки зрения, это, прежде всего, создание условий для получения творческого продукта и представления его в общешкольном пространстве и организация возможности активного выхода в социокультурное пространство города.

С точки зрения Н.Б. Ковалевой [6] для того, чтобы у школьников появилось понимание не только объективного значения труда в обществе, но и возникла личностно осмысленная позиция по отношению к теме необходимо сценарирование ситуаций совместной творческой деятельности на основе следующих принципов организации рефлексивно-позионной модели образовательной среды[7,8, 9]:

1. Выявление проблемных зон развития современных подростков и поиск актуального для них вопроса.
2. Проектирование условий для включений учащихся в социально-значимую творческую деятельность, требующую, в том числе, работы по пониманию текстов и формирование способности к пониманию знаково-образной основы языка.
3. Работа с пониманием школьников в сложных метакультурных контекстах и инициация их размышления и действия в модельных ситуациях.
4. Проектирование групповых форм работы, требующих полипозиционности; включение в коммуникацию на основе предъявления своей позиции, выраженной в творческо-рефлексивной форме.
5. Рефлексия и раскрытие культурной ценности полученных знаний и способов деятельности, выход в экспертную позицию[8].

Проектный замысел ребят основывался на формировании принципов собственных критериев оценки, прежде всего с точки зрения его современности, реалистичности и полезности. Замысел был интересен также тем, что способствовал мысленному проигрыванию возможностей реализации своих идей в соотношении с собственными нравственными принципами. В проекте использовались следующие формы творческой рефлексии[8, 9]:

- создание мультипликационного фильма «Миф о Сизифе»;
- привлечение к обсуждению проблемы труда людей разных профессий (интервью с сотрудниками разных подразделений школы);
- использование медиатекстов (в данном случае мультипликационного фильма «Миф о Сизифе» в преподавании отдельных предметов( интегрированное медиаобразование)
- реализация различных творческих форм (написания сочинения на тему «Миф и реальность: о пользе и бесполезности труда»), способствующих формированию продуктивного мышления и творческих способностей

Таким образом, важнейшими условиями, включения школьников в творческую позицию стала необходимость понять миф о Сизифе и на этой основе выстроить свое личное отношение к труду.

Для работы с текстом мифа и выхода к созданию фильма были привлечены медиагерменевтические технологии в интерпретации Ф.А. Ковалева [3], которые позволили понять и личностно осмыслить очень важную для подростков идею, что самое страшное наказание в жизни – это бессмысленный труд. Сделать свое открытие, что Сизифа наказывают за то, что он готов на любое предательство и обман ради того, чтобы иметь возможность «вечно пировать». Однако человек, пока он занят приятным пиром, не обращает внимания на бессмысленность

своего времяпрепровождения. Таким образом, миф создает модель вечного бессмысленного действия, через который вводится ценность осмысленной жизни и труда. А дети, начиная прикладывать модель к собственной жизни, понимают, в чем опасность пустого времяпрепровождения.

Вот одно из сочинений (Марина, 7 «В» класс)

Труд - благо. Когда он помогает понять смысл жизни.

Пауло Коэльо

Для чего создавались мифы? Разве только для того, чтобы привлекать внимание детей и взрослых?

Возможно, но в них мы находим темы, затрагивающие важные воспитательные моменты в жизни современных людей, без которых не может быть развития ценностных и нравственных представлений о мире, жизни...

Тема труда, затронутая в мифах, актуальна и сегодня, ведь осознанное отношение к труду, может в будущем стать естественной потребностью, например, развить творческое отношение к труду, способствовать правильному выбору профессии, вооружив человека разнообразными знаниями и умениями. Об этом уже задумываются и наши ровесники» (из сочинения).

В своих сочинениях «Миф и реальность: о пользе и бесполезности труда?» семиклассники отмечают, что труд является «главной движущей силой» в жизни человека. Добавим, что мультфильм о Сизифе, созданный детьми, под руководством С.В. Наумовой [3] использовался в работе различными предметниками и классными руководителями.

### Список литературы

1. Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б. Развитие способностей понимания в средней и старшей школе. – М.: МИОО, 2008. – 160 с.
2. Андриюшков А.А. Формирование российской идентичности как задачи образования: мировоззрение созидающее будущее // Вопросы образования. – 2011 – № 3. – С 287-299
3. Бондаренко Е.В., Гудилина С.И., Ковалева Н.Б. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование // ОТ'14. Материалы международной научно-практической конференции в ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования (г. Москва, 24 апреля 2014 г.). М.: ЦСОТ, 2014. 350 с.
4. Гудилина С.И. Медиаобразование в развитии личности: Сборник трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013» - [http://mic.org.ru/phocadownload/mediaed\\_sbornik\\_end.pdf](http://mic.org.ru/phocadownload/mediaed_sbornik_end.pdf). С.196 - 203
5. Зарецкий В.К., Ковалева Н.Б. Введение в психологию научно-технического творчества // Совершенствование творческой деятельности в процессе создания новых технологий решений (программа): Учеб.-метод. пособие. – М.: ВНИИПИ, 1987. – 88 с.
6. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2015. №11-12, с. , с.75-80.
7. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 64-72
8. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., РАУ, 1994. – 19 с.
9. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-124.
10. Сазонтьева Н.Б. Игра как метод и проблема психологии // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 7-13.
11. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США. Кларин М.В., Семёнов И.Н., Спиро Д., Сорокоумова Г., Ковалёва Н.Б. Аналитический доклад / Москва, 1994. – С. 64-74.
12. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.

## **СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

### **СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Захаренкова С.Н.**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 72 "Дельфинёнок"  
компенсирующей и оздоровительной направленности, г.Железногорск, Красноярский край

В течение 15 лет работаю педагогом-психологом с детьми с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья): речевые нарушения разной степени выраженности, задержка психического развития, умственная отсталость. У детей с ОВЗ гиперактивность встречается чаще, чем у нормативно развивающихся сверстников.

С каждым годом количество гиперактивных детей возрастает.

Под гиперактивностью принято понимать чрезмерно беспокойную физическую и умственную активность, когда возбуждение преобладает над торможением.

Наиболее ярко гиперактивность проявляется у детей в старшем дошкольном и в младшем школьном возрасте. В этот период осуществляется переход к ведущей учебной деятельности. В связи с этим увеличиваются интеллектуальные нагрузки. Именно в условиях длительной и систематической деятельности гиперактивность заявляет о себе очень убедительно. Могут отмечаться нарушения пространственной координации, проявляющиеся в двигательной неловкости, неуклюжести. Так, имея довольно хорошие интеллектуальные способности, гиперактивные дети отличаются недостаточностью речевого развития общей и мелкой моторики, сниженным интересом к приобретению интеллектуальных навыков.

Если ребёнок гиперактивен, то трудности испытывает не только он сам, но и его окружение. Такому ребёнку необходима своевременная помощь, иначе в дальнейшем может сформироваться асоциальная или психопатическая личность.

Детям, страдающим СДВГ, необходима система специальной коррекционной помощи. Работа должна быть кропотливой и комплексной, так как только выработка единой системы требований детского сада и семьи поможет ребёнку адаптироваться. Совместную деятельность с детьми выстраиваю на основе требований ФГОС, с опорой на активность самого ребёнка (принцип субъектности), стимулирование его самосознания, произвольности в поведении и общении, учитываю особенности каждого ребёнка (принцип индивидуализации), предоставляя возможности для самореализации и самораскрытия. Способствую формированию гуманистических отношений: у каждого есть возможность обменяться мнениями, впечатлениями, продемонстрировать своё уважительное отношение к сверстнику (принцип толерантности). Деятельность проходит в специально оборудованном пространстве, выделена зона релаксации, есть необходимый материал и оборудование.

Считаю, что в основе коррекционной работы лежит формирование произвольной регуляции. Произвольность в структуре развития ребёнка стоит на первом месте. Ей принадлежит ведущая роль в организации любой целенаправленной деятельности.

Мной разработаны программы по формированию произвольности, эмоционального благополучия, пространственных и пространственно-временных представлений. Программа по формированию пространственных и пространственно-временных представлений рецензирована на кафедре специальной психологии Красноярского института повышения квалификации. Программы рассчитаны на 2 года обучения (56 коррекционных занятий).

Коррекционная работа начинается с формирования произвольности двигательной активности. Формирование произвольности движений включает в себя развитие координации, правильной осанки. Доказано, что чем лучше развита способность двигаться, тем больше потенциал к обучению. Двигательные навыки формируются на основе врождённых рефлексов и постепенно схема движений осваивается ребёнком в результате упражнений. Постоянные упражнения, формирующие общую и мелкую моторику пальцев рук, приводят к положительным структурным изменениям в организме. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Движения - важный компонент для осознания собственного тела и его возможностей, практического освоения ребёнком пространства. Работа по формированию пространственных представлений проводится комплексно и поэтапно: освоение схемы собственного тела (2 - 5 лет), представление о симметричной стороне тела, расположение предметов в пространстве относительно субъекта и относительно друг друга.

Использую разные виды ходьбы: с предметом, по предмету, повороты, скручивания, прыжки, ползание на животе, коленях, четвереньках, ягодицах. На основе ползания формируется походка и правильная осанка, улучшается межполушарное взаимодействие, формируются умения ориентироваться от себя, анализ расположения предметов во внешнем пространстве. Упражнения на растягивание: "кобра", "кошечка", "морская звезда" активизируют работу мышц, способствуют профилактике вегетативных проявлений. Пальчиковые игры и упражнения развивают мелкую моторику, стимулируют развитие речи и мышления.

Коррекционное воздействие на гиперактивного ребёнка включает в себя релаксационные игры и упражнения. Организм человека представляет собой единое целое, поэтому эмоциональное напряжение всегда сопровождается напряжением мышечным и наоборот, а расслабление мышц приводит к снижению нервного возбуждения. Чем глубже расслаблены мышцы тела, тем глубже состояние общего покоя. Все приёмы релаксации основаны на сознательном расслаблении мышц, поэтому ребёнка необходимо научить распознавать крупные мышцы рук, ног, корпуса, плеч, шеи, выделять их, различать состояния напряжения и расслабления. Напряжение должно быть кратковременным, а расслабление длительным. Необходимо чётко контролировать релаксационный эффект. Релаксационные упражнения достаточно просты для выполнения. Например:

1. "Олени" - напряжение и расслабление мышц рук, плечевого пояса.
2. Посмотрите, мы олени! (руки скрещены над головой) / Ветер рвётся нам на встречу. / Ветер стих - расправим плечи. / А теперь немножко лени. (руки не напряжены и расслаблены)
3. "Пружинки" - напряжение и расслабление мышц ног. Что за странные пружинки / Упираются в ботинки. / Ты носочки отпусти, / На пружинки нажимай. / Нет пружинки - отдыхай!
4. "Штангисты" - напряжение и расслабление мышц рук, ног, корпуса.
5. "Шарик" - напряжение и расслабление мышц пресса.
6. "Любопытная Варвара" - напряжение и расслабление мышц шеи.
7. "Мы весёлые лягушки" - напряжение и расслабление мышц лица.

Релаксационные упражнения совмещают с дыхательными. Дыхательные упражнения способствуют улучшению ритмирования организма, развитию самоконтроля и произвольности. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения. Нарушения ритма организма (электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, перистальтика кишечника, пульсация сосудов и т.д.) приводят к нарушению психического развития. Умение произвольно контролировать своё дыхание развивает контроль над поведением. Особенно полезны дыхательные упражнения для коррекции поведения детей с СДВГ. Нервное напряжение, отрицательный эмоциональный фон, излишнюю раздражительность хорошо снимают коллективные подвижные игры: "Ловишка", "Дракон кусает свой хвост", "Веретено", "Самолёты", "Морская фигура", "Кот и мыши", "Карусели", "Замри" и т.д.

Данные игры формируют умение контролировать своё поведение, управлять импульсивной двигательной активностью, способствуют выработке дисциплины, умению действовать строго по сигналу, развитию координации, ловкости, быстроты, равновесия, также способствуют сближению детей в группе, внимательному отношению друг к другу.

Основной задачей развития произвольности психической деятельности является задача формирования произвольного внимания. Использую групповые игры: "Кто за кем стоит", "Давайте здороваемся", "Угадай кто это?", "Дотронься до...", "Узнай через прикосновение", "Разведчики", "Обезьянки", "Светофорчик" и т.д. Игры способствуют развитию устойчивости внимания, быстроты реакции, выполнению действий в определённой последовательности.

В рамках коррекции гиперактивности, агрессивности использую психогимнастические этюды (М. И. Чистякова "Психогимнастика"), игры: "мешочек со злостью", "рубка дров", "изобрази чувство". Данная работа помогает научить выражать основные эмоции, справляться с отрицательными эмоциями, направляя их в новое эмоциональное русло.

Развитие связей между движением, познавательными психическими процессами, эмоциями, поведением приводит к улучшению функционирования мозга.

Проводимая систематическая работа способствует развитию осознанного поведения, инициативы, самостоятельности, позитивной социализации.

#### Список литературы

1. Арцишевская И. А. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. - М., 2003.
2. Лютова-Робертс Е., Моница Г. Игры для гиперактивных детей. - СПб, 2011.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. - М., 2002.
4. Справочник педагога-психолога № 5, М., 2015.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
6. Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", № 273-ФЗ от 29.12.2012.
7. Хромова С. Психологические игры для детей. - М., 2007.
8. Цыпленкова О. А. Личностно-ориентированное и здоровьесформирующее двигательное развитие ребёнка // Справочник педагога-психолога. – 2012. - № 9. – С. 48-55.
9. Чистякова М. И. Психогимнастика. - М., 1995.

#### **СЕКЦИЯ №21.**

#### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

#### **СЕКЦИЯ №22.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

### Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г.Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

### Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г.Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

### Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г.Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

### Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г.Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

### Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г.Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

### Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г.Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

### Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г.Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

### Август 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г.Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

### Сентябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г.Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

### Октябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г.Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

**Ноябрь 2016г.**

III Международная научно-практическая конференция «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г.**Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

**Декабрь 2016г.**

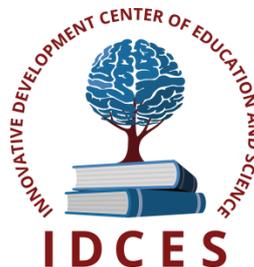
III Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

**С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки [www.izron.ru](http://www.izron.ru) (раздел «Педагогика и психология»).**

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий  
взгляд и новые решения**

**Выпуск III**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(10 марта 2016г.)**

**г. Екатеринбург  
2016 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 09.03.2016.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 22,3.  
Тираж 250 экз. Заказ № 35.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58