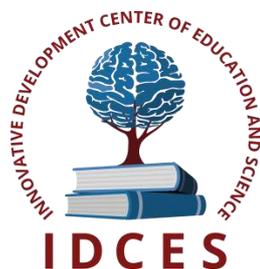


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Педагогика, психология и образование: от теории к  
практике**

**Выпуск III**

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

**г. Ростов-на-Дону  
2016 г.**

УДК 37(06)  
ББК 74я43

**Педагогика, психология и образование: от теории к практике.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. **Ростов-на-Дону**, 2016. 205 с.

**Редакционная коллегия:**

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Виневская А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пасюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Сёмина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г.Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. **Ростов-на-Дону** 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> .....	7
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ</b> <b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....	7
НЕЗАВИСИМЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ШКОЛЫ ФРАНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 19 ВЕКА И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ИСКУССТВА Баринов М.В. ....	7
ИНФОРМАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДЕТЕЙ Зарубина Р.В. ....	13
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОО Петунин О. В. ....	20
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b> <b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....	25
ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ В ШКОЛЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ Беньковская Т.Е. ....	25
ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ Виневская А.В., Буршит И.Е. ....	30
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОУРОКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ Зиатдинова Д. Р., Ахмедова А.М. ....	43
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВНО НОВАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Киселева Э.М. ....	48
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВНУТРИ СЕМЬИ Чиркова И.А., Кулешова С.В. ....	54
СУБЪЕКТНО-ПОЗИЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ Прохоров Е.А. ....	58
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО МАТЕМАТИКЕ В КЛАССЕ С СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ Ретюнских И.В. ....	65
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЦЕННОСТЯХ ГУМАНИЗМА И ГУМАНИСТИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ Соловьёва Ф. Е. ....	68
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА</b> <b>(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА,</b> <b>ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)</b> <b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> .....	74

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МИГРАНТОВ С ГЛУБОКИМИ ПРОБЛЕМАМИ СО ЗРЕНИЕМ Марченко Н.А., Кодацкая Е.С., Терехова Т.А. ....	74
<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) .....</b>	<b>79</b>
К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ ОБОСНОВАНИИ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ОСНОВЕ КИНЕЗИТЕРАПИИ Евсикова Н.Ю., Пестрикова И.Г. ....	79
АНАЛИЗ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ТХЭКВОНДИСТОВ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СИСТЕМ СУДЕЙСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ Плотников А.О. ....	85
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИХ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР С ЭЛЕМЕНТАМИ СПОРТИВНЫХ Сабуркина О.А. ....	89
<b>СЕКЦИЯ №5.</b>	
<b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) .....</b>	<b>94</b>
<b>СЕКЦИЯ №6.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) .....</b>	<b>94</b>
ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ Глухова Е.Н. ....	95
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Ильченко С.В. ....	99
РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ Козина Е.Ф. ....	103
КАК УСЛОВИЕ ОБНОВЛЕНИЯ Стасевич В.Н., Венцова С.Н. ....	112
<b>СЕКЦИЯ №7.</b>	
<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>117</b>
МОТИВИРОВАННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ Астраханцева И.В. ....	117
УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА») Князева Л.Е. ....	127

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ АДЪЮНКТОВ ВОЕННОГО ВУЗА Просветова Т.С. ....	133
НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БИБЛИОТЕЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Резонова В. М. ....	138
ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Салаватулина Л.Р. ....	143
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Чеучева Т.М. ....	148
<b>СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> .....	154
<b>СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	155
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ Нигматуллин И.Х., Ахмедова А.М. ....	155
<b>СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА</b> .....	159
<b>СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	160
<b>СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	160
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)</b> .....	160
<b>СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)</b> .....	160
ТИПЫ ЛЮДЕЙ: ПСИХОЛОГИЯ ОБЫЧНОЙ, РЕЛИГИОЗНОЙ И ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ Корнеенков С.С. ....	160
ТИПЫ ЛЮДЕЙ, УРОВНИ СОЗНАНИЯ И ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ Корнеенков С.С. ....	167
ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ Корнеенков С. С. ....	175
<b>СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)</b> .....	182
<b>СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)</b> .....	182

О НЕКОТОРЫХ ПРИМЕРАХ СВЯЗКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРАКТИКИ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УЧАСТИЯ ПСИХОЛОГА В РАЗРЕШЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ Фокин В.А. ....	182
<b>СЕКЦИЯ №16.</b> <b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....</b>	188
<b>СЕКЦИЯ №17.</b> <b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) .....</b>	188
ИМИДЖ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Галой Н.Ю. ....	188
<b>СЕКЦИЯ №18.</b> <b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....</b>	197
<b>СЕКЦИЯ №19.</b> <b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) .....</b>	197
<b>СЕКЦИЯ №20.</b> <b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) .....</b>	197
ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЯТИЛЕТНИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Андреева Е.И. ....	197
<b>СЕКЦИЯ №21.</b> <b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....</b>	202
<b>СЕКЦИЯ №22.</b> <b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....</b>	202
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД.....</b>	203

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)**

### **СЕКЦИЯ №1.**

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

#### **НЕЗАВИСИМЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ШКОЛЫ ФРАНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 19 ВЕКА И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ИСКУССТВА**

**Баринов М.В.**

Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону

Во второй половине 19 века возникновение «независимого» искусства повлекло за собой образование в Париже множества частных художественных школ, где художники обладали достаточной свободой, чтобы удовлетворять свои поиски идеологических ценностей и новой эстетики. В таких школах ученики за небольшую плату писали живую натуру, без каких либо экзаменов и куда многие приходили изучать анатомию человеческого тела.

Такие художественные школы являлись своего рода альтернативой Академии художеств с ее консервативными и во многом устаревшими взглядами на искусство. Если в Академии учащийся был ограничен строгими рамками, выходить за которые категорически запрещалось, то в частных художественных школах такой проблемы не стояло и художники были вольны отходить от стандартных техник в изучении природы и могли развивать свои идеи.

Также одним из преимуществ частных художественных школ было то, что ученики могли рассчитывать на большее внимание со стороны учителя, который поправлял их рисунки, давал полезные советы и настраивал на

творчество. Не говоря уже о том, что сама обстановка таких школ, под час веселая и демократичная, с разговорами и спорами об искусстве, так же благотворно влияла на формирование творческой личности.

Этот отход от привычных стандартных практик в дальнейшем дал результаты, которые по сути являются началом тех открытий в изобразительном искусстве, значение которых невозможно недооценивать.

Достаточно вспомнить импрессионистов,- Клода Моне, Огюста Ренуара, Камилла Писсарро, Альфреда Сислея, разработавших новые методы и приемы, позволяющие наиболее естественно и живо передавать реальный мир в его подвижности и изменчивости , передавать свои мимолетные впечатления; постимпрессионистов,-Винсента Ван Гога, Поля Гогена, Анри де Тулуз-Лотрека, показавших силу цвета; Поля Сезанна, которого можно считать отдельным явлением в искусстве (хотя он во многом относится и к тем и к другим), великого аналитика , методы которого повлияли на все европейское искусство. И конечно Жоржа Сёра, с открытым им методом пуантилизма.

Все это было временем глобального переосмысления принципов изобразительного искусства, временем поиска новых идей.

Конечно, возникшие во многом благодаря независимым художественным школам эти явления стоят неизмеримо выше той закостенелой и во многом фальшивой методике, которую проповедовала Академия художеств Франции на тот период. По сути имело место столкновение двух моделей, одна из которых старая традиционная, но зашедшая в тупик и не имеющая возможности дальнейшего развития и новая, дающая свободу самовыражения и свободу воплощения новых идей. Это было стремление освободить живопись от всяких условностей и, исходя из непосредственного зрительного впечатления, обрести «новое видение», овладеть новыми средствами более правдивой интерпретации реального мира, решимость искать правду, не следуя по уже проторенному пути.

Базой всего этого и были частные формы художественного образования, столь широко распространенные во Франции второй половины 19 века.

Методика обучения, атмосфера художественных мастерских была разной и зависела в первую очередь от личности педагога, его эстетических убеждений, широты мировоззрения и взглядов на искусство.

Перечислим несколько наиболее известных частных художественных школ Франции второй половины 19 века и дадим краткую характеристику каждой из них:

Академия Сюиса. Одно из старейших частных художественных заведений Франции второй половины 19 века. Была открыта в 1860 году, в Париже. В ней учились- Мане, Моне, Писсарро, Сезанн и многие другие. В письме к Э. Будену Моне сообщает некоторые подробности о своей учебе в Академии Сюиса: « Я очень хорошо устроился здесь, усиленно работаю над фигурой, это замечательная тренировка. Вокруг меня собралась небольшая группа пейзажистов, к тому же они настоящие живописцы...» [8]. Время от времени туда заходил Эдуард Мане «порисовать на свободе» [4]. Приходили Писсарро и Сезанн порисовать обнаженную натуру и встретится с друзьями. Академия Сюиса не была Академией в прямом смысле слова. Это было художественное заведение, открытое бывшим натурщиком.

Художественное ателье Кормона. Фернан Кормон, художник академического направления, в 1880 году создал и возглавил частную художественную школу. Она стала одной из наиболее известных частных художественных школ Франции, так как в ней в одно время учились Винсент Ван-Гог, Анри де Тулуз-Лотрек, Эмиль Бернар и Луи Анкетен. Более того, именно в ней они познакомились и подружились.

Внутренняя атмосфера ателье Кормона была более чем демократичная. Фернан Кормон был хорошим учителем терпение и благородство которого не раз отмечалось учениками. Эмиль Бернар вспоминал: «Он два-три раза в

неделю посещал гудящий рой своей мастерской и, как шмель, деловито перелетал от одного мольберта к другому. Метр порой прикасался своей кистью к этюдам учеников. Кое-что исправлял. Кое-что говорил. И исчезал, как видение» [10].

Тулуз-Лотрек писал своему дяде Шарлю об учебе в этой школе: «Критика Кормона благосклонна. Он принимает все, что ему приносишь, одобряет даже самое ужасное. Может быть ты удивишься, но мне это не особо нравится» [1]. О студии: «...серые стены были покрыты густой краской, соскобленной с палитры и выглядели грязными и не привлекательными. Стоял затхлый запах краски, масла и пыли» [2]. «Трепки, которые задавали мне прежние учителя, не позволяли любоваться собой. Здесь же я чувствую себя, как на отдыхе и мне приходится специально собираться, чтобы сделать крепкий и проработанный рисунок. Впрочем недели две тому назад он все таки задал жару нескольким ученикам и мне в том числе...» [3].

Через ателье Кормона прошли и многие русские художники, в частности Виктор Борисов-Мусатов, Николай Рерих, Давид Бурлюк, Хаим Сутин и др. Вот что писал о мастерской Борисов-Мусатов: «Фернан Кормон-прекрасный рисовальщик и опытный педагог. Мои художественные горизонты расширились. Многое, о чем я мечтал, я увидел уже сделанным, таким образом я получил возможность грезить глубже, идти дальше в своих работах. Учеба в мастерской Кармона не прошла для меня даром: рисунок стал уверенней, свободней, остро и уверенно передающим позы и движения человека» [5].

Мастерская Глейра. Марк Габриэль Глейр, представитель академизма, открыл в 1862 году частную художественную школу, в которой в свое время занимались Моне, Сислей, Ренуар, Уистлер и многие другие.

Творческий метод Глейра, его подход к искусству хорошо описал Клод Моне, в письме к Эжену Будену: «Ворча сел я за мольберт в студии,

переполненной учениками, которыми руководил этот прославленный художник. Первую неделю я работал самым добросовестным образом и с воодушевлением. Обычно Глейр исправлял работы учеников. Как то он подошел ко мне, сел и, внимательно осмотрел мой этюд обнаженного натурщика. Затем повернулся и сказал: «Неплохо! Совсем неплохо сделана эта вещь, но слишком точно передан характер модели. Перед вами коренастый человек, вы и рисуете его коренастым. У него огромные ноги, вы и передаете их такими, какие они есть. Все это очень уродливо. Запомните молодой человек: когда рисуете фигуру, всегда нужно думать об античности. Натура, друг мой, хороша, как один из элементов этюда, но сама по себе она не представляет интереса. Стиль, вот в чем заключается все!» [9].

Для Моне, который хотел правдиво запечатлеть свои наблюдения, этот совет был ударом и тот час же воздвиг стену между ним и его учителем. И Моне был не единственным учеником, чьей работой был недоволен Глейр. Пьер Огюст Ренуар подобно Моне старался в первую очередь как можно более правдиво и точно запечатлеть модель. Глейр однако, глядя на его работу сухо заметил: «Вы, несомненно, ради забавы занимаетесь живописью?». «Ну конечно,- ответил Ренуар.- Если бы меня не забавляло это дело, поверьте, я бы не стал этим заниматься» [6]. Недовольство Глейра этюдами Моне и Ренуара, вероятно, привело к тому, что между молодыми художниками возникла взаимная симпатия, а когда к ним присоединился молодой англичанин Альфред Сислей, то они образовали группу «закадычных друзей», державшихся в стороне от остальных учеников этой мастерской. Разница во взглядах на искусство, в конечном счете привела к тому, что вышеперечисленные художники покинули мастерскую Глейра.

Еще более радикальной в этом отношении была мастерская Жерома. Жан-Леон Жером, убежденный академист, буквально ломал индивидуальность своих учеников. Вот как описывал процесс обучения Одилон Редон, посещавший мастерскую Жерома. «Я прилагал большие

усилия, чтобы овладеть формой, но Жером явно старался вселить в меня свою собственную манеру видения и сделать из меня своего последователя-либо внушить мне отвращение к самому искусству. Такое обучение не соответствовало моей натуре. Профессор проявлял непонятное и полное отсутствие интереса к моим природным способностям. Он совершенно не понимал меня. Немыслима была дружба между нами, немислим союз» [7].

Наиболее же суровой в отношении творческой свободы и самостоятельного взгляда на искусство была частная Академия Жюлиана, возникшая в 1868 году в Париже. Она была крупнейшим конкурентом Школы изящных искусств. Ее основатель, Родольфо Жюлиан был посредственным художником, но талантливым администратором. В его учебном заведении преподавали такие мастера Салона, как Вильям Бугро, Тони Робер-Флери, Жюль Лефевр и Густав Буланже. Обучение в Академии Жюлиана могло служить подготовительным этапом для поступления в Школу изящных искусств. Никаких предварительных испытаний для поступления в Академию не требовалось; туда зачислялись не только профессиональные художники, но и любители. Со временем у Академии появилось несколько филиалов и к 1880 году количество учащихся превысило 600 человек.

В заключении скажем, что ситуация, при которой возникло противостояние двух принципиально разных направлений живописи, одно из которых основным критерием считало стиль и внешнюю красоту, а другое шло от изучения природы и переосмысления старых методов и принципов, послужила причиной революционного развития этой области искусства и огромную роль в этом развитии сыграли независимые художественные школы.

### **Список литературы**

1. А. Тулуз-Лотрек. Письма. Спб. Азбука, 2005, с.169

2. А. Тулуз-Лотрек. Письма. Спб. Азбука, 2005, с.170
3. А. Тулуз-Лотрек. Письма. Спб. Азбука, 2005, с.170
4. А. Перрюшо. Э. Мане. М. Радуга, 1988, с.54
5. В. Борисов-Мусатов. Письма к П.П. Чистякову. М. Искусство, 1980, с.231
6. Г. И. Францева. Мастерская Глейра. М. Эксмо, 2012, с.188
7. Г. И. Францева. Мастерская Глейра. М. Эксмо, 2012, с. 198
8. К. Моне. Письма к Э. Будену. М. Искусство, 1984, с.198
9. К. Моне. Письма к Э. Будену. М. Искусство, 1984, с.240
10. Э. Бернар. Дневники. М. Сигма-Пресс, 2007, с.123

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДЕТЕЙ

**Зарубина Р.В.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ, Таганрог

Массовость и доступность телекоммуникационных систем позволяет внедрять определенные установки в общественное сознание, охватывая подавляющее большинство групп населения. Мало кто задумывался о вреде, наносимом современными средствами массовой информации и коммуникации. Однако различные группы отличаются разной степенью подверженности воздействия.

Например, скрытые воздействия на взрослое население и на детей различного возраста через средства массовой информации, воздействие на подростковое поколение через игры, интернет и другие неконтролируемые информационные потоки. Очевиден факт, что чем менее сформированы характер, мораль и нравственность объекта, тем более эффективным может быть воздействие на него извне, тем проще реализовываются новейшие приемы манипулирования сознанием. А, значит, в первую очередь в группу

риска попадают дети. И наиболее распространенной формой реализации в средствах массовой информации современных технологий, рассчитанных на данную категорию граждан, являются мультфильмы.

Мультипликационный фильм признан достаточно популярным инструментом воспитания детей. Отечественные ленты помогали формировать положительные качества — честность, отвагу, взаимовыручку, доброту, справедливость, давали представления о дружбе и товариществе, порицали отрицательные черты — жадность, трусость, лживость, лень. Однако в настоящее время опасную популярность набрали зарубежные мультфильмы, которые привлекают юных зрителей своей насыщенной яркостью и динамичностью, но никак не моралью, и при более детальном просмотре и анализе сюжета, поведения, поступков персонажей, а так же их графического представления вызывает все большую тревогу и подозрение у родителей.

Детям свойственно подражать любимым героям литературных произведений, фильмов и мультфильмов — мальчики сравнивают себя с мужскими персонажами, девочки стараются соответствовать женским, и это вполне естественное явление порой может иметь негативные последствия. К примеру, проанализировав известный и коммерчески успешный мультипликационный фильм от студии «Уолт Дисней» «Красавица и Чудовище» 1991г. (признанный Библиотекой Конгресса США культурным достоянием), обнаруживается навязывание определенных стереотипов, в частности образа женщины. Протагонист картины — «красавица» Бэлль, изображенная с излишним реализмом и физиологичностью, незамужняя прекрасная юная девушка, до «странности» увлеченная чтением книг, в одном из эпизодов пересекается с многодетной матерью, которая была нарисована как измученная немолодая некрасивая женщина с уродливой внешностью, окруженная детьми больше похожими на поросят. Так авторы представили самый священный, и главный образ — матери, издревле почитаемый всеми народами мира, крайне отталкивающе и

непривлекательно, и противопоставили образу Бэллы – счастливой и бездетной. Такое сравнение ведет к тому, что девочки будут воспринимать материнство с отвращением, ведь опираясь на свои подсознательные ощущения, сформированные после просмотра подобных мультипликационных лент, они мечтают всегда быть стройными, красивыми и романтичными, быть похожими на Бэлу, но никак не на ту несчастную и уродливую женщину с поросятovidными младенцами на руках. Таким образом, создается иллюзия очевидного выбора, между привлекательным (ложным) и непривлекательным (ложным), решение которого скрытно вкладывается в сознание.

Основываясь на своих кумиров, девочки формируют модель сексуального поведения, которая в будущем будет определять их норму поведения и критерии оценки своих собственных поступков и поступков внутри социума. Мальчики же перенимают установку, используя которую они будут формировать свой образ идеальной женщины, которую они хотят видеть в качестве своей спутницы жизни. В зарубежной мультипликации девушки-героини изображены с приданием чрезмерной реалистичности их внешности в физиологическом плане, намеренно подчеркнутой откровенными нарядами, а их поведение отличается жесткостью, агрессивностью и зачастую сопровождается насилием, что совершенно не соответствует нравственным принципам – девушка должна быть доброй, скромной, застенчивой, целомудренной. В продолжение темы меж половых отношений между персонажами, любовные чувства в западных мультфильмах обязательно сопровождаются физическим контактом, такое сокровенное действие как поцелуй между героем и героиней демонстрируется открыто и во всех деталях, что провоцирует детей проявлять несвоевременное любопытство к сексу, что приводит к «интеллектуальному растлению».

Рассматривая влияние на сознание детей, нужно понимать, что у детей еще не сформирован такой центр психики как цензура (барьер критичности

на пути информации, поступающей из внешнего мира), которая могла бы оградить либо снизить влияние установок и паттернов поведения, продиктованных в общем потоке трансляции телевидения. Дети не всегда понимают, что хорошо, что плохо, что полезно, что вредно, что правильно, что ложно, что опасно, что нет. Их внимание намерено захватывают отвлеченными от основной сути объектами и сюжетами, смешными скандальными историями, провоцирующими на эмоции для снижения критичности восприятия. Однако телепередача, на первый взгляд не несущая явно выраженный негативный характер, может заключать в себе определенную программу поведения, результаты и последствия влияния на сознания ребенка которой могут быть скрыты продолжительное время, но в итоге начать демонстрироваться в его действиях.

На этот счёт весьма точно и верно отмечает доктор юридических наук В.Н. Лопатин « культ жестокости, насилия, порнографии, пропагандируемый в СМИ, печатных изданиях неограниченной продажи, а также в компьютерных играх и др., ведёт к неосознаваемому порой желанию у подростков и молодёжи, подражать этому, способствует закреплению таких стереотипов поведения в их собственных привычках и образе жизни, снижает уровень пороговых ограничений и правовых запретов, что наряду с другими условиями, открывают путь для многих из них к правонарушениям [2].

Современные информационные технологии отрицательно воздействуют не только на детей, но и на взрослых. Телевизионные потоки атакуют сознание людей, обрушая на сознание огромное количество некачественных программ, рекламы некачественных услуг и товаров, астрологического мусора и массы искаженной информации о политике, партиях, революциях, истории. Информационное негативное воздействие превращает человека в послушное социальное животное. Подобное оружие массового воздействия отличается тем, что жертва не замечает, что против нее воюют.

Телевидение, признанное на сегодняшний день наиболее массовым и применяемым инструментом манипуляции, обрело свою эффективность также за счет формирования у человека устойчивой зависимости, которая отмечается практически у всех людей, продолжительно смотрящих телевизор. Особым образом построенная программа подачи материала, насыщенная специфическими аудиовизуальными установками, в совокупности с определенным телесигналом, сначала, расстраивает психику должным образом до появления психопатологических симптомов, а затем устраняет эти симптомы при каждом повторном воздействии. Соответственно когда человек прекращает смотреть телепередачу, он может переживать состояние близкое по описанию и признакам к неврозу, избавляясь от симптомов которого можно вернувшись к просмотру.

Таким образом, на зависимости от телетрансляций (подобной никотиновой или наркозависимости) базируется основное действие схем манипуляции. Согласно законам психики, информация вне зависимости от содержания и способа передачи в первую очередь оседает и фиксируется в подсознании, откуда в дальнейшем оказывает воздействие на сознательную часть сознания. И основываясь на эти положения, психика людей программируется по средствам телесигнала. В итоге, с помощью телевидения становится возможным задавать модель поведения не только индивиду, но и целым массам.

Как отмечает доктор медицинских наук и полковник медицинской службы профессор Л.П. Гримак, современное телевидение выступает в качестве самого эффективного средства формирования гипнотической пассивности зрителя, которая способствует прочному закреплению создаваемых психологических установок, поэтому именно телевизионная реклама считается наиболее действенным способом программирования покупателей и потребителей услуг [1]. Действительно, замечено, что во время просмотра телетрансляций зритель находится в состоянии схожем с гипнозом.

Таким образом, его программирование осуществляется послегипнозным внушением, а полученная установка начинает действовать в определенный период после выхода зрителя из состояния транса. Иными словами, через некоторое время после просмотра телевизионной программы, человек испытывает стойкое желание совершить покупку. Именно этот эффект можно обозначить как одну из причин распространения в последние годы психического заболевания – ониомания, т.е. непреодолимое желание совершать покупки без необходимости (в простонародии называют шопоголизм). Таким образом, неконтролируемые информационные потоки могут стать фактором подавления личности и появления психосоматических заболеваний: депрессий, неврозов, истерий, фобий и т.д.

В результате отмены цензуры, а так же повальной коммерциализации, средства массовой информации заполнили эфир передачами, сюжетами, фильмами отечественного и зарубежного производства, содержащих эпизоды насилия в различных видах и проявлениях. Производители таких информационных продуктов зачастую пытаются компенсировать отсутствие сюжетной линии насыщением сценами секса и насилия, которые оказывают воздействие сразу на подсознание человека, влияя на чувства в обход разума. Манипуляторы, таким образом, вмешиваются в развитие подрастающего поколения, провоцируя деградацию, вследствие чего, у молодых людей теряется способность адекватного восприятия реальности. В их психике формируются паттерны поведения, которые будут регулировать повседневную деятельность подростков, определять их реакцию на те, или иные жизненные ситуации и обстановки.

Следует отметить также, что при просмотре телепрограмм и фильмов, воздействие на психику имеет больший манипуляторный эффект, нежели газеты и журналы. Это происходит за счет большего спектра воздействия, расширенного трансляцией по нескольким каналам восприятия: аудиальным, визуальным и кинестетическим, т.е. сочетание звуковых эффектов, видеоизображения и эмоциональной нагрузки, что существенно усиливает

степень влияния на сознание и обеспечивает внедрению манипуляторных установок.

Средства массовой культуры вносят коррективы в типовое поведение людей, меняя их привычки и вводя в подсознание установки, продиктованные властью/капиталом. Таким образом, происходит кодирование социального сознания, после чего запрограммированные люди, не подозревая и не задумываясь об этом, действуют в интересах манипуляторов.

Формирование и становление молодого человека как личность происходит в непрерывном взаимодействии с окружающим его миром. В настоящее время, когда взрослые более озабочены насущными бытовыми проблемами, чем воспитанием детей, возрастает влияние средств массовой коммуникации, вызванное повсеместным внедрением продуктов технического прогресса, происходит процесс интерактивного вовлечения молодежи. И поэтому проблема контроля воспитания и развития подростка, его взаимодействие и восприятия транслируемых СМИ потоков информации, стоит особенно остро.

### **Список литературы**

1. Гримак Л.П. «Гипноз и телевидение». «Прикладная психология». Изд. «Магистр», Москва. 1999. №1.
2. Лопатин В.Н. Информационная безопасность России: Человек. Общество. Государство. СПб., 2000.

## ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОО

**Петунин О. В.**

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и  
переподготовки работников образования, г. Кемерово

«Время есть величайший из новаторов», – говорил английский философ Френсис Бэкон [1]. Время затрагивает все сферы человеческой жизни, в том числе и образование, периодически требуя его обновления. Как показала массовая практика, задача формирования новой личности неосуществима традиционными подходами к образованию. Поэтому введение новых образовательных стандартов – это веяние времени.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего «норма, образец, мерило». *Под стандартом образования понимается* система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала [3; 4].

Что такое государственный стандарт, знали еще в советское время, поскольку жесткий регламент существовал на всех этапах развития образования нашей страны. Но конкретный документ под названием «государственный образовательный стандарт» общего образования (ГОС ОО) появился и вступил в силу лишь в 2004 г. Нынешние стандарты получили название Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО).

Определяющим фактором возникновения стандартизации в России выступает стремление к повышению качества образования. Стандарты всех уровней образования призваны обеспечить общекультурные,

общечеловеческие, общегосударственные требования к образованию на основе самоопределения и саморазвития личности. Отметим еще раз, что главная функция стандарта – повышение качества образования.

*Качество образования* – многокомпонентное явление, включающее не только качество учебного процесса и педагогической деятельности или научно-педагогических кадров и образовательных программ, но и качество (уровень) материально-технической базы и информационно-образовательной среды, а также качество управления и исследований. Эти и ряд других требований к организации образовательного процесса в широком смысле этого слова прописаны в ФГОС [3; 4].

В Кемеровской области накоплен актуальный опыт внедрения ФГОС. Так, ФГОС начального общего образования в регионе внедряется с 2010 г., ФГОС основного общего образования с 2012 г. (в 2016/2017 учебном году в 6-ти образовательных организациях по ФГОС ООО будут обучаться учащиеся 9-х классов), а ФГОС среднего общего образования с 2014 г. (в 2016/2017 учебном году в 10-ти образовательных организациях будет осуществляться пилотная апробация ФГОС СОО). Это позволяет нам, с одной стороны, – выявить основные трудности, испытываемые педагогами при реализации требований ФГОС, а с другой – указать адреса лучших педагогических практик и широко транслировать их в регионе.

Как показывает практика, для того чтобы внедрение ФГОС привело к повышению качества образования, необходимо изменить согласно требованиям стандарта все компоненты образовательного процесса: его цели, содержание, технологии, методы и приемы обучения и воспитания, а также подходы к оценке образовательных достижений учащихся.

Рассмотрим осуществление целеполагания на учебном занятии в соответствии с требованиями ФГОС. Целеполагание – это процесс выявления целей и задач субъектов деятельности (педагога и ученика), их предъявления друг другу, согласования и достижения.

Главной целью образования, согласно ГОС 2004 г. было усвоение учащимися знаний, умений и навыков (ориентация на предметные результаты, на формирование предметных знаний). ФГОС же ставит своей целью общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся (ориентация на личность ученика, главными стали не сами знания, а умения ими пользоваться). Приоритетной целью образования становится формирования и развитие умений учащихся учиться: способность самостоятельно ставить учебную задачу, проектировать пути ее решения, контролировать и оценивать свои достижения и др.

При этом на этапе дошкольного образования и в начальной школе должны закладываться первичные навыки учащихся по самостоятельному поиску знаний. В основной школе – школьники должны приобрести навыки осуществления самостоятельной навигации по основным предметным знаниям при решении конкретных задач. В старшей школе учащиеся должны научиться применять полученные знания в учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности на предпрофессиональном уровне подготовки.

Не все педагоги на сегодняшний день готовы к принятию целей образовательного стандарта, изменений, связанных с введением ФГОС. Педагог не всегда до конца понимает, что от него хотят и как к этому приложить свой большой опыт. Назовем лишь некоторые *трудности, с которыми сталкивается педагог при постановке цели конкретного учебного занятия:*

- целеполаганием (выявлением целей и задач педагога и учащихся, их предъявлением друг другу, согласованием достижения) педагог занимается формально и лишь на последней стадии планирование занятия;

- цели поставлены абстрактно и не могут служить руководством к проведению единичного учебного занятия;

- неумение спроектировать личностные и метапредметные результаты обучения;

– подмена цели средствами занятия. Зачастую педагоги получают моральное удовлетворение не от результата занятия, а от того, чем занимались на занятии дети. По сути дела идет подмена целей занятия средствами их достижения и др. [2].

Очевидно, что *педагогически грамотно поставленные цели учебного занятия, работающие на повышения качества образования должны быть:*

- диагностируемыми;
- конкретными;
- понятными;
- осознанными;
- описывающими желаемый результат;
- реальными;
- побудительными, то есть побуждающими учащихся к действию;
- точными и пр. [2].

*Целеполагание на традиционном учебном занятии было связано с необходимостью:*

- 1) Научить учащихся понимать определенные требования.
- 2) Сформировать знания учащихся.
- 3) Сформировать умения учащихся работать с разнообразными источниками информации.
- 4) Сформировать умения учащихся обобщать знания.
- 5) Научить учеников пользоваться алгоритмом при решении учебных задач.
- 6) Оценить знаний, умения и навыки учащихся.
- 7) Закрепить изученный материал.
- 8) Проанализировать достижения и ошибки учащихся и др. [2].

*На «деятельностном» учебном занятии педагог реализует цели, связанные с необходимостью:*

- 1) Научить учащихся формулировать цели.

2) Сформировать умения учащихся видеть проблемы на основе противоречия между имеющимися знаниями и познавательными потребностями.

3) Сформировать умения учащихся искать и избирательно использовать источники информации.

4) Научить учащихся выявлять общее и особенное в изучаемом материале.

5) Научить учеников выбирать способы решения задач.

6) Сформировать критерии оценки, сформировать навыки учащихся по самооцениванию.

7) Научить применять изученный материал.

8) Сформировать рефлексивные умения учащихся [2].

Как показывает педагогический опыт, грамотная постановка цели учебного занятия может существенно повысить его результативность и способствовать повышению качества образования.

### **Список литературы**

1. Афоризмы и цитаты Фрэнсиса Бэкона [Электронный ресурс] / Ф. Бэкон. – Режим доступа: <http://citaty.su/aforizmy-i-citaty-frensisa-bekona> (свободный).
2. Петунин, О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи [Текст]: монография /О. В. Петунин. – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – 372 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (свободный).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (свободный).

**СЕКЦИЯ №2.  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

**ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ В ШКОЛЕ:  
ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ**

**Беньковская Т.Е.**

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

На протяжении всей истории существования литературы как учебной дисциплины в школе все выпускники сдавали государственный экзамен на «аттестат зрелости», целью которого было не только (и не столько) проверить знания и умения, но, прежде всего, степень нравственного и гражданского взросления. Выпускное сочинение – вот тот жанр, который исторически сложился в отечественной школе. «...в школьном мирозерцании русское сочинение всегда считалось работой «полезной»», - отмечал выдающийся поэт, переводчик, литературный критик, педагог И.Ф. Анненский [2, с. 102]. И то, что в результате исканий 2000 - 2010-х годов вновь решено вернуться к сочинению, – свидетельство возвращения к традициям. Одной из первостепенных задач, поставленных перед разработчиками тем и критериев оценки итогового сочинения в выпускном классе стала задача найти такие формулировки тем, на которые выпускнику хотелось бы поразмышлять, а не кидаться к спасительным шпаргалкам или заучивать известные истины. Поразмышлять, опираясь на выбранное им самим литературное произведение (литературные произведения) и свой собственный жизненный опыт, нравственную и гражданскую позицию. Не случайно еще в конце XIX века И. Анненский, размышляя о засилии наукообразных формулировок, требующих от ученика обращенности к учебнику, литературоведческим источникам, чужим мыслям и выводам,

видел преимущество так называемых «свободных» тем в том, что «здесь ребенок пишет на тему, которая ему по силам и которая не требует от него заимствований, пособий, громких фраз» [1, с. 20].

«Сочинения на свободные темы имеют, на мой взгляд, и по отношению к языку то неоспоримое преимущество, что они приучают к естественному и правильному выражению мысли. Перекладывая стихи в прозу, ученик не приучается свободно выражаться. Его фраза здесь всегда будет приклеиваться к чужой, искать опоры в книжке... Не естественнее ли учиться выражать мысли на письме обнаружением своего собственного, так или иначе передуманного, перечувствованного материала?» - писал он. [1, с. 21].

Сторонниками сочинений на «свободные» («отвлеченные») темы, которые позволили бы ученику не только показать свои «знания, умения и навыки», но и раскрыть свой внутренний мир, способность размышлять о вечных проблемах и вопросах человеческого бытия, были С. Браиловский, Ф. Васильевский, А. Миртов, А. Мирлес, А.В. и О.А. Португаловы, В.В. Голубков, М.А. Рыбникова и другие. Сочинения - рассуждения на отвлеченные темы, по глубокому убеждению С. Браиловского, которое разделяли его единомышленники-методисты, учителя-словесники 1900-1920-х годов, «являются лучшим мерилем умственной зрелости, потому что требуют от ученика умения черпать материал для доказательства из различных наук, изученных в средней школе» [3, с. 246]. Анализируя выпускные сочинения на аттестат зрелости 1914-1915 годов, С. Браиловский называет неудачными слишком обширные или неопределенные формулировки тем, предложенные на экзамене: «Народная жизнь в изображении Тургенева и его предшественников – реалистов», «Гамлеты и Донкихоты» в русской литературе первой половины XIX века», «Изображение народа в произведениях русских писателей», рекомендует наряду с литературными темами включать в государственный экзамен и темы отвлеченного характера. В.В. Голубков в книге «Новый путь, или

Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1914) рекомендовал такие отвлеченные темы сочинений: «Зачем ты призван в мир?», «Верно ли, что все люди эгоисты?», «Можно ли видеть смысл жизни в самосовершенствовании?», «Надобно, чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти» (Ф.М. Достоевский)», «Подвиг есть и в сражении, / Подвиг есть и в борьбе; / Высший подвиг – в терпении, в любви, в мольбе» (А.С. Хомяков)». [4, с. 178-180].

Следует отметить, что и в советское время наряду с темами литературно-критического характера в выпускные государственные экзамены по литературе в школах и на вступительных экзаменах в вуз, как правило, включалась и свободная тема, связанная с проблемами, нашедшими отражение в современной жизни и литературе. Среди предложенных тем было немало достойных, которые и сегодня звучат актуально.

Опыт введения новой формы аттестации в виде ЕГЭ на протяжении последних лет с исключением «Литературы» как обязательного предмета для всех выпускников привел к неутешительным результатам: учащиеся разучились писать связные тексты, выражать свои мысли и чувства по поводу прочитанного грамотно, логически последовательно и аргументировано.

Принятие решения по указу президента о введении в 2014-2015 учебном году обязательного итогового сочинения в качестве допуска к ЕГЭ было продиктовано необходимостью усилить работу учителей и, прежде всего словесников, в этом направлении, мотивировать учащихся к осмысленному и заинтересованному чтению и изучению художественной литературы, желанию размышлять над прочитанным. Следует заметить, что, несмотря на изначальную отсылку итогового сочинения к предмету «Литература», в Методических рекомендациях для экспертов, участвующих в его проверке, отмечалась «литературоцентричность итогового сочинения, обусловленная традициями российской школы, в которой чтению и изучению художественной литературы всегда отводилось важное место» [5, с. 9].

Вследствие этого выпускнику недостаточно только сослаться на текст художественного произведения, а необходимо показать его знание, используя текст для доказательства своих мыслей, приводя примеры, «связанные с тематикой и проблематикой произведения, системой персонажей и т.д.» [5, с. 10]. При этом «выпускник должен строить рассуждение, привлекая для аргументации не менее одного произведения отечественной или мировой литературы», показывая «разный уровень осмысления художественного текста: от элементов смыслового анализа (например, тематика, проблематика, сюжет, характеры и т.п.) до комплексного анализа в единстве формы и содержания и его интерпретации в аспекте избранной темы» [5, с. 60].

Несомненно, организаторами и разработчиками итоговое сочинение задумывалось как проверка уровня освоения учащимися не только предметных знаний по литературе, но и метапредметных знаний. Об этом свидетельствует концептологический подход к определению направлений, на основе которых формулировались темы в 2015-2016 учебном году, позволяющих выявить у выпускников степень духовно-нравственной и гражданской зрелости, представление не только о «картине мира» художника, но и собственном ее видении и понимании: «время», «дом», «любовь», «путь», «литература». Так, например, в Уральском федеральном округе выпускникам были предложены следующие темы сочинений: «Какие вопросы волнуют человека в любую эпоху?», «Как связаны понятия «дом» и «отечество»?», «Что такое «любовь к жизни»?», «На пути к благородной цели все ли средства хороши?», «Почему некоторые книги люди перечитывают»? В связи с этим неизбежно возникли проблемы жанра итогового сочинения, возможности привлечения не только произведений художественной литературы, но и публицистических, философских, научно-популярных и других текстов, необходимость опираться на собственный жизненный опыт. «Каким будет итоговое сочинение: возвращенным сочинением по литературе, определяющим, как и ЕГЭ, уровень

литературного образования школьников, или современной формой метапредметной аттестации, интересной, отражающей творческий портрет выпускника, результаты которой займут достойное место в портфолио? Вопрос на сегодняшний день остается открытым», – совершенно справедливо замечает В.М. Шамчикова [6, с. 43-44].

К сожалению, сегодня у молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь, наблюдается деформация нравственных представлений, вечных человеческих ценностей. А ведь без вечных вопросов и поисков на них ответов, без нравственной культуры невозможно решение одной из фундаментальных проблем нынешней школы: развитие у учащихся нового понимания современного изменяющегося мира. Среди положений популярной концепции глобального образования – обоснование необходимости воспитывать у школьников чувство причастности к жизни планеты в целом, формирование убежденности, что будущее Земли зависит от их участия в решении проблем социокультурного, экономического, геополитического, нравственного, художественно-мировоззренческого порядка. А это требует от личности не только накопления теоретических знаний и практических навыков их использования, но и духовной зрелости, миропонимания, в основе которого лежат принцип гуманизма, стремление к мирному разрешению конфликтов, психическое и нравственное здоровье, открытость миру.

Думается, что в таком контексте итоговое сочинение выпускников за курс средней школы не только даст объективную картину уровня литературного образования, духовного и нравственного состояния наших выпускников, но и заставит задуматься над тем, для чего они пришли в этот сложный и противоречивый мир, и определить свое место в нем.

### **Список литературы**

1. Анненский, И.Ф. Первые шаги в изучении словесности / И.Ф. Анненский.

– СПб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1888. – 23 с.

2. Анненский, И.Ф. Письменные работы и устное преподавание / И.Ф. Анненский // Русская школа. – 1895. - №2. – С.87-103.

3. Браиловский, С. Ученические сочинения на отвлеченные темы / С. Браиловский // Филологические записки. – 1914. – Вып. 2. – С.244-262.

4. Голубков, В.В. Новый путь, или Пособие для литературных бесед и письменных работ / В.В. Голубков. – М, 1914. – 200 с.

5. Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения).

[URL:http://dogm.mos.ru/education/itsoch/03\\_%D0%9C%A0\\_22\\_10\\_2014\\_.pdf](http://dogm.mos.ru/education/itsoch/03_%D0%9C%A0_22_10_2014_.pdf)

6. Шамчикова, В.М. Итоговое школьное сочинение: проблемы и перспективы

/ В.М. Шамчикова // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе. Сборник статей / под ред. Е.С.

Романичевой. – М.: Совпадение, 2016. – С. 38-44.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Виневская А.В., Буршит И.Е.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»,  
г. Таганрог

Ключевой момент в начале учебного года в группах кратковременного пребывания в работе с родителями – получение полной и объективной информации о родителско-детских отношениях.

С этой целью нами используется методика PARI (авторы – Е.С.Шеффер, Р.К.Белл, в нашей стране адаптирована Т.В.Нещерет, предназначенная для изучения отношения родителей, прежде всего, матери, к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

В рамках рассматриваемой проблемы для нас наиболее важны четыре группы шкал: семейные конфликты, оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком, излишняя концентрация на ребёнке. Результаты представлены в таблице № 1.

Таблица № 1.

Показатели по группам шкал.

Шкалы	Количество родителей, показавший высокий уровень по шкалам (средние значения)			
	2011/2012 уч.г.	2012/2013 уч.г.	2013/2014 уч.г.	2014/2015 уч.г.
1.Оптимальный эмоциональный контакт	53%	32%	42%	39%
2.Семейные конфликты	17%	20,5%	18%	18%
3.Излишняя эмоциональная дистанция (гипоопека)	22%	29%	34%	33%
4.Излишняя концентрация на ребёнке (гиперопека)	24%	20%	26,5%	28%

Получаемые результаты дают возможность понять особенности неудавшихся отношений между родителями и детьми, а также зоны напряжений в этих отношениях.

В начале учебного года (сентябрь) оценка уровня сформированности социального развития проводится на основании анкетирования родителей (автор М.М.Безруких), анкета заполняется родителями (лицами, их замещающими). Результаты анкетирования (средние значения) представлены ниже (рис.1).

Высокий уровень сформированности социальных навыков у детей (по мнению родителей), группы кратковременного пребывания, 2014-2015г.

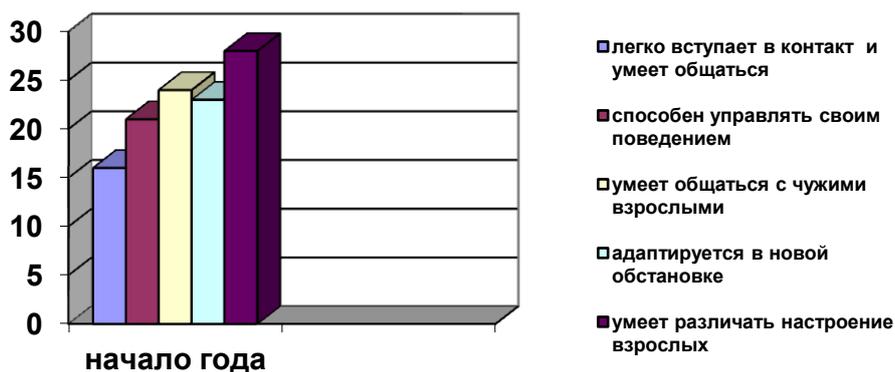


Рис. 1. Диаграмма уровня сформированности социальных навыков

Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что с каждым годом становится все больше детей, имеющих низкий уровень сформированности социальных навыков. По результатам 2014/2015 учебного года лишь 11% «домашних» детей, пришедших в группы кратковременного пребывания, умеют общаться со сверстниками, 18% - способны управлять своим поведением, ещё 17% дошкольников легко адаптируются в новой обстановке. Меньше всего, по оценкам родителей, дети, не посещающие ДОО, умеют общаться (рис.2).

Оценка родителями умения их детей общаться (начало года, группы кратковременного пребывания)

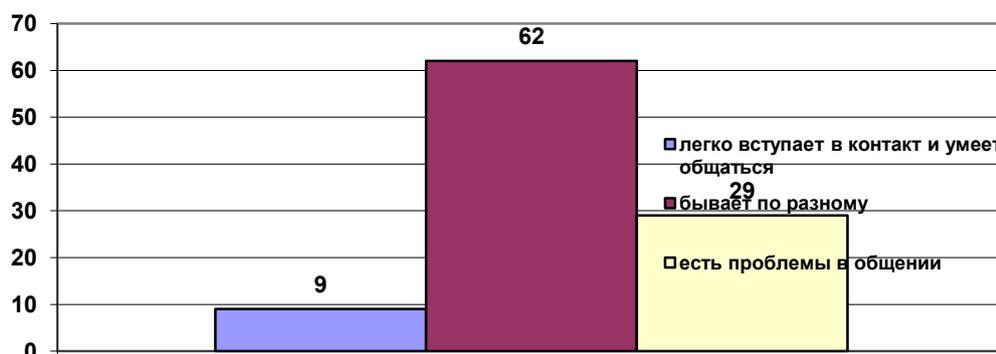


Рис. 2. Оценка родителями умения общаться.

Для составления качественного и количественного отчета по результатам проведенной диагностической работы используется также данные наблюдения и «Социального и эмоционального портрета семьи».

Способы поведения, которые родители демонстрируют ребенку в обыденной жизни, не всегда продуктивны, иногда – неадекватны, часто – ограничены нашим собственным опытом и недостатками. Поэтому для эффективного формирования социального, личностного и эмоционального компонентов готовности необходима специальная работа в этом направлении.

В рамках предложенного нами комплексного подхода работа с родителями по выстраиванию взаимодействия начинается ещё до начала занятий (одна-две индивидуальные и две-три групповые консультации, анкетирование родителей, составление социального паспорта семьи).

Направление «Взаимодействие с родителями» схематично может быть представлено следующим образом: просвещение – профилактическая деятельность – диспетчерская работа – консультирование - коррекционная деятельность – организационно-методическая работа.

Первое направление предполагает психолого-педагогическое просвещение родителей. Данное направление «восполняет родителям детей, не посещающим ДОО, так называемый «информационный голод» по актуальным проблемам развития и воспитания детей, преемственности дошкольного и начального образования» [5, с.10].

Задача этого направления - повышение психолого-педагогической компетенции и обогащение знаний родителей: об условиях и закономерностях общего психического, коммуникативного и эмоционального развития старших дошкольников; об особенностях эмоционально-волевой сферы, значении социальных эмоций и чувств в становлении личности ребенка; о роли детско-родительских отношений, семейного микроклимата, родительского стиля общения, характеристик эмоционального взаимодействия в формировании личности ребенка; об

особенностях эмпатических отношений, условиях и механизмах их развития у ребенка; о роли, способах и приемах психологической поддержки ребенка.

С целью углубления и расширения у родителей вышеизложенных знаний мы используем такие формы работы, как: родительское собрание, лекции, индивидуальные консультации и беседы, семинары - дискуссии, организация встреч с узкими специалистами, круглые столы.

Предполагается формирование понимания значимости детско-родительских отношений в социоэмоциональном развитии дошкольника; убеждений в необходимости развития эмоциональной сферы ребенка как одного из ведущих факторов его личностного развития и социального благополучия; мотивации к изменению родительского воззрения на стиль общения с ребенком, к переориентации на более гуманистическую, субъект - субъектную позицию во взаимодействии с детьми.

Следующее направление предполагает практическую работу с родителями по рефлексии родительской позиции и формированию навыков и умений продуктивного взаимодействия и сотрудничества родителей с детьми. С этой целью мы используем такие формы работы, как: родительское собрание, самодиагностику родительского стиля воспитания, домашние задания, семинары - дискуссии с игровым моделированием и обсуждением ситуаций взаимодействия, анализ документов, психологический тренинг, ряд групповых и индивидуальных консультаций, круглые столы.

Например, на одном из семинаров мы предложили родителям проанализировать следующую ситуацию. Довольно часто можно услышать такую фразу: «Ребенок в моей жизни сыграл большую роль». А вот какие роли играет родитель в жизни ребенка, кроме того, что он «мама» или «папа»? Рисунок 3 предлагает своеобразную карту ролей родителей.



Рис.3. Карта ролей родителей.

И в рамках каждой функции каждый из родителей выполняет очень большой набор действий, который и определяет все его многочисленные родительские роли. Например, *родитель-воспитатель*:

- Кормит
- Обеспечивает одеждой
- Защищает отдых / сон ребенка
- Расходует деньги
- Следит за чистотой
- Наблюдает за окружающей обстановкой
- Лечит болезни
- Ведет ребенка на прогулку
- Побуждает к действию

*Родитель, регулирующий взаимоотношения между людьми:*

- Является собеседником
- Выступает как слушатель
- Помогает в разрешении конфликтов
- Воодушевляет
- Воспринимает чувства
- Прощает / просит прощения
- Поддерживает самостоятельность
- Проявляет объективность

☑ Регулирует взаимоотношения между семьей и ребенком

Можно продолжить этот список. Но вывод, который следует из этого: мы все являемся воспитателями для своих детей, потому что мы живем **ВМЕСТЕ** и **РЯДОМ** с ними. Мы действуем, находимся в определенной роли, выражаем свое отношение к чему-то, и уже поэтому, мы воспитываем.

То, как живет родитель, становится моделью жизни для его ребенка.

На рисунке 4 показаны основные механизмы воспитания.

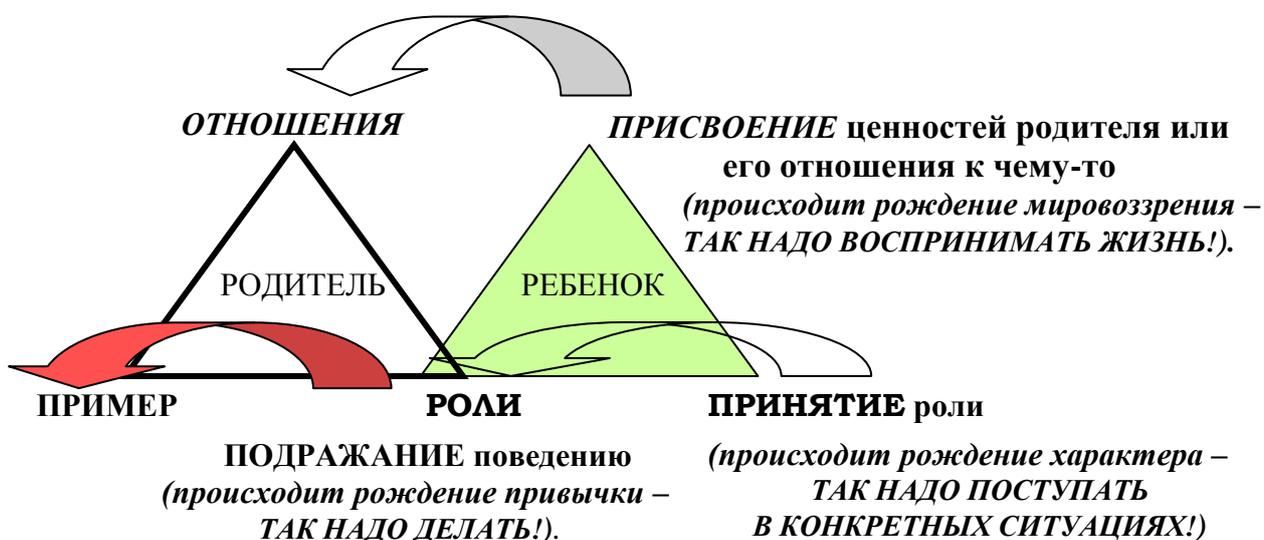


Рис.4. Основные механизмы воспитания.

Поэтому должно быть соответствие между тем, что ребенок видит в реальности, и о чем ему говорят взрослые. Например, говорят: «Надо здороваться со старшими!», но **реально** никто не обращает внимание на то, поздоровался ребенок или нет и т.д. и т.п. Все мы ежеминутно воплощаем некие роли (например, заботливая мать, строгий отец, постоянно занятой человек, руководитель фирмы и т.д.) и ребенок повторяет то, что он видит и слышит вокруг себя.

Ежегодно пополняется библиотечка для родителей. Однако опыт работы курсов показывает, что лишь небольшая группа родителей готова читать книги о воспитании детей. Большинство же родителей предпочитают прочитать небольшую по объёму информацию, изложенную популярным

языком, не содержащую в обилии терминов. Поэтому уже несколько лет родителям предлагаются так называемые «пособия для родителей» - небольшая по объёму информация на определённую тему по воспитанию, развитию и обучению детей (от двух до шести листов), изложенная популярным языком. Также родителям предлагаются памятки для родителей, информлистки на актуальные темы развития и воспитания детей. Для родителей действуют два стенда: родительский стенд и стенд «Путь к здоровью».

В рамках проводимой просветительской работы большое значение придаётся родительским собраниям и семинарам. Первые собрания – самые трудные: многие родители, проводя большую часть времени на работе, не хотят тратить своё свободное время на «какое-там» собрание, другие родители полагают, что они без посторонней помощи справятся со своими семейными проблемами, третьи – не доверяют учителям, психологу и т.д.

Опросы родителей в начале учебного года в группах кратковременного пребывания на первых собраниях показывают, что только в среднем от 19% до 23% родителей (лиц, их замещающих) считают необходимым систематическое проведение родительских собраний и семинаров с целью повышения их психологического и педагогического мастерства. Примерно 48% респондентов полагают, что достаточно 2-3-х собраний в год с информацией об успехах их детей, ещё примерно 29% опрошенных, полагают, что семинары и собрания можно проводить по конкретной ситуации: конфликтная ситуация и др.

Для того чтобы показать и убедить родителей в важности и значимости общего психического и социоэмоционального развития личности старшего дошкольника, на родительском собрании мы предлагаем мини-лекции на темы: «Социоэмоциональное развитие дошкольника», «Влияние родительского стиля общения на социальные эмоции дошкольника», «Роль семьи, способы и приемы психологической поддержки ребенка в семье», «В первый класс – с шести или с семи лет?», «Я и мой ребёнок – поиски

взаимопонимания. Поддержка – как стратегия конструктивного взаимодействия с детьми», «Типы семейного воспитания. Возможные нарушения процесса воспитания в семье», «Помощь родителей – какой она должна быть? Правила передачи ответственности», «Как найти путь к бесконфликтной дисциплине? Правила о правилах», «Роль игровой деятельности в жизни дошкольника» и др.

После проведения лекции следует дискуссия по обмену семейным опытом воспитания, индивидуальные консультации и беседы по темам: «Родительский стиль и детские ожидания», «Модель семейных отношений и личностные особенности ребенка», «Взаимоотношения родителей с ребенком с субъектной и объектной позиции», «Зачем и как учить детей сотрудничать» и др.

На этом этапе реализовываются задачи формирования у родителей знаний об условиях, закономерностях и механизмах общего психического развития личности детей и формирования мотивации к изменению родительской позиции на значение построения осознанных позитивных эмпатийных отношений с ребенком.

Организован для родителей постоянно действующий семинар, на котором обсуждаются возрастные и психологические особенности детей, проблемы семейного воспитания, проводится обучение родителей дидактическим играм и занятиям с детьми.

Рисунок 5 напоминает нам о наиболее благоприятных для развития каждого ребенка условиях.



Рис.5. Условия для успешного развития детей.

Надо сказать, что «психологическая безопасность» - вообще одно из основных условий всякого нормального развития. Поскольку потребность в безопасности, защищенности является базовой потребностью человека. А разрушение этой потребности приводит к

- невротизации;
- депрессивным состояниям;
- потере веры в себя;
- потере жизненных перспектив.

Когда разрушается ощущение защищенности? В частности,

\* когда не удовлетворяются основные нужды и потребности ребенка (ну это уж совсем никуда не годится!);

\* когда ребенок испытывает постоянное принуждение делать что-то против его желания (а ведь любого человека можно УГОВОРИТЬ, УБЕДИТЬ делать что-то);

\* когда ребенок постоянно слышит угрозы в свой адрес (неужели вы так боитесь собственного ребенка, что вынуждены все время угрожать ему, чтобы защититься?);

\* когда его интересы, желания или он сам игнорируются (если родитель почему-либо не может или не хочет выполнять желания ребенка, он может ОБЪЯСНИТЬ, почему это происходит);

\* когда ребенка постоянно оценивают или сравнивают с другими детьми (а не является ли этот успешный Валерик вашим настоящим ребенком в отличие от постоянно критикуемого Пети?);

\* когда родитель часто раздражается, кричит, бьет ребенка;

\* когда ребенка высмеивают, обзывают или оскорбляют публично.

Все эти действия рассматриваются в профессиональной литературе как психологическое насилие над личностью.

Выяснить и понять характер отношений ребенка с родителями также помогают семинары с использованием игровой деятельности, на которых воспроизводящие различные аспекты семейных отношений. С этой целью можно использовать рисунки из детских книг и журналов, на которых изображены ситуации взаимодействия взрослых детей. Все это помогает лучше понять психологический климат в семье, родительские установки, отношение родителей к детям.

Результативность нашей работы мы исследовали с помощью комплекса диагностических методик, позволяющих выявить уровень готовности детей к обучению в школе, а также уровни адаптации к первому классу детей, посещавших группы кратковременного пребывания и детей, не охваченных дошкольным образованием, степень удовлетворенности родителей пребыванием ребенка в группах кратковременного пребывания.

К концу обучения в группах кратковременного пребывания обнаруживается общая тенденция снижения деформаций в развитии личности ребенка (трудности в общении, конфликтность, враждебность, недоверие к себе, тревожность).

Высокий уровень сформированности социальных навыков у детей (по мнению родителей), группы кратковременного пребывания, 2014-2015г.

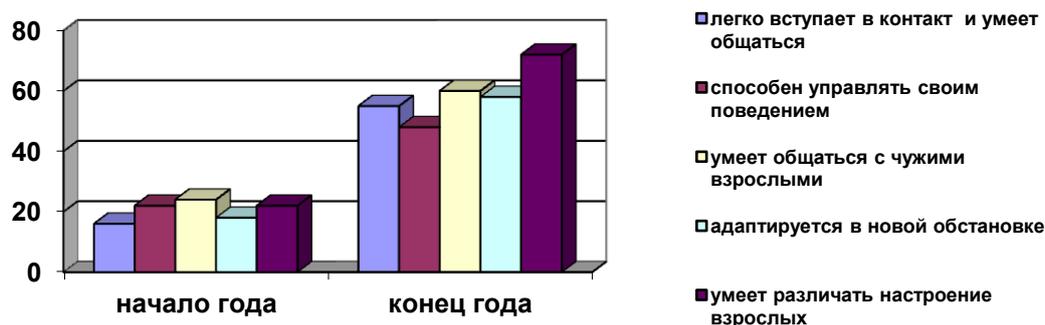


Рис. 6. Уровень сформированности социальных навыков у дошкольников.

В конце учебного года повторно используется методика PARI (авторы – Е.С.Шеффер, Р.К.Белл, адаптированная Т.В.Нещерет), предназначенная для изучения отношения родителей, прежде всего, матери, к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Результаты итоговой диагностики представлены в таблице № 2.

Таблица № 2.

Результаты тестирования.

Шкалы	Количество родителей, показавший высокий уровень по шкалам (средние значения: начало и конец года)	
	2013/2014 уч. г.	2014/2015 уч. г.
1.Семейные конфликты	14%/ <b>8%</b>	18%/ <b>12%</b>
2.Оптимальный эмоциональный контакт	53%/ <b>58%</b>	39%/ <b>61%</b>
3.Излишняя эмоциональная дистанция	22%/ <b>12%</b>	33%/ <b>16%</b>
4.Излишняя концентрация на ребёнке	24%/ <b>15%</b>	28%/ <b>12%</b>

Получаемые результаты позволяют говорить о позитивном изменении отношений между родителями и детьми, об уменьшении зоны напряжений в

этих отношениях; обнаружена тенденция к значимым различиям в начале и в конце учебного года.

Обсуждение полученных результатов проводится путем индивидуальной работы с членами семьи, а иногда, и с приглашением всех членов семьи одновременно, включая самого ребенка. Форма такого консультирования выбирается, исходя из конкретных выясненных обстоятельств и особенностей ребенка.

За время работы групп кратковременного пребывания составлено для родителей 36 выступлений на актуальные темы воспитания, развития детей, коррекции семейного воспитания, подготовлено пять телевыступлений, 22 «методических пособия» для родителей.

К концу каждого учебного года нам удаётся изменить отношение большой группы родителей к вопросам воспитания, развития и образования детей. Если в начале года не более 20% родителей считают важной работу педагогов по таким направлениям, как просветительская и профилактическая деятельность, сотрудничество с родителями, то по окончании занятий 61% опрошенных родителей уверены в необходимости диалога, тесного сотрудничества в вопросах воспитания и развития детей» [4, с.20]. В течение учебного года появляется так называемый родительский актив.

Проводимая работа «помогает родителям подготовиться к школьному труду и выработать свое родительское отношение к особенностям своих детей» [5, с.9].

### **Список литературы**

1. Акутина С.П. Воспитание = семья и школа // Классный руководитель. - М., 2006. - №7. - С.27-43.
2. Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. Под ред. Р.Р. и С.А. Римских. - М., 1997.
3. Безруких М.М. Ступеньки к школе: Кн. Для педагогов и родителей.- М.: Дрофа, 2000.

4. Буршит И.Е. Развитие эмоциональной сферы дошкольника – шаг на пути к школьной успешности/ И.Е.Буршит// Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. - 2008. - №12. - С. 20.
5. Буршит И.Е. Из опыта работы годичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад/ И.Е.Буршит// Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2010. - № 10. – С. 9.
6. Дядюнова И.А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - №10. - С.89-92.
7. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр – СПб: Союз, 1997. -224с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОУРОКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

**Зиятдинова Д. Р., Ахмедова А.М.**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Изменение школьного образования, связанное с переходом на новые стандарты обучения, требует от учителя знания не только традиционных методик и форм обучения, но и новых образовательных технологий, направленных на активное включение учащихся в процесс «добывания» знаний. Одним из возможных выходов может являться использование на уроках информатики такого современного средства обучения как видеоурок. Их активное распространение во всемирных телекоммуникационных сетях дает возможность учителю свободно и легко вносить изменения, дополнения в содержание учебного материала в зависимости от потребностей учащихся. Актуальность проблемы связана с тем, что в условиях информатизации и глобальной коммуникации абсолютно всех сфер жизни общества, перехода к новым образовательным стандартам школьного образования требуется внести изменения в систему организации и проведения учебного процесса [1].

Видеоуроки облегчают работу учителя, освобождают его от ненужной лишней информации при объяснении материала, так как можно воспользоваться демонстрацией прикладных программ. А ученикам не нужно записывать в конспект прикладную информацию (например: команды, закреплённые за инструментами приложения, диалоговые окна настройки параметров), которую можно запомнить, просмотрев видеоурок несколько раз, к тому же ими можно пользоваться дома при работе с заданиями. У учителя нет необходимости многократно повторять материал, т.к. он может использовать видеоуроки для персонального объяснения отстающим ученикам или ученикам пропустившим занятия. Видеоуроки решают также проблему с подготовкой домашней работы при отсутствии учебников [2].

Достоинствами видеоуроков, являются: во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность в связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны недостатком является то что, создание видеоуроков требует постоянного обновления материала, особенно от учителей информатики, связанного с бурно развитием современных информационных технологий [4].

Анализ опыта учителей, использующих на своих уроках видеоуроки, показал, что видеоуроки позволяют более успешно решать следующие задачи:

- развивать образное мышление учащихся, благодаря представлению визуальной информации;
- развивать творческое мышление учащихся за счёт использования динамичных методов обработки и предоставления информации;
- выявлять познавательный интерес учащихся, опираясь на естественную тягу школьников к компьютерной технике и новым технологиям;

– разрабатывать новые методы обучения, ориентированные на индивидуальные познавательные потребности личности, давая шанс каждому ученику освоить учебную информацию [3].

Также учителя информатики отмечают, что применение на своих уроках нестандартных форм обучения (видеоуроков) резко повысило интерес обучающихся к предмету, снизило рутинность восприятия и обработки учебной информации. Независимость и равные условия для различного контингента обучающихся дают положительные результаты в освоении материала, а в сфере здоровьесберегающих технологий видеоуроки полезны тем, что появляется возможность оптимизировать процесс обучения для отстающих учеников.

Как у будущих учителей информатики, в рамках дисциплины «Мультимедийные технологии в образовании», у нас была возможность на лекциях раскрыть теоретические основы курса, а результатами практических занятий стало формирование практических умений разрабатывать презентации и видеоуроки образовательного назначения, что способствует созданию предпосылок для эффективного использования образовательных возможностей мультимедиа технологий в учебном процессе.

При выполнении практических работ по созданию видеоуроков содержанием видео стали лабораторные работы по дисциплине «Информационные технологии в образовании» предусматривающие выполнение работ по темам Microsoft: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel, Microsoft Access и др. Таким образом, параллельно в ходе практических занятий закреплялись навыки использования стандартных приложений Microsoft Office в повседневной работе педагога.

При проектировании видеоурока использовалась программа VSDC Free Screen Recorder – среда с помощью, которой записывался рабочий стол. Видеоуроки записанные с помощью этой программы – это достаточно универсальное средство обучения, их можно применить на уроке под руководством преподавателя и для самостоятельного изучения с целью

закрепления и расширения знаний. Пользуясь этой программой, студенты записали видеоуроки, дополненные звуковым оформлением и получили полностью готовые к использованию видеофайлы с лабораторными работами. Создание видеоуроков велось на основе поэтапного плана:

Первый этап – подготовка материалов. Включал подбор ключевых слов и фраз, для осуществления дальнейшей записи;

Второй этап – тестирование записи. Студенты снимали минутное демо-видео для оценки того, насколько качественным будет изображение и звук в конечной версии видеоурока;

Третий этап – съемка и редактирование итогового файла, монтаж записи, форматирование, добавление спецэффектов.

Студенты – будущие учителя информатики отметили, что учитель применяющий мультимедийные технологии в образовательном процессе может с успехом использовать данную программу. Видеоуроки будут хорошими помощниками на уроках информатики и ИКТ при: объяснении нового материала, актуализации знаний, практической работы и подготовке к ОГЭ и ЕГЭ.

Эффективность видеоуроков зависит от того, каким образом и в сочетании с каким инструментарием их будет использовать учитель. Все зависит от применяемых способов и форм применения этой технологии. При методически грамотном подходе к реализации видеоуроков в учебном процессе учащиеся приобретут умение находить и использовать информацию самостоятельно, анализировать полученные знания, правильно оформлять ее с применением дополнительного программного обеспечения компании Microsoft: Word, Power Point, Excel и т.д. [3].

Опрос, проведенный после прохождения курса «Мультимедиа технологи в образовании», показал, что значительная часть будущих учителей информатики планирует использовать видеоуроки в своей профессиональной деятельности, если школы предоставят необходимые для этого условия. Студенты отметили, что новейшие информационные

технологии, а частности видеоуроки являются перспективным направлением в обучении учащихся, и выразили готовность и желание пользоваться ими в своей будущей работе. Особенно они выделили, что применение видеоуроков в учебном процессе позволяет не только сообщать фактическую информацию, снабженную иллюстративным материалом, но и наглядно демонстрировать те или иные процессы, которые невозможно показать при использовании стандартных методов обучения; видеоуроки дают больше возможностей обучающемуся для самостоятельной работы, позволяют выбирать глубину изучения темы.

Таким образом, следует отметить, что видеоуроки являются многообещающим направлением информатизации образования, и их значимость в дальнейшем будет лишь увеличиваться.

### Список литературы

1. Ахмедова А.М., Хабибуллина Г.З. Подготовка учителей физики и информатики к использованию электронных средств обучения // Ученые записки ИСГЗ. 2014. №1-2(12). С.130-134.
2. Гончарова М. И. Видеоуроки на уроках информатики. URL: <http://multiurok.ru/marikursk/blog/vidieouroki-na-urokakh-informatiki.html>
3. Марченко В. А. Применение компьютерных технологий на уроках физики в школе URL: [https://infourok.ru/primeneniye\\_kompyuternyh\\_tehnologiy\\_na\\_urokah\\_fiziki\\_v\\_shkole-371008.htm](https://infourok.ru/primeneniye_kompyuternyh_tehnologiy_na_urokah_fiziki_v_shkole-371008.htm)
4. Чеченкова М. В. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка URL: [https://infourok.ru/ispolzovanie\\_informacionno-kompyuternyh\\_tehnologiy\\_na\\_urokah\\_inostrannogo\\_yazyka-132555.htm](https://infourok.ru/ispolzovanie_informacionno-kompyuternyh_tehnologiy_na_urokah_inostrannogo_yazyka-132555.htm)

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВНО НОВАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Киселева Э.М.**

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

Развитие процессов модернизации образования, ведущими принципами которых является гуманизация и личностно-ориентированный подход, существенно меняет представление о цели и содержании внеурочной деятельности.

Современные педагогические представления опираются на прогрессивные идеи видных российских педагогов (К.Д. Ушинский, К.Н. Венцель, П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, Е.Н. Медынский), обогативших науку своими трудами по проблемам воспитания и развития школьников во внеурочной работе.

Так, Венцель К.Н. в Декларации прав ребенка (1917г.) определяет основополагающие условия организации внеурочной деятельности, которые можно назвать ведущими и в современных условиях:

- каждый ребенок, вне зависимости от его социального положения, имеет право на существование, на гарантированную совокупность жизненных условий;
- заботу о ребенке должны разделить между собой родители и государство;
- каждый ребенок имеет право на бесплатное воспитание и образование, соответствующее его индивидуальности.

В.П. Вахтеров рассматривает развитие личности ученика на основе осуществления его собственного стремления и права свободного выбора [3]. П.П. Блонский был убежден, что в образовании первостепенное значение принадлежит педагогическому обеспечению развития способности человека к умственному самообразованию и нравственному самоопределению.

Совершенно очевидно, что эти педагогические идеи и принципы нельзя игнорировать при разработке программ внеурочной работы, основное предназначение которой - развитие мотивации ребенка к познанию и творчеству [4].

Известные педагоги советского периода А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Е.Н. Медынский, разрабатывая теоретико-методологические аспекты образования и воспитания, внесли большой вклад в практику становления образования, развитие системы обучения и воспитания в советской школе. В это время были сформированы ведущие принципы воспитания советского школьника – высокая идеологизация и политизация воспитательной работы, в том числе, и внеклассной.

В более позднее время развитие проблемы содержания и организации обучения и воспитания школьников нашли отражение в работах видных ученых-педагогов, таких как Бабанский Ю.К., Верзилин Н.М., Загвязинский В.А., Пономарева И.Н., Слостенин В.А., Смирнов С.А., Тряпицына А.П. и другие. Учебно-воспитательный процесс рассматривался как единство взаимодополняющих организационных форм: урочной, внеурочной и внеклассной работы, которые отличались направленностью педагогических задач, степенью обязательности и регламентированием, уровнем самостоятельности учеников. Сложилась система внеклассной работы, были определены задачи и приоритетные направления, отвечающие общественным нравственным идеалам советского времени [2,6].

В методике обучения под внеклассной работой, как формой организации учебно-воспитательного процесса, понимается «деятельность, которая выполняется вне урока, является необязательной для учащихся и строится на основе их интереса и самостоятельности» [7, с.170]. Главной целью внеклассной работы является воспитание и всестороннее развитие школьников. Внеклассная работа предполагает совместную продуктивную деятельность педагога и школьников, развивает их взаимоуважение и доверие.

В определении содержания внеклассной работы ведущую роль играет возможность усвоения учащимися социального опыта и базовых ценностей. Кроме того, учитываются индивидуальные склонности и интересы учащихся, актуальность проблемы, возрастные особенности детей.

В конце прошлого столетия с обозначением новой педагогической парадигмы стали меняться подходы к содержанию и организации образования [1]. Ориентация образования на развитие личности ребенка, на формирование готовности к успешному профессиональному и гражданскому самоопределению, в полной мере отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). В новых образовательных стандартах, на основе системно - деятельностного подхода, обозначены условия успешной реализации образовательной программы:

- формирование готовности к саморазвитию и самообразованию учащихся в течение всей жизни;
- эффективное проектирование социальной среды для воспитания и развития учащихся;
- развитие активности учащихся в учебно-познавательной сфере;
- проектирование учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей учащихся [10].

В стандарте выделены основные организационные формы образовательного процесса, это *урочная деятельность, внеурочная деятельность и самостоятельная работа* учащихся.

Внеурочная деятельность представлена как значимое направление в работе образовательного учреждения, как обязательная составляющая образовательного процесса, которая реализуется в формах, отличных от урочных [10].

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ст. 9, п. 6), ФГОС предполагает, что достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы образовательного учреждения возможно посредством учебно-воспитательной работы, включающей урочную и

внеурочную деятельность, представленную в Программе воспитания и социализации обучающихся, которая является составной частью примерных образовательных программ образовательного учреждения для всех уровней образования [9].

Разработка и логика построения Программы воспитания и социализации обучающихся в образовательных учреждениях конкретизируются, концептуально и методически организуются на каждой ступени общего образования: начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [5]. Программа включает в себя три преемственные подпрограммы воспитания и социализации школьников:

- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;
- социализация и профессиональная ориентация обучающихся;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, экологической культуры.

Внеурочная работа организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), что позволяет реализовать основные ценностные ориентиры.

Таким образом, в ФГОС обозначена новая организационная форма образовательного процесса – внеурочная деятельность.

Как же она соотносится с представлениями традиционной методики обучения о формах организации учебного процесса? Рассмотрим сравнительные характеристики данных понятий.

Таблица. Сравнение внеклассной работы и внеурочной деятельности

Формы организации	Цель	Место в учебно-воспитательном процессе	Планирование реализации	Формы и методы проведения

Внеклассная работа	Воспитание и всестороннее развитие учащихся	Не связана с учебными программами. Вне уроков, вне расписания. Не входит в учебную нагрузку учителя	План воспитательной работы. Обязательна для учащихся	Кружки, клубы, экспедиции, экскурсии, соревнования, смотры, массовые мероприятия и т.д.
Внеурочная деятельность	Освоение основной образовательной программы, достижение планируемых результатов обучения личностных, метапредметных и предметных)	Является частью образовательной программы. После уроков, по расписанию. Входит в учебную нагрузку учителя	Программа воспитания и социализации обучающихся. Обязательна для учащихся	Проекты исследовательские, творческие (тематические, альбомные), кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, соревнования, круглые столы, школьные сообщества, мероприятия.

Сравнивая внеурочную деятельность и внеклассную работу, можно сделать следующие выводы:

1. Внеурочная деятельность представляет собой новую форму организации образовательного процесса.

2. Основным отличием являются гуманистический личностно-деятельностный подход к содержанию и организации.

3. Внеурочная деятельность является неотъемлемой составляющей образовательного процесса, направленной на достижение планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных).

4. Ведущими методами внеурочной деятельности являются активные и интерактивные.

В то же время, следует отметить, что внеурочная деятельность и внеклассная работа имеют много общего. Это, прежде всего, направленность на воспитание и развитие личности обучающихся, создание условий для развития интересов и способностей школьников.

Организация внеурочной деятельности опирается на опыт традиционной методики, используя наряду с новыми педагогическими технологиями наиболее

эффективные формы и методы, разработанные ведущими педагогами – методистами.

Вот почему, внеурочная деятельность может рассматриваться как условно новая форма организации образовательного процесса, отвечающая запросам современного общества и государства.

### Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997, № 4. – С.34-39.
2. Дополнительное образование детей: Учеб. Пособие для студ. высш. учебных заведений /Под ред. О.Е.Лебедева. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Дополнительное и неформальное образование в Европе./ Под ред. Рене Кларийса. – Прага, 2005. – 137 с.
5. Колодницкий Г.А., Кузнецов В.С., Маслов М.В. “Внеурочная деятельность учащихся” М.: Просвещение, 2011г.-96стр.;
6. Красильникова О.А. “Организация внеклассной работы в школе” М.: Каро, 2008г.-176стр.;
7. Михайлов, Л. А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / Л. А. Михайлов, Э. М. Киселева, О.Н. Русак и др. – М. : изд-во «Академия», 2009. – ISBN 978–5–7695–5358–5.
8. Степанов П.В., Степанова И.В. “Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования” М.: Центр “Педагогический поиск”, 2011г.-96стр.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

10. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт  
Основного Общего Образования. Утвержден приказом Минобрнауки  
России от 17 декабря 2010г. №1897

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВНУТРИ СЕМЬИ

**Чиркова И.А., Кулешова С.В.**

(Чиркова И.А. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
ЦПО НФИ «Кемеровский государственный университет»;  
Кулешова С.В. - Воспитатель, МАДОУ «Детский сад №15 «Солнышко»,  
ст. Староминская, Краснодарский край)

Семейное воспитание является составной частью сложной системы формирования личности человека.

Анализ семейных отношений в психолого-педагогической литературе позволяет сделать вывод о незаменимой роли взрослого в развитии личности ребенка и становление его психических функций. На формирование психики личности ребёнка оказывают влияние следующие факторы: личность родителя, социокультурное окружение, особенности контакта ребенка с матерью, активность самого ребенка.

Особое внимание уделяется изучению родительского отношения к старшему дошкольнику, так как в этом возрасте происходят принципиально новые достижения в развитии личности ребенка:

1. формируется волевая саморегуляция поведения,
2. произвольная деятельность,
3. готовность к систематическому обучению,
4. самооценка личности.

Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими родственниками, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками (В.С.Мухина)[3].

Большинство исследователей указывают на взаимосвязь типов родительского воспитания и структуры самосознания личности старшего дошкольника:

- положительное отношение к себе старшего дошкольника развивается в том случае, когда воспитательная функция в семье отличается следующими особенностями: родители высоко принимают ребенка;
- для родительской позиции характерны направленность на сотрудничество, демократичность в общении с детьми;
- неблагоприятны для развития отношения к себе следующие факторы: неприятие ребенка и критичность по отношению к нему; повышенная авторитарность матери и отца, или хотя бы одного из родителей)[3].

Российские педагоги, исследуя воспитательные стратегии родителей как компоненты эмоционального самочувствия дошкольников в семье, приходят к выводу, что при воспитании детей дошкольного возраста родители реализуют воспитательный комплекс, сочетающий целевые, исполнительные и контролируемые аспекты родительского поведения: мать реализует "феминную" стратегию (воспитание таких качеств, как аккуратность, дисциплинированность, отзывчивость, милосердие), а отец - "мужскую" стратегию (формирование волевых и физических качеств, развитие способности к интеграции в обществе).

Таким образом, можно отметить значимость влияния родительского воспитания на особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников: рисунки мальчиков из неполных семей отражают менее благоприятное эмоциональное самочувствие в своей семье, чем мальчики из полных семей,

тогда как показатели девочек из неполных семей в большинстве случаев достаточно близки к соответствующим данным их ровесниц из полных семей.

В психолого-педагогических исследованиях всесторонне изучаются психолого-педагогические конфликты дошкольников с родителями в семье и способы их разрешения (А.С.Спиваковская, А.И.Захаров, Е.Т.Соколова, М.И.Лисина, И.В.Дубровина). Выводы показывают, что конфликты дошкольников с родителями наиболее часто возникают при таких типах родительских отношений, как "отвержение", "авторитарная гиперсоциализация", "маленький неудачник"[4, с.75]. А.С. Спиваковская для анализа детско-родительских отношений использует понятие родительская позиция, которая определяется как совокупность установок родителей, реальная направленность в воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания, как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации.

Для ребенка очень важным является постоянное общение с родителями. М.И. Лисина отмечает, что «значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека, детерминацию внутреннего мира человека и его личности, а также понять развитие психики ребенка как процесс, происходящий путем присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения с взрослым, живым носителем этого опыта»[2, с.29].

Современная социально-экономическая ситуация в России, требует изучения влияния социальных факторов в формировании личности ребенка.

Анализ научных работ Э.Г.Эйдемиллера, В.Ю.Остицкис, Ю.Е.Алешиной, Т.М.Мишиной, Е.В.Веревкиной выявил, что дошкольники из семей с низким и высоким социально-экономическим статусом различаются характером взаимоотношений в семье. В исследованиях выявлено, что дети из семей с низким социально-экономическим статусом по сравнению с детьми из семей с высоким социально-экономическим статусом имеют большее количество

эмоционально-значимых контактов. Доказана зависимость социально-экономического статуса семьи и таких качеств личности ребенка, как тревожность, самооценка. Так же на уровень самооценки дошкольников существенное влияние оказывает пол ребенка: самооценка девочек в целом достоверно выше, чем самооценка мальчиков.

Таким образом, анализ отношений внутри семьи дошкольников в современных педагогических исследованиях позволяет сделать следующие выводы:

1. Различные типы родительского отношения оказывают влияние на развитие психики ребенка.

2. Положительное отношение к себе старшего дошкольника развивается в том случае, когда воспитательная ситуация в семье отличается следующими признаками: родители высоко принимают ребенка, хорошо знают и понимают его; для родительской позиции характерны направленность на сотрудничество, демократичность в общении с ребенком.

3. Неблагоприятны для развития личности ребенка дошкольного возраста следующие факторы: неприятие ребенка и критичность по отношению к нему; повышенная авторитарность матери или отца, или хотя бы одного из родителей.

4. Несмотря на огромный материал, посвященный детско-родительским отношениям, не ясным пока остается вопрос о том, что оказывает наибольшее влияние на ребенка - эмоциональное отношение к нему или способ обращения с ним. Описывая влияние стиля воспитания на психическое развитие ребенка, исследователи обычно указывают на эмоциональную сторону отношений (отвержение, любовь), поведенческую (гиперопека, сверхконтроль).

5. Исследуя детско-родительские отношения, авторы анализируют стили воспитания, типы родительского отношения, где объектом исследования выступают как правило родители. Используется разнообразный психологический инструментарий, направленный на диагностику отношения

родителей к своему ребенку, выявление представлений родителей о ребенке (адекватные и неадекватные), исследуются свойства и характеристики родительский позиций к ребенку.

б. Недостаточно изучено влияние целостной семейной структуры, вовлечение ребенка в реальные взаимоотношения, где он становится частью общей семейной ситуации, так как наиболее изученными являются отношение матери к ребенку.

### **Список литературы:**

1. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.
2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина – М: Педагогика, 1986 – 144 с.
3. Мухина, В.С. Как быть родителями, психология дошкольника / [В.С. Мухина](#). – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
4. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) М.: Издательство МГУ, 1988 – 187 с.

## **СУБЪЕКТНО-ПОЗИЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

**Прохоров Е.А.**

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

По признанию многих ученых современная ситуация напоминает «мировоззренческую катастрофу» [1, 5, 12], которая может привести к дискредитации культуросообразных ценностей и оснований, еще недавно составлявших важные педагогические опоры и долженствования. Яркую картину нравственного опустошения, вызванного к жизни изменением традиционного уклада жизни, доминированием масс-культурного влияния на

общественное сознание, предлагает, в частности, современный французский философ Жан Бордийяр. Когда эстетическая или духовная ценность имеет измерение «прибавочной стоимости» или «денежного знака», когда человек формируется культурой «внешнего вида», возникает ситуация «симуляции жизни, теряющей реальные ценности» – человек начинает жить преимущественно ценностями общества потребления [3].

Перед педагогами, психологами, философами и специалистами в области культуры остро встает вопрос о том, как запустить механизмы сохранения и воспроизводства культуры в части духовно-нравственных долженствований и поддержки традиционных ценностей. Философ образования С.И. Гессен еще в 1923 году написал [4, с. 380]: «Новое поколение не должно повторить нас, оно, напротив, должно обновить мир зрелищем новых культурных достижений... Будущее должно укрепить себя в прошлом, вернее в том вечном, которое сообщило в свое время жизнь этому прошлому, и которое просвечивало в нем, как его последнее оправдание... Преодолеть прошлое через приобщение к вечному (*творческому потоку*), составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования». С.И. Гессен уверен в том, что куда бы нас не завели мода, случайность или принуждение политических обстоятельств, какой бы искаженной жизнью не жили одно или несколько поколений, - возможно преобразование и восстановление высокого смысла Человеческого Достоинства, обретаемого человеком через осознание непрерывности своего культурно-исторического бытия. Такая уверенность С.И. Гессена внушает оптимизм и одновременно еще острее ставит задачу поиска способов решения проблемы.

Одним из механизмов воспитания в человеке способности противостоять деструктивным веяниям и манипулятивным воздействиям среды является создание условий для личностного развития и становления «субъектности» учащегося. Субъектность здесь задается как основа и условие творческого самоопределения в отношении тех или иных целей и

ценностей собственного бытия, взглядов и убеждений, на основании которых предстоит строить свою жизнь [1, 6, 10, 11, 13]. Субъектность предполагает постепенное осмысление человеком основных координат собственного развития и формирование мировоззренческого ядра личности, корреспондирующего с культурными ценностями [5, 6]. В результате человек начинает управлять ситуацией, организует свою жизнь и деятельность на собственных основаниях, проектирует путь своего развития в соответствии с образом должного [5, 9]. С точки зрения рефлексивно-позиционного подхода субъектность связана с личностной позиционностью, раскрываемой в ее отношениях и оценках, мотивации и предпочтениях, в приоритетах и целях своего развития, то есть неких ориентирах, складывающихся вокруг нравственных убеждений и мировоззренческих идеалов личности [6, 7, 10]. Ценностно-смысловая позиционность личности всегда сопряжена с поиском способов самореализации человека в деятельности и поступках [6, 7] в соответствии с культуросообразной картиной мира и выбранным способом ориентирования в нем [9]. Для нас как православных педагогов важно, чтобы базисом становилась христианская картина мира, в которой образ должного и мировоззренческий идеал заданы личностью Христа.

Рефлексивно-позиционный подход к сценированию ситуаций личностного развития позволяет избежать несколько опасностей, возникающих в контексте воспитания, ориентированного на понимание и освоение детьми и молодежью ценностей православного предания и взгляда на мир. Первая опасность - связана с дидактической системой занятий, в которых отсутствует задача проектирования условий для свободного ценностного самоопределения, а есть задача передачи христианских ценностей как единственных и безальтернативных. Безусловно, в такой системе существуют признаки аргументированного доказательства «подлинности и истинности» данных положений, включающие иллюстративный материал. Однако опыт преподавания показывает, что возникающая картина мира при такой системе обучения – лишена

субъектности и позиционности творческого открытия и освоения посредством свободного самоопределения. Иными словами, здесь теряется базисное условие формирования христианской картины мира – условие свободного и деятельного самоопределения человека к ценностям и основаниям своей жизни [5, 10]. Сюжетно-деятельностные технологии позволяют создать пространство свободного выбора и моделируют условия для формирования субъектности и позиционности индивида на основе диалога с авторами и героями ярких художественных образцов, вокруг которых и создается модельно-коммуникативные ситуации, инициирующие диалогическое сотворчество [7]. Технологии медиагерменевтического исследования [6, 9, 10, 14] обеспечивают, в свою очередь, преодоление другой значимой опасности, связанной с феноменами вмененного понимания, мозаичного сознания, некритично усвоенных образцов (примеров) и норм жизни [8], транслируемых современными массмедиа и массовой культурой. В результате, в сознании православных детей происходит чаще всего неосознаваемый мировоззренческий конфликт: декларируются православные духовно-нравственные убеждения, но в реальной жизни они руководствуются ценностями общества потребления или своей среды (не всегда благополучной). Одной из причин такого конфликта, как справедливо об этом пишут и психологи, и педагоги и духовенство, является отсутствие культуры и способностей понимания текстов [2, 6, 10, 13], в том числе Евангельских текстов.

Медиагерменевтическая практика (в контексте рефлексивно-позиционного подхода к развитию способностей и личности учащихся) строится с учетом ряда базовых психолого-педагогических принципов, таких как возрастные закономерности психологии развития и принципы рефлексивной психологии творчества [6, 9, 10, 14]. Перечислим некоторые из них:

1. Проектирование среды диалогического общения, способствующей позиционному включению в совместное обсуждение каждого участника [6, 9];

2. Сценирование ситуации обсуждения и творческого понимания самого образца на основе нормативного анализа образца и выявления его культурного потенциала; а также рефлексивно-позиционной методики построения отношения к тексту в соответствии со следующими последовательно разворачивающимися этапами общей работы: проблематизация, восстановление образной ткани текста и его интертекстуальных связей, выявление противоречий и парадоксов в тексте, реконструкция основной идеи текста и его культурного значения, понимание целостности текста и позиции автора, построение собственного отношения и позиционного высказывания [6-10].

3. Конструирование пространства культурных образов как гипертекстовой структуры того или иного типа [7]. При этом один из образцов обычно является ключом к пониманию и разрешению проблемы, содержит в себе метафору, задающий образ должного и вектор движения по пути к нему. В данных программах, чаще всего, в качестве такого метафорического текста используется отрывок из Евангелия, работа с которым тоже строится по медиагерменевтическому методу (понимающего исследования).

4. Использование форм творческой рефлексии как необходимого средства понимания текста через создание совместного творческого продукта или общего (группового) позиционного высказывания в творческой форме. На этом этапе применяются специальные рефлексивно-позиционные методики организации совместной деятельности. В частности, последовательно применяется комплекс методик, инициирующих воображение, образное мышление, креативность, а также систему рефлексивных действий, что и позволяет выйти к целостному пониманию текста и его места в культуре [9].

Итак, применение технологий и методов рефлексивно-позиционного подхода к сценированию ситуаций личностного развития как основы для построения программ духовно-нравственного развития (воспитания) детей и молодежи позволяет решить инновационными средствами новой педагогики ряд стратегических задач современного образования. Общей направленностью описываемого подхода и технологий является создание продуктивных условий для воспитания в детях развитого самосознания, самостоятельности, инициативности, чувства собственного достоинства, позволяющих молодому человеку начать ощущать и переживать себя как ответственного субъекта своей жизни, способного к осознанному, а не навязанному выбору. Таким образом, субъектность; личностное самоопределение; и свободный информированный позиционный выбор - есть средства и, одновременно, условия воспитания и развития творческого начала в человеке, залог его успешной и разумной духовной навигации в пространстве будущей деятельности и всей жизни в целом.

### **Список литературы**

1. Асмолов А. Г. Педагогика достоинства // Внешкольник. 2015. № 5 . С. 17-18.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику. Тверь, 2001. 516 с
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульск.полиграфист, 2013. 204 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
5. Ковалева Н.Б. Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века // У истоков развития. Сборник научных статей. М.: МГППУ, 2013. С. 214-226.

6. Ковалева Н.Б. Психолого-антропологические принципы развития субъектности в пространстве диалога // Вестник ЧГПУ. 2016, №4. С. 133-139.
7. Ковалева Н.Б. Моделирование условий развития личностной позиционности в рефлексивно-позиционном подходе // Общество: социология, психология, педагогика. 2016, №6. С. 32-34.
8. Ковалева Н.Б. Проектные характеристики понимания художественного текста / Общество: социология, психология, педагогика, 2016, № 4. С. 72-75.
9. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.
10. Ковалев Ф.А. Развитие личностной позиционности средствами медиагерменевтики // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Екатеринбург, ИЦРОН, 2016. С. 125-127.
11. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. М.: 1993.
12. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика, 2008. № 9. С. 33-39.
13. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
14. Kovaleva N.B. Mediagermenevtika as a resource of personality development // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences 1-2 2016. P. 68-70.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО МАТЕМАТИКЕ В КЛАССЕ С СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ

**Ретюнских И.В.**

г. Москва

Социально-экономический профиль, как и математический профиль, предполагает дальнейшее изучение математики и её применение в качестве элемента профессиональной подготовки. Отличие от математического профиля в том, что элективный курс должен быть ориентирован на учащихся с прикладным стилем мышления, выбравших для себя те области деятельности, в которых математика играет роль аппарата, специфического средства для изучения закономерностей окружающего мира. Предмет «Математика» в таких классах изучается в базовом общеобразовательном курсе в течение 6 часов в неделю, что соответствует требованиям программы.

## Принципы построения урока элективного курса

1. При построении урока на первый план выступает обсуждение нового материала, который изучался учениками самостоятельно дома. Учащиеся вначале задают вопросы по самостоятельно проработанному новому материалу, показывают, как они выделяли главное, делали выводы и т. д.
2. Рациональное построение содержания урока. На базе рационального математического содержания урока формируются три вида умений и навыков: математические, общеинтеллектуальные, умения и навыки учебной деятельности.
3. Задачи с экономическим содержанием содержат большое количество переменных и зависимостей между ними, исходных описаний. Это приводит к необходимости использования компьютерных технологий в учебном процессе [1].

В соответствии с изложенными принципами ниже приводятся методические рекомендации по решению задач на сложные проценты.

«Порфирий Владимирович сидит у себя в кабинете, исписывая цифирными выкладками листы бумаги. На этот раз его занимает вопрос: сколько было бы у него теперь денег, если бы маменька подаренные ему при рождении дедушкой «на зубок» сто рублей не присвоила себе, а положила в ломбард на имя малолетнего Порфирия? Выходит, однако, немного: всего восемьсот рублей».<sup>1</sup>

Исходя из условий задачи необходимо найти, по сколько процентов платил в то время ломбард по вкладам. Возраст Порфирия в момент его расчетов примем равным пятидесяти годам [2]. Решение задачи разбивается на несколько этапов.

1 этап. Постановка экономической проблемы и ее качественный анализ.

*Входные параметры:* возраст Порфирия Владимировича (лет) -  $n$ ; подарок (д.ед.) -  $S_0$ ; сумма вклада, по прошествии  $p$  лет (д.ед.) -  $S_n$ ,

*На выходе должны получить:* проценты в ломбарде (%) -  $p$ .

2 этап. Построение математической модели.

Рассмотрим формулу сложных процентов  $S_n = S_0 \cdot (1 + p)^n$  — т.е.

—  
—

3 этап. Исследование модели.

Так как сумма в ломбарде возрастает, то можно вычислить любую степень.

4 этап. Разработка алгоритма для численного решения.

По входным данным получаем результат

5 этап. Численное решение.

---

<sup>1</sup> Из произведения «Господа Головлевы». Источник: Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений в 20-и томах. Т. 13. М.: Художественная литература, 1972.

6 этап. Изучение найденного решения. Уточнение модели.

Получаем, что ломбард в то время платил по вкладам 4,25%.

На основе данной задачи можно дать учащимся задание сформулировать задачу с экономическим содержанием, на основе пройденной теории по оценке недвижимости, математическая модель которой, выражала бы срок наращивания капитала по сложным процентам.

Давая такое задание, мы можем увидеть уровень усвоения экономических терминов, правильность в их использовании. Да и задачу, которую они сами сформулируют, им будет интереснее решать.

Также интересен в данном случае метод подбора, который будет основан, вновь, на свойствах показательной функции, реализация которого будет целесообразной на компьютере.

### **Список литературы**

1. Ретюнских И.В., Пономарева Л.А. Применение информационно коммуникационных технологий на уроках математики в профильных экономических классах: тезисы докладов VIII региональной научно-практической конференции. Воронежский государственный педагогический университет .,2014.-192 с.
2. Абчук В.А. Экономико-математические методы: Элементарная математика и логика. Методы исследования операций. - СПб.: Союз,1999.- 320 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЦЕННОСТЯХ ГУМАНИЗМА И ГУМАНИСТИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

**Соловьёва Ф. Е.**

Смоленский государственный университет, г. Смоленск

Ключевым требованием к результатам освоения обучающимися основной программы основного общего образования, установленным Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, является «усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [7, с. 8].

Проблема реализации гуманистического потенциала литературы как предмета преподавания и формирования мировоззрения учащихся приобретает особую актуальность в связи с необходимостью ориентации процесса образования на воспитание нравственного, ответственного и компетентного гражданина России.

В трудах в области методики преподавания литературы в школе Л.С. Айзермана, Г.И. Беленького, Е.О. Галицких о нравственном потенциале уроков литературы, Г.С Меркина о сотворчестве и воспитательных возможностях урока литературы, Н.Я. Мещеряковой о нравственном воспитании учащихся на уроках литературы, В.Ф. Чертова об истоках, эволюции, концепциях преподавания литературы в российской школе обозначены перспективные пути решения проблемы аксиологизации литературного образования [1 – 5, 7].

Исследование философских, педагогических, литературоведческих и методических источников позволили выдвинуть идею о необходимости теоретического обоснования, классификационного и программно-методического обобщения идей, связанных с проблемой реализации гуманистического потенциала уроков литературы в 5 – 8 классах с целью последовательного

расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности учащихся сознательно выстраивать на основе гуманистических идеалов отношение к себе, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

Изучение литературы в 5 – 8 классах, ориентированное на поэтапное формирование знаний об аксиологии гуманизма и гуманистических убеждений учащихся, будет способствовать развитию навыка анализа и интерпретации художественного текста, пониманию ключевых проблем русской и зарубежной литературы, выявлению заложенных в них вневременных, непреходящих гуманистических ценностей, если будет обеспечена системность формирования знаний об аксиологии гуманизма и создания условий для его переживания как личностно-значимого на пропедевтическом (5 класс), формирующем (6 класс), систематизирующем (7 класс), творческом (8 класс) этапах; реализована схема освоения понятий аксиологии гуманизма и формирования гуманистических убеждений учащихся, составленная с учётом общих педагогических принципов гуманизации, вариативности, научности, верифицируемости и ориентированная на развитие теоретического мышления, восприятие знаний в единстве с приемами их применения в различных ситуациях.

В основе процесса формирования гуманистических убеждений учащихся находятся закономерности и принципы концепции актуализации творческого потенциала личности на уроках литературы в 5 – 8 классах. Комплекс указанных выше закономерностей состоит из трёх групп: закономерности обусловленности (отражающие факторы, определяющие исследуемый феномен), атрибутивные закономерности (раскрывающие его внутренние характеристические особенности и свойства), закономерности эффективности (вскрывающие обстоятельства продуктивного функционирования).

Исходя из выделенных закономерностей, выявляются общие педагогические принципы, носящие универсальный характер и связанные со всеми закономерностями, и частные (специфические), определяющиеся

выявленными закономерностями исследуемого педагогического феномена [6, с. 64].

Общими являются принципы гуманизации, вариативности, научности, верифицируемости. Частными принципами, вытекающими из атрибутивной закономерности, являются 1) принципы партисипативности, дифференциации и индивидуализации; 2) принципы свободы выбора и личностного целеполагания, связанные с закономерностями внешней обусловленности; 3) принципы педагогической поддержки и открытости заданий, основанные на закономерности внутренней обусловленности; 4) принципы актуализации витагенного опыта и образовательной рефлексии, учета сензитивности и субъектности, связанные закономерностью эффективности.

Закономерность внутренней обусловленности определяется двумя тенденциями: стремлением личности к инновациям, содействующим самоактуализации, и к консервации, обеспечивающей безопасность. Закономерность внешней обусловленности определяется связью содержания и результата актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе с внешними факторами, в частности, с наличием свободы.

*Общий принцип гуманизации*, определяющий правила осуществления практической деятельности, в системе уроков литературы в 5 – 8 классах актуализируется в процессе обращения к идеям гуманистической педагогики и психологии, утверждающим приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, самореализации и самоактуализации; ценностно-деятельностного подхода, направленного на формирование гуманистических убеждений учащихся.

*Принцип научности* предполагает сближение предметного содержания научно-образовательной деятельности с её аксиологической направленностью; опору на научные знания в области философии гуманизма; установление причинно-следственных связей между художественными явлениями и событиями действительности в процессе реализации

внутрипредметных и межпредметных связей, анализа текста в культурологическом аспекте.

Реализация *принципа вариативности* связана с возможностью выбора учащимися индивидуальных траекторий саморазвития; необходимостью учёта концептуальных идей в области психологии деятельности и нравственного развития личности и гуманистической педагогики – природосообразности индивидуального развития, диалогичности природы человека, субъективности восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания, открытости образования и многообразия форм, средств и сфер воплощения гуманистических идей в педагогической действительности.

*Учёт принципа верифицируемости* открывает возможности для соотнесения каждого последующего действия с результатом, проявляющимся в рефлексивных умениях, навыках адекватной самооценки, степени развития творческой индивидуальности в процессе реализации схемы, включающей осмысление эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений суждений о гуманистических ценностях; знакомство с базовым определением аксиологии гуманизма и выявление его смысла; обогащение полученных знаний в процессе изучения литературной темы, конструирование примерных промежуточных суждений как итогов работы в ценностном аспекте, создание высказываний о гуманистических ценностях, обобщающих полученные ранее знания.

*Следование частному принципу партисипативности* позволяет организовать активное диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса с учётом их личных интересов, потребностей и особенностей, интенсифицировать учебную деятельность.

Созданию оптимальных условий для реализации гуманистического потенциала уроков литературы, развития творческих способностей в процессе использования различных приёмов работы, обеспечению перехода от фронтальной к индивидуальной работе, интеграции учащихся в различные

временные творческие коллективы, исследовательские группы содействует *соблюдение принципов индивидуализации и дифференциации* в процессе моделирования таких ситуаций, когда созданное учеником приобретает социально значимый статус.

Следование *принципам свободы выбора и личностного целеполагания*, связанным с закономерностями внешней обусловленности, открывает путь для творческого самовыражения, проявления индивидуальности в рамках «позитивной свободы» как осознанной активности, опосредованной ценностным «для чего», полностью контролируемой и управляемой со стороны участника образовательного процесса.

Учёт *принципов педагогической поддержки и открытости заданий*, основанных на закономерности внутренней обусловленности, позволяет преодолеть противоречия между потребностями и возможностями личности; внешними условиями и требованиями; разработать систему заданий «открытого типа», составленных с учётом дидактических правил наглядности, доступности, сочетания индукции и дедукции, умения видеть сложное в простом, новое в хорошо известном, характеризующихся множественностью решений, полнотой, связностью, возрастанием трудности на каждом уровне, психологической комфортностью.

Реализация *принципов актуализации витагенного опыта, образовательной рефлексии, сензитивности и субъектности*, связанных с закономерностью эффективности, позволяет актуализировать личный и коллективный витагенный опыт как совокупность знаний о гуманистических ценностях в процессе осмысления сущности понятия аксиологии гуманизма как средства развития интерпретационных умений и навыков ценностного освоения учебного материала; определить цели творческой деятельности, формы и методы её достижения, сравнить полученные результаты с поставленной целью; скорректировать процесс формирования убеждений учащихся, возраст которых сензитивен к развитию творческой самоактуализации; оказать помощь учащемуся в становлении его как

субъекта своей жизнедеятельности, способного планировать осваивать, творчески преобразовывать и оценивать стратегию и тактику собственной деятельности.

Формирование знаний об аксиологии гуманизма как средстве развития интерпретационных умений и навыков ценностного освоения учебного материала на уроках литературы в 5 – 8 классах с учётом закономерностей и принципов концепции актуализации творческого потенциала личности максимально содействует интеграции на уровне мировоззрения и образа жизни учащихся нравственных, эстетических, научных, экологических и других ценностей, обретающих статус гуманистических при условии их соответствия «критерию человечности», т. е. всему тому, что связано с положительными качествами людей, с творчеством добра в его многообразных формах.

### **Список литературы**

1. Айзерман, Л. С. Уроки гуманизма и гуманизм уроков / Л. С. Айзерман // Литература в школе. – 1989. – № 4. – С. 116 – 127.
2. Беленький, Г. И. Приобщение к искусству слова: раздумья о преподавании литературы в школе / Г. И. Беленький. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.
3. Галицких, Е. О. Духовный опыт детства: в творч. лаб. учителя [лит. гуманит. гимназии г. Вятки]: нравственное воспитание на уроках литературы / Е. О. Галицких // Литература в школе. – 1995. – № 4. – С. 62 – 66.
4. Меркин, Г. С. Служение и жертвенность: к вопросу о воспитательных возможностях урока литературы / Г. С. Меркин // Литература в школе. – 2008. – № 12. – С. 23 – 25.
5. Мещерякова, Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в VI – VII классах / Н. Я. Мещерякова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

6. Уварина, Н.В. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе / Н.В. Уварина // General and Professional Education. – 2011. – № 2. – С. 57-64.
7. Чертов, В. Ф. Становление курса литературы в российской школе / В. Ф. Чертов // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 77 – 85.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

### **СЕКЦИЯ №3.**

#### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

**(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА,  
ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)**

#### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МИГРАНТОВ С ГЛУБОКИМИ ПРОБЛЕМАМИ СО ЗРЕНИЕМ**

**Марченко Н.А., Кодацкая Е.С., Терехова Т.А.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Преподавание английского как второго языка для мигрантов и беженцев с глубокими проблемами со зрением включает в себя комплекс задач, таких как работа с основными программами обучения языку, от которых люди с ОВЗ не ожидают особых результатов. Также сюда входят поиск и набор студентов из числа иммигрантов и беженцев, поиск и набор надлежащим образом обученных добровольцев воспитателей, студентов и преподавателей.

В 1998 году появилась программа Кайдзен, небольшая некоммерческая организация в Сиэтле, в частности, направленная на оказание помощи слепым и слабовидящим иммигрантам и беженцам, которым необходимо выучить английский язык [2]. В период с 2000 по 2001 год сотрудники

Кайдзен провели опрос, чтобы определить приблизительное количество иммигрантов и беженцев в районе Сиэтла с глубокими проблемами со зрением. Они опрашивали три группы: офтальмологи и оптометристы, организации, специализирующиеся на обслуживании слепых и слабовидящих и организации, которые специализируются на предоставлении услуг по обучению второму иностранному языку. Результаты показали, что в течение предыдущего года, 20 врачей-офтальмологов и оптометристов откликнулись для оказания услуг 656 иммигрантам с серьезными нарушениями зрения, не поддающимися коррекции с помощью стандартных оптических линз (т. е. слепых). Из этих пациентов 577 просили помощи переводчиков, указывая на некоторые трудности или отсутствие уверенности в использовании английского языка. Опрошенные офтальмологи и оптометристы, а также персонал, работающий с ними, считают, что не менее 500 пациентов столкнулись с трудностями в общении на английском языке. Ответы от организаций, которые специализируются на предоставлении образовательных услуг по программе обучения иностранному языку, показали, что 33 иммигранта или беженца со значительным нарушением зрения получили услуги данных организаций. Тем не менее, только 10 из этих клиентов воспользовались услугой изучения английского языка или литературы, предположительно две трети людей с глубокими проблемами со зрением не воспользовались вообще никакими услугами [1].

Большинство программ не занимается подготовкой персонала или волонтеров для обслуживания возможных и актуальных нужд иммигрантов и беженцев с диагнозом слепота, как и не мотивирует студентов развивать свои возможности становиться образованными, ориентированными на новую культуру. Это то, чем при надлежащей помощи успешно могут заниматься даже пожилые люди, у которых зрение ухудшилось из-за возраста, так как возраст не может быть причиной уменьшения способностей к учебе [1].

Большинство программ в Америке, которые предлагают гражданство для маломобильных и пожилых не проводят обучение для лиц с глубокими

проблемами со зрением, хотя не существует причин, по которым это можно было признать невозможным или неактуальным для слепых. Некоторые программы заявляют, что обеспечивают Службу миграции и натурализации учебными материалами в доступном формате. Однако аудиокассеты, которые кажутся наиболее очевидным выбором, так как они не требуют графического сопровождения, не доступны. Видеозаписи о гражданстве переведены на другие языки, но они в основном полагаются на видеоизображения без тифлокомментариев. По этой причине они не пользуются большой популярностью среди иммигрантов и беженцев с глубокими проблемами со зрением.

Большинство общественно-значимых программ по обучению английскому языку полагаются на полностью зрячих, бегло-говорящих волонтеров и профессионалов, которые грамотны в печати и знакомы с доминирующей культурой. Такие зрячие люди обычно не знакомы с компетенциями и навыками, требующиеся приезжим слепым и слабовидящим приезжим. Также большинство подобных волонтеров и профессионалов не заинтересованы тратить время и энергию чтоб стать более грамотным в области помощи людям с ОВЗ [1].

Начинающим изучать английский язык следует помогать достичь разговорного уровня, потому как мы знаем, что это важно для лиц с ОВЗ принимать участие делах «мира зрячих». Сюда входят и популярные образовательные программы, где они могут успешно изучать другие дисциплины со своими условно здоровыми сверстниками. Было обнаружено, что слепые и слабовидящие мигранты изучают английский более эффективно используя тексты на шрифте Брайля, что мотивировало к дальнейшему практическому использованию приобретенных знаний. Также было обнаружено, что они получают огромную пользу, изучая английский с людьми, которые используют альтернативные методы на регулярной основе, так как это предоставляет учащимся как позитивные ролевые модели, так и мотивацию для практики в чтении и письме доступным для них способом.

Таким образом, наилучший способ найти волонтеров с необходимыми компетенциями и знаниями это завербовать слепых и слабовидящих, которые сильны в английском языке и культуре.

Тем не менее до сих пор слепые и слабовидящие люди колеблются с решением стать волонтерами, возможно из-за страха не быть принятыми, а возможно из-за негативного опыта в прошлом, когда они пробовали себя в других сферах. Поэтому потенциальным волонтерам следует разьяснять, что запись и тренинг доступны для всех и их решение присоединиться будет поддержано [1].

Данные переписи показывают, что более миллиона людей в год мигрируют в США. В настоящее время в этой стране живет около 30 миллионов рожденных за границей. Более 10% населения Америки рождены в других странах. Более 146 тыс. мигрантов прибыли в Вашингтон между 1990 и 1999 гг. На данный момент один из десяти живущих в Вашингтоне является рожденным за границей. Медицинские и социальные сервисы докладывают, что среди приезжих встречаются люди с глубокими проблемами со зрением. Тем не менее, никто не знает точно сколько таких людей, так как многие изолированы от англоговорящих. Трудно найти слепых и слабовидящих, которые не владеют английским, и к тому же они плохо информированы о доступной специализированной помощи. Например, большинство иммигрантов и беженцев с глубокими проблемами со зрением не занимаются поиском реабилитационных учреждений для слепых [4].

Некоторые приезжие с глубокими проблемами со зрением ищут помощи от основных программы обучения английскому языку или от университетских сообществ. Часто они испытывают трудности при участии в программах по обнаружению проблем зрячих мигрантов. Поэтому им часто предлагают помощь в устном изучении английского. Часто у них есть несколько жизненных навыков и идеи как их применить в новом для себя обществе. Обычно даже достаточно находчивые, чтоб

развивать свою стратегию и жизненные навыки для выживания в своей стране, не могут экстраполировать эти идеи и опыт в новую обстановку.

Пожилые люди и женщины вряд ли будут искать программы обучения языку или литературе, так как считают их сомнительными. Они могут чувствовать себя некомфортно от возможной дискриминации со стороны полностью зрячих студентов, будь то их соотечественники или нет. Многие женщины демотивированы своим низким статусом и/или низким уровнем ожидания от них [4].

В настоящее время основная общественная программа обучения второму языку в штате Вашингтон использует стандартные впускные материалы, которые включают фотографии и другую графику в проведении оценивания начальных знаний студентов. Эти испытания являются частью требований Вашингтона для отчета о стандартном рейтинге студентов, поступающих по основным образовательным программам, которые получают государственное финансирование. Однако, эти тесты не подходят для оценки умений студентов с нарушениями зрения. Когда студенты с нарушениями зрения, обучающиеся в рамках общественных программ, проходят стандартные тесты, они набирают "0" баллов, потому что они не могут заполнить пункты. Следовательно, сотрудники программы имеют низкие ожидания на счет них. Некоторые из колледжей уже просто увеличили шрифт стандартных вступительных тестов или перевели их на шрифт Брайля. Тем не менее, тесты на крупном шрифте и шрифте Брайля были сложными для чтения. Есть мнение, что отказ в предоставлении доступных и соответствующих нормам впускных инструментов оценки учащихся с нарушениями зрения был частью плана, чтобы уменьшить число поступающих людей с глубокими проблемами со зрением или же вообще их отстранить [1].

Есть надежда на то, что при создании данных материалов, другими общественными программами будет оказано содействие в обеспечении более

подходящих и расширенных услуг обучения второму языку для слепых и слабовидящих иммигрантов и беженцев [1].

### Список литературы

1. Kashdan S. Teaching English as a New Language to Visually Impaired and Blind ESL Students: Problems and Possibilities / S. Kashdan, R. Barnes, C.E. Walsh.
2. Kashdan, S. (2002). Teaching English to immigrants and refugees who are blind and visually impaired: How do you do it? *Braille Forum*, 41, 3 25-29.
3. Lindsay, P. (2000). *Teaching English worldwide: A new practical guide to teaching English*. Burlingame, CA: Alta Book Center
4. National Immigration Forum (2002). *Today's newcomers*. Retrieved November 14, 2002, from <http://www.nccusa.org/bhc/fastnew.html>

#### **СЕКЦИЯ №4.**

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

#### **К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ ОБОСНОВАНИИ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ОСНОВЕ КИНЕЗИТЕРАПИИ**

**Евсикова Н.Ю., Пестрикова И.Г.**

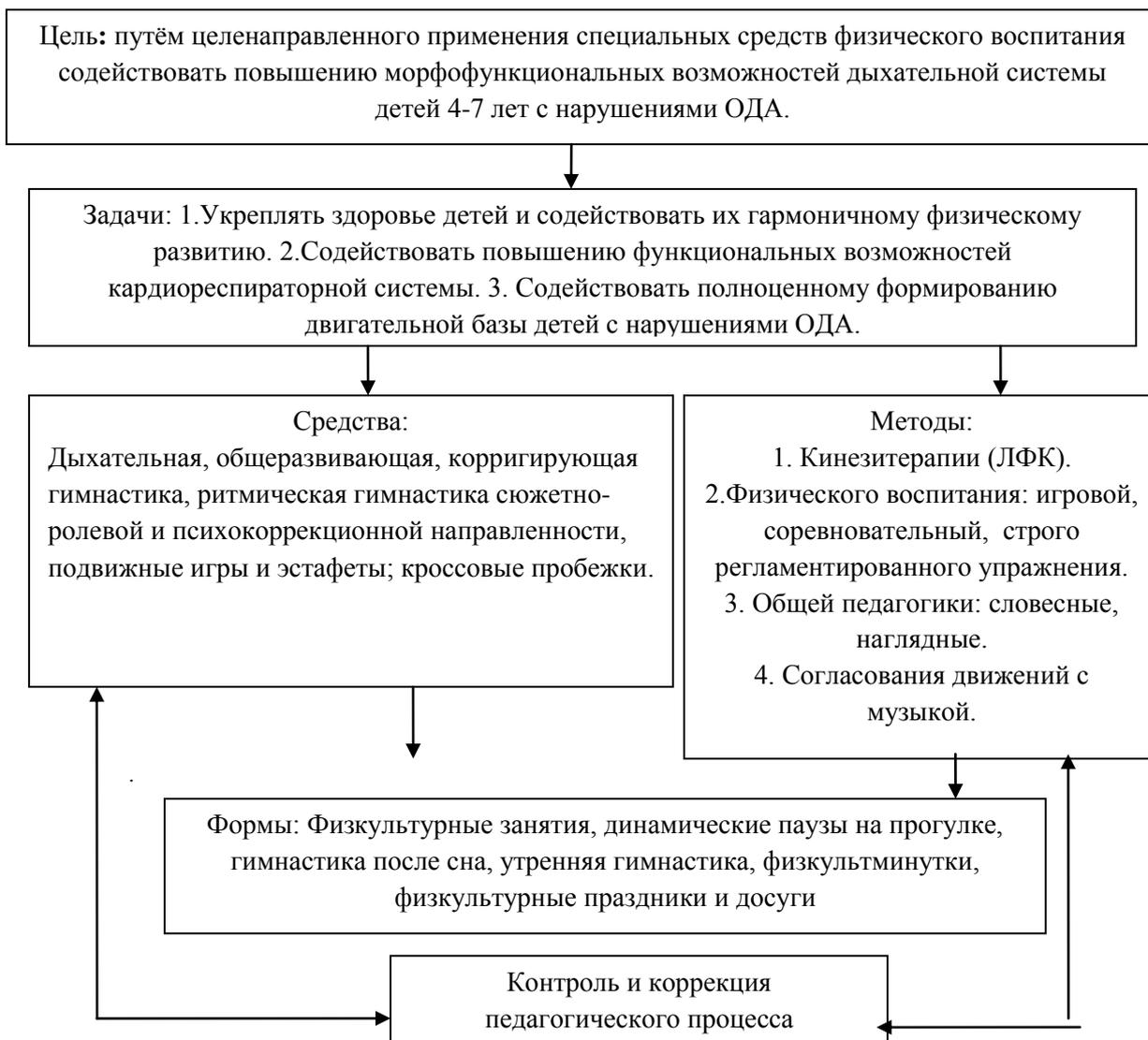
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 220 Тракторозаводского района Волгограда», г. Волгоград

Обеспечение полноценного коррекционно-оздоровительного  
сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

является актуальной проблемой современного дошкольного воспитания. Одним из условий, диктующим необходимость научного обоснования содержания данного направления образовательной деятельности, является вступающее в силу инклюзивное образование. Его ведущим требованием является обеспечение равных образовательных условий любому воспитаннику, независимо от его возможностей и способностей[4].

В русле решения данной проблемы, на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 220 Тракторозаводского района г. Волгограда» ведется опытно-экспериментальная работа. Суть инновационной деятельности составляет научное обоснование возможности построения процесса адаптивного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе кинезитерапии. В рамках реализации первого этапа научной деятельности проходило научное обоснование средств и методов кинезитерапии, обеспечивающих укрепление дыхательной системы воспитанников.

При разработке экспериментальной методики мы опирались на концептуальные положения теории и методики физического воспитания, оздоровительной и адаптивной физической культуры [1,2,5], указывающие на совокупность и взаимосвязь таких её структурных составляющих как цель, задачи, средства, методы и формы организации педагогического процесса (рисунок 1). Целью экспериментальной методики явилось – путем целенаправленного применения специальных средств физического воспитания способствовать повышению морфофункциональных возможностей дыхательной системы детей 4-7 лет с нарушениями ОДА.



**Рисунок 1. Структура экспериментальной методики повышения функциональных возможностей дыхательной системы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

Поставленная цель конкретизируется в следующем ряде задач:

1. Укреплять здоровье детей и содействовать их гармоничному физическому развитию.
2. Содействовать повышению функциональных возможностей дыхательной системы детей 4-7 лет с ОДА.
3. Содействовать формированию полноценной двигательной базы детей.

Для решения поставленных задач были подобраны специальные средства физического воспитания.

1. Общеразвивающая гимнастика представляет собой комплексы общеразвивающих упражнений, построенных на согласованных движениях различными частями тела: упражнения на проработку мышц рук с одновременными движениями ногами и наоборот; повороты, наклоны, сочетаемые с движениями руками, кистями; приседания, выпады, махи ногами осложненные перекрестными движениями руками; прыжки с различными вариантами положения рук, ног и пр. Применение общеразвивающей гимнастики в наибольшей степени позволяет решать задачи формирования полноценного мышечного корсета.

2. Дыхательные техники основываются на упражнениях различных оздоровительных систем [Г.А. Бутко, А.Н. Стрельниковой] и представляют собой адаптированные для детей дошкольного возраста организованные дыхательные упражнения, сочетаемые с физическими упражнениями (под музыкальное сопровождение и без него). Их применение позволяет повышать функциональную возможность дыхательной системы [3].

3. Кроссовые пробежки представляют собой преодоление дистанций 90, 150 и 300 м, организуются как на ровной, так и на пересеченной местности. Использование кроссовых пробежек позволяет функциональную активность кардиореспираторной системы.

4. Подвижные игры на прогулке представляют собой игры высокой двигательной активности, основывающиеся на беговых и прыжковых упражнениях. Их применение на свежем воздухе способствует не только повышению общей выносливости организма, но и его общему укреплению и закаливанию.

5. Корректирующая гимнастика представляет собой комплексы специальных упражнений на укрепление мышц спины и брюшного пресса, голеностопа, свода стопы. Используются упражнения с предметами (гимнастические палки, набивные мячи, массажные приспособления, гимнастическая стенка). Ее применение позволяет целенаправленно

воздействовать на дефекты опорно-двигательного аппарата, укреплять необходимые мышечные группы.

Для повышения функциональных возможностей дыхательной системы детей применялись как общепедагогические, так и специфические методы физического воспитания. Их можно разделить на словесные, наглядные и практические, игровой метод организации двигательной деятельности, метод кинезитерпии.

Применение средств повышения функциональных возможностей дыхательной системы детей нашло отражение во всех формах коррекционно-оздоровительного процесса.

Так в организованных формах физкультурно-оздоровительной деятельности, а именно физкультурных занятиях, применяются: кроссовые пробежки, подвижные игры.

В утренней гигиенической гимнастике нашли свое применение дыхательная и общеразвивающая гимнастика. Процесс их выполнения способствует развитию дыхательной системы, формированию таких значимых качеств как способность к согласованию двигательных действий, ритмичности локомоций и дыхания, дифференцировке мышечных и дыхательных усилий.

Содержанием физкультурных минуток стали дыхательная, корригирующая гимнастика. Их выполнение позволяет развивать у детей необходимые мышечные группы, осуществлять профилактику нарушений опорно-двигательного аппарата, повышать возможности дыхательной системы, согласованию двигательных действий, сочетанию движений и речи.

В побудках после дневного сна применяются корригирующая, дыхательная гимнастика, элементы ЛФК, стретчинга. Педагогическим эффектом их воздействия является развитие дыхательной системы детей, профилактика и коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата, формирование у детей общей моторики, гибкости мышц, силы мышечных групп спины и брюшного пресса.

Таким образом, экспериментальная методика представлена средствами, методами и формами педагогического воздействия, направленными на повышение функциональных возможностей дыхательной системы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

### Список литературы

1. Евсеев, С. П. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре : учебник / С. П. Евсеев, О. Э. Евсева. – М.: Советский спорт, 2013. – 388 с.
2. Максимова, С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Максимова Светлана Юрьевна. – М.: РГУФК, 2002. – 22 с.
3. Максимова, С.Ю. Эффективность игровых физкультурных занятий в практике адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова, С.С. Животова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. - № 1 (83). – С. 86-90.
4. Максимова, С. Ю. Система адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе музыкально-двигательной деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Максимова Светлана Юрьевна. – Волгоград, 2014. – 455 с.
5. Орлова, Е. А. Клиническая психология : учебник для бакалавров / Е. А. Орлова, Н. Т. Колесник; отв. ред. Г. И. Ефремова. – М. : Издательство ЮРАЙТ, 2012. – 363 с.

# АНАЛИЗ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ТХЭКВОНДИСТОВ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СИСТЕМ СУДЕЙСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ

**Плотников А.О.**

Волгоградская государственная академия физической культуры, г. Волгоград

С того времени, когда тхэквондо был принят в официальную программу Олимпийских игр в Сиднее (2000 год). Специалисты данного вида спорта [1,2,3,4] отмечают колоссальное количество изменений и нововведений в правилах соревнований и систем оценки поединка. В 2012 году на Лондонской олимпиаде была применена электронная система судейства фирмы Daedo. Необходимо отметить что аккредитованными системами оценки поединка было оборудование фирмы KR&P и Daedo. Решением Всемирной федерации тхэквондо на следующих олимпийских играх для оценки поединков была принята электронная система судейства фирмы Daedo. Это означало что все отборочные соревнования должны были проводиться на этой системе. Тем не менее значительное количество соревнований где спортсмены набирали рейтинговые очки проводились на системе фирмы KR&P. Дело все в том, что данные системы электронного судейства имеют значительное отличие в подходах к оценке ударов. В свою очередь данный факт накладывает отпечаток на технико-тактическую картину поединка. В данной статье мы попытаемся проанализировать предпочтительный арсенал ударов, используемый спортсменами на разных системах судейства.

Основной анализ поединков проводился по видеозаписи международных соревнований, проводимых в 2013-2016 году. Всего было проанализировано около 250 поединков. В процессе анализа учитывались: объем и разносторонность технических действий в соревновательных поединках; время, затрачиваемое на активные технические действия и подготовительные

технические действия; эффективность атакующих и контратакующих действий.

Рассмотрим количественные данные, полученные в результате анализа видеозаписей и статистической обработки показателей в поединках с использованием электронной системы судейства Daedo. При анализе объема и разносторонности технических действий, обнаружено, что из большого арсенала различных приемов в боях тхэквондисты используют только восемь разновидностей ударов ногами. Из этих восьми ударов чаще всего применяется удар «миро-чаги», его спортсмены выполнили 7994 раза, что составляет 54,8% от общего количества ударов, нанесенных за все проанализированные соревновательные поединки, «нэрио - чаги» тхэквондисты выполнили 3514 раз (24,1%). Затем следует удар «двид - чаги» – 1260 (8,6%). «Долио - чаги» использовался тхэквондистами 882 раз, что составило 6,0% от общего количества выполненных технических действий. Далее следуют «твио долио-чаги» – 420 ударов (2,9%), «хурио - чаги» – 329 (2,3%), удар рукой – 90 (0,6%) и «пит-чаги» использовался в 0,7% случаях (99 ударов). Таким образом, при сравнении процентных отношений ударов ногами ко всем нанесенным ударам за весь поединок, установлено, что примерно 95% ударов в бою спортсмены проводят четырьмя техническими действиями – это «миро-чаги», «нэрио–чаги», «двид-чаги», и «долио-чаги», при абсолютном первенстве удара «миро-чаги» (табл. 1).

**Количественные показатели технических действий тхэквондистов  
в соревновательных поединках с использованием электронной системы  
Daedo (n=125)**

№ пп	Технические действия	Чемпион ат Европы 2014 год	Чемпиона т Мира 2015	Общее количество ударов	Процентное отношение
1	«хуриочаги»	98	147	329	2,3
2	«твио долиочаги»	140	182	420	2,9
3	«нерио чаги»	1064	1617	3514	24,1
4	«пит-чаги»	21	33	90	0,6
5	«двид-чаги»	476	511	1260	8,6
6	«долио-чаги»	343	287	882	6,0
7	«миро-чаги»	2947	2408	7994	54,8
8	удар рукой	36	33	99	0,7
	Итого	5125	5218	14588	100,0

Количественные данные, полученные в результате анализа видеозаписей и статистической обработки показателей в поединках с использованием электронной системы судейства KR&P. Были выявлены те же восемь наиболее распространённых ударов. Из этих восьми ударов чаще всего применяется удар «Долио - чаги», его спортсмены выполнили 7994 раза, что составляет 54,8% от общего количества ударов нанесенных за все проанализированные соревновательные поединки, «двит - чаги» тхэквондисты выполнили 3514 раз (24,1%). Затем следует удар «нэрио - чаги» – 1260 (8,6%). «миро-чаги» использовался тхэквондистами 882 раз, что составило 6,0% от общего количества выполненных технических действий. Далее следуют «твио долио-чаги» – 420 ударов (2,9%), «хурио - чаги» – 329 (2,3%), удар рукой – 90 (0,6%) и «пит-чаги» использовался в 0,7% случаях (99

ударов). Таким образом, при сравнении процентных отношений ударов ногами ко всем нанесенным ударам за весь поединок, установлено, что примерно 95% ударов в бою спортсмены проводят четырьмя техническими действиями – это «миро-чаги», «нэрио-чаги», «двид-чаги», и «долио-чаги», при абсолютном первенстве удара «миро-чаги» (табл. 2).

**Таблица 2**

**Количественные показатели технических действий тхэквондистов  
в соревновательных поединках с использованием электронной системы  
KR&P (n=125)**

№ пп	Технические действия	2 серия Гран- При 2015 год	3 серия Гран-При 2015 год	Общее количество ударов	Процентное отношение
1	«хуриочаги»	98	147	329	2,3
2	«твио долиочаги»	140	182	420	2,9
3	«двид-чаги»	1064	1617	3514	24,1
4	«пит-чаги»	21	33	90	0,6
5	«нэрио чаги»	476	511	1260	8,6
6	«миро-чаги»	343	287	882	6,0
7	«долио-чаги»	2947	2408	7994	54,8
8	удар рукой	36	33	99	0,7
Итого		5125	5218	14588	100,0

Перечисленные удары используются тхэквондистами в основном во всех атакующих и контратакующих действиях, так как являются наиболее результативными в соревновательных поединках.

Проведенный анализ позволил выявить наиболее распространённые технические действия, используемые тхэквондистом на разных электронных системах судейства. На наш взгляд наиболее зрелищными являются поединки с использованием электронной системы KR&P.

## Список литературы

1. А.С. Мавлеткулова – Развитие специальных физических качеств тхэквондистов-юношей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 // СПб. : СПбГУФК, 2007. - 21 с.
2. А.Р. Хайрулин – Анализ эффективности применяемой соревновательной техники в тхэквондо (ВТФ) / А.Р. Хайрулин // Физическая культура и спорт : проектирование, реализация, эффективность : Материалы всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: ГПУ им. Герцена, 2005. – С. 133-137.
3. Д.Н. Маркелов – Методика обучения судей в тхэквондо на основе автоматизированного информационного комплекса: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 // Волгоград, 2010. - 152 с.
4. О.Г. Эпов – Некоторые аспекты исследования тактико-технических действий и тактико-технических структур в тхэквондо // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. - 2009. - № 3. – С. 89-92.

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИХ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР С ЭЛЕМЕНТАМИ СПОРТИВНЫХ

**Сабуркина О.А.**

Волгоградская Государственная Академия Физической Культуры  
г.Волгоград

На развитие ребенка и его нервных процессов огромное влияние оказывает становление двигательных функций.

Их созревание связано с деятельностью двигательного анализатора и его развитие происходит на базе дистантных рецепторов – зрения и слуха, а также тактильно – мышечного анализатора. Они играют важнейшую роль в психо–физическом развитии ребенка.

За период действия происходит сложнейший процесс формирования нервной системы, который очень многогранен и характеризуется преобладанием процесса возбуждения над торможением[5].

Для формирования двигательного стереотипа требуется определенная повторяемость и последовательность применения раздражителей. К таковым относят физические упражнения, соответствующие возрасту ребенка.

Под воздействием упражнений и подвижных игр происходит становление и тренировка центральной нервной системы, психическое и моторное развитие.

Под воздействием физических упражнений улучшается не только физическое развитие детей, их телосложение, но и развитие, и совершенствование массы головного мозга.

Костная система ребенка богата хрящевой тканью. Кости мягкие гибкие, недостаточно прочные. Окостенение начинается с 2-3 лет и происходит постепенно в течение всего дошкольного возраста. Физиологическое развитие позвоночника играет важную роль и влияет на формирование правильной осанки, техники движений, состояния внутренних органов, дыхательной и нервной системы.

Развитие костной ткани скелета тесно связано с формированием мускулатуры, сухожилий, связочно-суставного аппарата.

Мышечная система у ребенка раннего возраста развита недостаточно и составляет около 25% массы тела.

По мере развития движений увеличиваются масса и сократительная способность мышечной ткани под воздействием физических упражнений, растет сила мышц.

С 4 лет появляются различия в показателях мальчиков и девочек. Становая сила мышц туловища возрастает к 7 годам вдвое (32-34 кг) по сравнению с показателями в возрасте 3-4 лет.

Сердечнососудистая система в дошкольном возрасте претерпевает морфологические и функциональные изменения. Масса сердца увеличивается с 70,8 г (3-4 года) до 92,3г. (в 6-7 лет).

Растет сила мышечных сокращений и работоспособность сердца. Артериальное давление составляет в возрасте 3-7 лет -80/50-110/70 мм.рт.ст.

По мере развития ребенка уменьшается частота дыхания: к концу первого года жизни она равна 30-35 в минуту, а в 4-7 лет -22-26.Нарастают глубина дыхания и легочная вентиляция, что свидетельствует о расширении двигательных возможностей детей [4].

Исследования показали, что в процессе возрастного развития ребенка проходят критические этапы совокупности морфологических и функциональных сдвигов. Так в период с 3-до 7 лет выделяют третий, пятый, седьмой год жизни существенным количественным ростом и перестройкой функций организма.

Наибольшей интенсивностью и гармоничностью физического и умственного развития отличается возраст от 4 до 5 лет. За год организм увеличивает свой вес на 1,5-2 кг, а рост – на 6-7 см. Средней вес ребенка достигает 17,5-19 кг, его рост составляет 107-110см.

Возрастает естественность и легкость выполнения основных движений, совершенствуются умения планировать свои действия, воплощать замысел различными способами[1,2,4].

Для детей этого возраста важно на занятиях демонстрировать целостную программу движения для формирования обобщенных представлений и возможностей включения его в различные виды деятельности.

Особое значение приобретают сюжетно - ролевые игры, которые становятся ведущим видом деятельности и обуславливают значительные изменения в психике ребенка.

Существенное значение имеют подвижные игры с элементами спортивных, формирующие у детей познавательные процессы, развивающие

умение подчиняться правилам, совершенствующие основные движения. У детей появляется чувство ответственности за порученное дело, умение быстро реагировать на оказание помощи, проявление сдержанности: формируется стремление быть полезным окружающим.

Обогащение двигательного опыта влияет на развитие психических процессов: более устойчивый характер приобретает внимание, процессы запоминания; совершенствуются зрительные, слуховые, осязательные восприятия; вырабатывается умение анализировать предметы, выделять их общие признаки, активно овладевают связной речью и пониманием окружающих.

На пятом году жизни ребенок ориентируется в новых ситуациях, выполняет ритмически согласованные простые движения, делает успех в беге, метаниях, прыжках.

В шестилетнем возрасте у большинства детей происходит заметная морфологическая и функциональная перестройка организма. Увеличивается масса тела, более координированными становятся движения.

Перестраивается функциональная организация мозговых структур, определяющих важные психофизические функции, более стабильным становятся процессы возбуждения и торможения, появляется устойчивость произвольного внимания.

Сердечнососудистая система развита слабо: на высоком уровне ЧСС(90-100 уд.мин.), после физической нагрузки она нередко достигает 200 уд.мин.

К занятиям физической культурой дети быстро адаптируются и разница в показателях работы сердца снижается.

Система мышц, особенно спины - еще слаба, увеличивается темп роста мышц верхних и нижних конечностей.

С шестилетнего возраста значительно повышается потребление кислорода, особенно под влиянием мышечной деятельности. Показатели аэробных возможностей растут до 10-12 лет.

Двигательный аппарат детей приспособлен к динамическим нагрузкам и трудно переносятся - статические. Хорошим отдыхом для детей становятся подвижные игры, которые можно проводить на переменах такие, как «Делай как я», «Запрещенное движение», «Карлики и великаны» и др.

Процесс восстановления проходит очень быстро т.к. в крови накапливается молочная кислота. Наиболее эффективно чередование игр большой подвижности с малоподвижными, с воздействием на разные группы мышц[2,3,4].

Особая чувствительность позвоночного столба делает нежелательными в играх 6-7 летних детей чрезмерные вращения или перегибания головы, т.к это может привести к тяжелым повреждениям шейных позвонков. Не рекомендуются игры с кувытками, требующие силового напряжения позвоночного столба.

Общая направленность морфологических и функциональных перестроек организма детей младшего школьного возраста условны, т.к. темпы развития их различны. Девочки обгоняют мальчиков почти на год.

Биологическая зрелость детей неодинакова, поэтому необходим индивидуальный подход к учащимся.

Воля и тормозные процессы у детей развиваются слабо, в связи этим применяется образный, короткий рассказ с небольшим количеством правил игр.

Лучшему использованию двигательного опыта способствует формирование творческой направленности деятельности детей в подвижных играх. Творческая активность имеет важнейшее биологическое значение и является движущей силой саморазвития каждого индивида, основной его здорового образа жизни.

Таким образом, основные возрастные особенности детей дошкольного возраста такие, как недостаточность мышечной силы, неустойчивость сердечнососудистой системы, повышенный обмен веществ, несовершенство координации, силы и быстроты движений, быстрая утомляемость,

недостаточный уровень волевых качеств, указывают на необходимость широкого применения подвижных игр и игр с элементами техники спортивных игр, которые являются наиболее действенным средством в процессе физического воспитания.

### **Список литературы**

1. Баршай, В.М. Активные игры для детей: Учебное пособие / В.М. Баршай. - Ростов Н/Д: Феникс, 2001. -320с.
2. Горшков, В.М. Подвижные игры при обучении баскетболу / В.М. Горшков. - Физическая культура в школе. – 2007.- №7. – С.61-67.
3. Капустин, А.Г. Технология игровой деятельности / А.Г. Капустин. - Физическая культура в школе. -2007. №7.-С.41-42.
4. Менхин, Ю.В. Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю.В. Менхин. – М.: Спорт Академ Пресс, 2003. -303с.
5. Финогенова, Н.В. Подвижные игры в физическом воспитании детей в период подготовки к обучению в школе: учебно – методическое пособие. Н.В. Финогенова. – Волгоград: ВГАФК, 2003 – 52с.

#### **СЕКЦИЯ №5.**

#### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

#### **СЕКЦИЯ №6.**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

# ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

**Глухова Е.Н.**

Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н.Ульянова, г. Ульяновск

В настоящее время достаточно актуальной является проблема формирования экономической компетентности у студентов-бакалавров педагогического направления, что обусловлено ее значимостью в реализации успешной и эффективной профессиональной педагогической деятельности в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях современного российского общества [2]. Сформированная в процессе обучения в педагогическом ВУЗе экономическая компетентность позволяет выпускнику быть конкурентоспособным, адаптированным к рыночным отношениям своего региона и страны в целом.

Анализ исследований (И.Г. Амелькова [1], Н.Г.Игнатьева [3], А.А. Кондрух [4] и др.) показывает, что экономическая компетентность важная часть профессиональной подготовки педагогов, которая во многом определяется состоянием экономического развития современного общества, предполагающим активное участие каждого специалиста в рыночных отношениях.

Любая современная образовательная организация, а также институты управления образованием остро нуждаются в специалистах, обладающих умениями проводить анализ и оценку состояния хозяйственной деятельности, а также способных к проектированию и реализации системы мер, позволяющих улучшать и совершенствовать те или иные показатели в благоприятную сторону.

Кроме того обладая достаточно высоким уровнем экономической компетентности педагог способен полноценно и эффективно реализовать социально-экономическое развитие обучающихся.

Значимость формирования экономической компетентности у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки отмечена и в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения. В данном документе в блоке общепрофессиональных компетенций выделена экономическая компетенция, формирование которой приведет в дальнейшем к развитой компетентности в экономической сфере современного мира [6].

В своем исследовании мы полагаем, что процесс формирования экономической компетентности является составной частью общей профессионально-педагогической подготовки. Данная компетентность способствует эффективной реализации профессиональной деятельности педагога, особенно при решении организационно-экономических задач в условиях современной системы образования. Выпускник педагогического вуза, имеющий сформированные основы экономической компетентности, будет способен понимать и анализировать широкий круг экономических вопросов собственной профессиональной деятельности, объективно оценивать существование различных видов и форм собственности образовательных организаций и пр.

Значимость формирования экономической компетентности при подготовке педагогов к осуществлению профессиональной деятельности обусловлена также тесной взаимосвязью нескольких компонентов, которые обеспечивают ее целостность. К данным компонентам можно отнести [5]:

- фундаментальные свойства личности: потребность в экономических знаниях, понимание их значимости; проявление усилий для познания в области экономики; приобретение общенаучных, общепрофессиональных и экономических знаний, проявление собственной активности при их восприятии;

- экономические компетенции, представляющие синтез когнитивного, практического и личного опыта, способность выпускника реализовывать компетентность в конкретной профессиональной деятельности, т.е. демонстрировать компетентность в действии [7]. Среди которых:

- ключевые экономические компетенции, включающие умения осуществлять учебно-поисковую деятельность в области экономического познания, самостоятельно анализировать информацию, проводить сравнения, определять динамику экономических данных, использовать способы взаимодействия с окружающими;
- практические экономические компетенции, к которым относятся способности систематизации полученных экономических знаний, применения их на практике; самооценка и самоконтроль; совершенствование в профессиональной деятельности, проявление творческих начал.

Мы полагаем, что формирование экономической компетентности у будущих педагогов включает следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный - сформированность мотивов освоения экономических знаний и умений, осознание ценности приобретаемых знаний и умений в области экономики для осуществления собственной профессиональной деятельности и личной жизни в современном социуме, развитие устойчивого интереса к экономической составляющей профессии;
- интеллектуально-когнитивный - сформированность системы знаний из области экономической науки, умений грамотного анализа экономических реалий профессиональной деятельности, а также представление о способах применения знаний на практике;
- деятельностный - сформированность умений и навыков адекватного использования теоретических знаний в профессиональной и личной сферах;

- рефлексивный - сформированность умений анализировать, корректировать, осмысливать собственную деятельность с точки зрения экономической эффективности, стремление к саморазвитию.

Именно сформированность этих компонентов позволяет педагогу в дальнейшем при осуществлении своей профессиональной деятельности, быть экономически состоятельным, конкурентоспособным, активным, а также грамотно осуществлять подготовку обучающихся к социально-экономическим отношениям.

Но стоит отметить, что несмотря на значимость формирования экономической компетентности в процессе профессиональной подготовки педагогов, этому аспекту уделено недостаточно внимания. Поэтому сегодня необходимо разрабатывать условия и технологии, способствующие формированию данной компетентности современных педагогов всех уровней образовательной системы.

### Список литературы

1. Амелькова И.Г. Организация сотрудничества как условие формирования экономической компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.166-169.
2. Глухова Е.Н. Определение содержания экономической компетентности студентов бакалавров педагогического направления // Теория и практика общественного развития – 2015 – № 5 – С. 152-155.
3. Игнатьева Н.Г. Формирование экономической культуры у студентов педвуза как компонента их профессиональной компетентности : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с.
4. Кондрух А.А. Формирование социально-экономической компетентности студента ВУЗа как фактор профессиональной мобильности : Автореф. дис. ... к.п.н. . – Челябинск, 2013. – 27с.

5. Морозова Г.М. Проблема формирования экономической компетентности в процессе профессиональной подготовки бакалавров [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekonomicheskoy-kompetentnosti-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki-bakalavrov>
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 № 544 н. – Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3JRg8DJXe>
7. Старикова Л. Д. Формирование экономической компетентности студентов в системе профессионально-педагогического образования // Теория и практика профессионального образования: пед. поиск: сб. науч. тр. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. – С. 163–167.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ  
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО  
ОБУЧЕНИЯ

**Ильченко С.В.**

**к.п.н.**

АНОО ДПО «Академия подготовки главных специалистов»

Осуществляемое ускорение научно-технического прогресса и социально-экономического развития современного общества, и как следствие этого, повышение производительности труда за счет более совершенной технологии производства, не только предъявляет высокие требования к общеобразовательной подготовке подрастающего поколения, но и создает

благоприятные условия для претворения в жизнь задач новой парадигмы образования «Профильное обучение». Это проявляется:

во-первых, в том, что все возрастающий экономический и научно-технический потенциал страны способствует, укреплению материально-технической базы сельских школ включая компьютерную технику;

во-вторых, в значительном увеличении рабочих мест в различных сферах промышленности, требующих работников высокой квалификации.

Все это требует коренного совершенствования всей учебно-воспитательной работы осуществляемой в сельской школе, которая вооружает учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками т.е. компетенциями.

Исходя из того, что в состав компетентности как, считает Андреева Г.М., включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание процесса обучения, выделяют следующую стратегию построения системы диагностики: инвентаризация компонентов компетентности (знаний, умений и навыков) и подбор или создание для оценки каждого из компонентов соответствующей психолого-педагогической процедуры. По мере расширения и углубления исследований компетентности, рост числа выявляемых компонентов превышает темпы создания диагностических средств, отвечающих элементарным критерием надёжности. Фактически же при диагностике компетентности ограничиваются оценкой весьма узкого набора её составляющих.

Исходя из новой парадигмы образования, учитель должен принимать активное участие в становлении и развитии (а в какой-то степени изменении) учебной деятельности учащегося школы для определения его места и роли в современном мире. Задачи, которые предстоит решать выпускникам школы сегодня, требуют использования комплекса знаний из различных областей науки и практики, поэтому учитель должен быть достаточно компетентным для того, что бы оказать помощь учащемуся в его самоопределении и самореализации.

Возникает необходимость в определении показателей, которые могли бы служить инструментом для определения уровня сформированности профессиональной компетентности или выявления ее динамики.

При этом в содержание понятия «критерий» мы вкладывали «признак, на основании которого осуществляется оценка, классификация или определение кого-либо или чего-либо».

В последнее время для объективной оценки компетентности в психолого-педагогической литературе используются различные критерии. Так, например, считаются показателями эффективности теоретического уровня осуществления учебного процесса:

- индивидуальный темп работы;
- материал;
- объём усвоенного материала (в количестве понятий, страниц текстового материала и т.п.);
- количество правильно выполненных операций (действий);
- количество необходимых для получения правильного ответа операций (действий).

И.Т.Огородников подразделяет критерии для оценки эффективности приёмов и методов обучения на две группы:

- критерии качества усвоения (объём знаний, системность знаний, прочность, действенность знаний);
- критерии развития самостоятельности и творческой активности (любопытность и пытливость, способность анализировать и обобщать изучаемый материал, самостоятельность суждений, умозаключений, умение пользоваться изучаемым материалом в последующей деятельности) и т.д.

В.П.Беспалько рекомендует при оценке принять за основу уровень, на котором обучаемый ориентируется в знаниях, усвоенных им в процессе обучения; уровень знаний, уровень репродуцирования, уровень продуктивной деятельности и уровень трансформации.

А.С.Батышев отмечает, что основными критериями для определения уровня знаний по теоретическим дисциплинам могут быть: количество правильно решаемых задач, соотношение количества решенных и заданных задач, самостоятельность переноса навыков, успеваемость учащихся, уровень усвоения знаний, формирование навыков и умений; увязывание конечного результата с поставленной задачей; сопоставление и сравнение отдельных процессов, обобщение, выделение в них общего и типичного сходства и различия: осмысливание знаний, навыков и умений, раскрытие сущности явлений и процессов; объяснение взаимосвязей и основных закономерностей; применение полученных знаний, навыков и умений на практике и перенесение на другие объекты и другие виды работы.

И.С.Батракова, А.В.Мосина, А.Г.Тряпицына предлагают множество методик для проведения диагностических срезов с целью выявления отношений к опытно-экспериментальной работе, коммуникативные умения, ценности личности и т.д. А.В.Батышев обращает внимание на диагностики и критерии способностей к общению. А.А.Кыверялг считает, что в исследованиях теоретических проблем нужно применять два вида критериев:

- количественные критерии, которые получаются на основе интервальной шкалы и которые можно обрабатывать статистическими методами;

- качественные критерии, которые невозможно измерять непосредственно в интервальной шкале, но посредством которых можно анализировать содержание педагогических усвоений.

Говоря о критериях профессиональной компетентности, следует отметить, что этими критериями могут быть и социальный, и образовательный, и воспитательный, и критерии здоровья, но не полностью, а лишь отдельные показатели этих критериев.

При определении критериев профессиональной компетентности для учителя сельской школы мы учитывали два аспекта:

- первое, это то, что компетентность это явление социальное (социально-профессиональная компетентность);

- второе, компетентность - это свойство, качество, характеризующее личность.

Поэтому подбор критериев должен быть разнообразным.

В своём исследовании при определении критериев компетентности для сельского учителя мы шли по пути определения ключевых компетенций, исходя из анализа содержания понятия "компетентность", которое поддаётся количественным измерениям.

В новой парадигме образования, как уже было сказано выше, учитель сельской школы должен принимать активное участие в становлении и развитии (а в какой-то степени изменении) мышледеятельности учащегося для определения его места в современном мире. Задачи, которые предстоит решать выпускникам школы сегодня, требуют использования комплекса не только научных, но и отраслевых знаний, поэтому учитель сельской школы должен владеть ключевыми компетентностями, необходимыми для реализации основных профилей, реализуемых в сельской школе.

## РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Козина Е.Ф.**

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Деятельностно-практическая, компетентностная направленность современных ФГОС НОО, ФГОС ВО обуславливает необходимость подготовки учителей, способных самостоятельно разрабатывать учебные программы разных уровней (для предшкольной / начальной образовательной степеней, учебных / внеурочных, узкопредметных / междисциплинарных), в

связи с чем в бакалаврские, магистерские планы включаются соответствующие модули / дисциплины: «Проектирование образовательных программ для начальной школы», «Проектирование и реализация интегративных образовательных программ предметной области "Обществознание и естествознание"», «Проектирование и реализации образовательных программ начального образования: предметная область "Обществознание и естествознание"» и т.п. [3]. Вместе с тем налицо тенденция увеличения среди студентов, будущих учителей, числа «пассивных пользователей», активно заимствующих (особенно из Internet) чужие разработки без необходимой корректировки и рассматривающих в этом ключе собственное творчество как «ненужное из-за нехватки времени, потраченного на выполнение различных поручений». Однако популяризация в различных УМК проектно-исследовательской естественнонаучной и обществоведческой работы младших школьников обуславливает важность развития у педагогов еще на стадии СПО-, вузовской подготовки методического мышления.

В большинстве публикаций понятие «методическое мышление» рассматривается применимо к работе учителей-предметников (В.В. Гадалова, М.С. Соловейчик), в т.ч. филологов (Р.Н. Герасимова, Т.К. Донская, М.Я. Микулинская, Г.В. Рогова, Т.Н. Сокольницкая, Т.С. Табаченко), историков (И.Я. Лернер), географов (С.Н. Поздняк Е.Н. Таможняя), математиков (Г.И. Саранцев), – хотя в последние годы предприняты попытки суммирования «отраслевых» наработок и выведение универсальных положений (Л.В. Ибрагимов, Н.Е. Кузовлева, Н.У. Ярычев). Поэтому часто оно трактуется именно с позиции конкретно-методической деятельности как «оперирование методическими понятиями, понимание реальной учебной ситуации и применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях» [1, с. 3]. Хотя усиление в современной методике ретроспективной составляющей, принципа фундаментализации образования, внимания методологии, необходимости «привлечения студентов к разработке теории

обучения предмету» [6, с. 66] придает ему черты теоретического мышления, нацеленного на уяснение закономерностей. Последнее созвучно идее В.В. Давыдова о переориентировании построения учебных предметов с формирования у школьников эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического [2, с. 5], в связи с чем и сам педагог должен обладать культурой научного мышления / творчества, в соответствии с этапами которого и надлежит выстраивать порядок урочной / внеурочной естественнонаучной деятельности учащихся по «открытию» нового знания.

В целом применимо к технологии начального естественнонаучного обучения методическое мышление можно рассматривать как синтетическое образование, сочетающее в себе профессиональное педагогическое мышление (в последние годы с чертами эвристического), специфические черты, обусловленные не только предметной детерминацией, но и присущие мышлению именно учителя начальных классов (важность личностной составляющей, соблюдения междисциплинарного подхода; интегративный характер большинства дисциплин, в т.ч. курса «Окружающий мир», и др.). В нем обнаруживаются 4 аспекта: собственно-предметный («знаниевая» и технологическая составляющие), формальный (логический), процессуальный (психологический с чертами эвристического и критического мышления), мотивационно-личностный (по Н.Е. Кузовлевой, Т.Н. Сокольницкой). Важным моментом в его развитии становится непрерывность естественно-методической подготовки учителей: 1) первичное заложение предметно-методических основ в модульных курсах на стыке «академические знания – методика их применения в начальной школе», где студенты учатся не только определять школьный «мини-макс», его конкретизировать с учетом авторской концепции (УМК / курса), но и проводить его пропедевтическое «опрошение»; 2) курсы методики преподавания предмета «Окружающий мир» и социально-гуманитарных дисциплин уточняют содержание основных дидактических единиц, иллюстрируют теоретические выкладки практическими решениями в различных вариативных программах [начало

собственных студенческих разработок в логике «единичное задание / комплекс – структура тематической части / этапа занятия (понятийная гроздь) – фрагмент мероприятия – полный конспект – тематический блок / раздел – определение содержания курса (корректировка имеющегося образца под потребности учебной группы) – разработка собственной программы»; последнее лучше начинать с малых форм – индивидуального маршрута школьника / программы групповой работы].

Именно постоянные групповые формы внеурочной естественнонаучной и обществоведческой деятельности младших школьников в большей степени отвечают требованию реализации внеурочной деятельности «через инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в т.ч. учитывающих региональные особенности» [5, с. 3]. К их числу относятся необязательные для всех учащихся факультативы, кружки, клубы юных любителей природы и др., по содержанию подразделяющиеся на объединения общей («Юный натуралист», «Занимательная биология») и конкретно-тематической направленности («Клуб цветоводов», «В мире древних животных», «Орнитология»), хотя в силу ориентации внеурочной работы на формирование у младших школьников ЦНКМ узкую специализацию следует рассматривать как преждевременную.

Одной из самых распространенных форм внеурочной групповой деятельности учащихся является кружковая работа («Лесничие», «Вперед, геолог!», «Юный микробиолог»): в настоящее время при школах Москвы функционируют различные секции и кружки, в которых занимаются более 70% детей разных возрастов [4]. Поэтому с целью развития методического мышления первоначально в рамках педагогических дисциплин учителей знакомят с общими положениями организации кружка как формы детской КТД. В методике рассматривается предметно-возрастная специфика последних. В частности то, что естественнонаучный кружок не всегда сразу же становится объединением учащихся по интересам, функционирующим на

постоянной основе, трансформируясь по мере взросления и накопления знаний от временной группировки, объединенной конкретной задачей, в постоянное образование (по Р.А. Петросовой). Если изначально именно учитель становится инициатором тематической направленности кружка, постепенно по мере изучения природы у его членов начинают проявляться устойчивые естественнонаучные интересы / запросы (предпочтения в работе с растениями, минералами, животными и т.п.), что делает обязательной корректировку тематики планируемых занятий и направления работы.

Традиционно работа в кружках проводится после окончания уроков в присутствии педагога, организующего деятельность детей, которая, в отличие от факультативов, не должна дублировать классную. Поэтому предполагается не только чередование различных видов эмпирико-теоретической естественнонаучной деятельности учащихся: от коллективных наблюдений, проведения опытно-практической работы, обсуждения их результатов, коллекционирования до изготовления наглядных пособий, микроисследований и т.д., – но и варьирование целей предстоящей работы, раздаточного материала. Изначально занятия в естественнонаучном кружке учитель должен планировать как интерактивные с обязательной стержневой, «жесткой» логикой подачи материала от теории к практическому закреплению, применению в жизни с постепенным переходом на ПДО-структуру. Они имеют большое воспитательное значение: нередко неуспевающие, изолированные школьники раскрываются в процессе работы с природными объектами, проявляя интерес к исследуемому, изобретательность, инициативность в его познании. Хотя ошибочно полагать, что кружковая естественнонаучная / обществоведческая деятельность младших школьников должна быть полностью оторвана от урочной: работа в кружке предоставляет им возможность глубже изучить природный / социальный объект (предмет / явление), рассматриваемый на уроке; проведенные же ими внеурочные исследования могут демонстрироваться в урочное время с последующим обсуждением

полученных результатов. В целом кружковая естественнонаучная работа младших школьников должна носить деятельностно-практический характер. При ее организации учитывается ряд общеизвестных требований:

1. Количество кружковцев не должно превышать 10-15 человек. При этом, как и в вальдорфской практике, нередко создание гетерогенной по возрасту группы с тем, чтобы старшие обучали и служили образцом младшим, например: двухгодичная программа кружка «Юный эколог» для детей 8-15 лет (Т.В. Пшенова).

2. Продумывание (желательно вместе с учащимися) девиза, эмблемы кружка, отражающих его тематическую направленность, например, краснокнижный горноста́й как символ объединения «Юный эколог» г. Москвы.

3. Систематический характер работы по заданной педагогом программе с учетом интересов / запросов детей: занятие должно проводиться 1 раз / нед. или 2-3 раза / мес. Исходя из потребностей и возможностей конкретной группы школьников, продумывание модели построения программы кружка: а) блочно-тематическая (триада «человек – природа – общество» по аналогии с базовым учебным курсом в случае частотных затруднений детей в освоении материала); б) педоцентрическая (расширенная краеведческая); в) углубленная спиралевидная (например, по отраслям науки); г) гомо- / гетерогенная / семейная и др.

4. Тщательное планирование работы естественнонаучного кружка, где индивидуальная деятельность каждого кружковца должна сочетаться с коллективной / групповой, а выполнение теоретических заданий (работа с научно-популярной литературой) – с практическими / экспериментальными (минимум плана: «тема занятия – цель изучения – формируемые УУД – количество часов (общее, теоретические, практические)»). При этом важно помнить азы создания детского коллектива: занятия целесообразно начинать с общей коллективной деятельности (экоэкскурсия, просмотр видеофильма и т.п.), постепенно переходя к индивидуальной / микрогрупповой; структурировать с постепенным увеличением

доли самостоятельности кружковцев, усложнением проводимой работы.

5. Чередование методов и форм организации занятий: беседа, диспут, игра, моделирование, викторина, «Турнир знатоков», аукцион, экомарафон, выставка, защита творческих проектов, воркшоп, экскурсия / заочное путешествие / «зоопарк на столе», трудовой десант, акция, праздник, экологические коллективные творческие дела (общественные, трудовые, познавательные, художественные, творческие ЭКТД, например, общественная разновидность – пресс-бой).

6. Учет при разработке тематики занятий возможностей образовательного учреждения (ОУ), базовой технологии УМК, состава учащихся (особенностей их развития, индивидуальных интересов). При выборе можно руководствоваться устоявшейся тематикой «общего юннатского кружка» в начальной школе (по Н.М. Верзилину), предложенной П.И. Боровицким, Б.В. Всесвятским, Б.Е. Райковым и др.: 1 год – «Сезонные изменения в природе», комнатное цветоводство, работа в уголке живой природы; 2-3 год – «Лекарственные растения», «Звери нашей местности», «Охрана природы» и т.п.

7. Фиксирование детьми результатов своей работы в кружке в персональных дневниках (тетрадах, «маршрутных листах»), где на обложке пишется название кружка, Ф.И.О кружковца, по возможности наносится эмблема / девиз.

8. Краеведческий характер проводимой кружковцами работы (не только аудиторный, но и выездной) с обязательным сбором и упорядочением информации об истории родного города (деревни), его природе, флоре и фауне, деятельности людей (выдающихся земляков / природоохранной) и культурных традициях края, существующих детских естественно-экологических объединениях.

9. Сочетание кружковой работы с массовыми / общешкольными мероприятиями (в перспективе – городскими / региональными, например, олимпиадами) с целью предоставления членам кружка возможности

отчитаться, презентовать результаты своих исследований («День птиц», «День защиты домашних животных», «Праздник русской березки», «Всемирный день воды»). Отсюда комплексный подход к организации занятий: тесное взаимодействие с учителями-предметниками, ОУ системы дополнительного образования / музеями (продумывание возможности ознакомления с экспозицией, параллельного посещения специальных программ – «Университет детей» при Политехническом музее, «Мир исследователей Henkel» в «Экспериментаниуме»); в рамках пропедевтической профориентационной работы обязательное привлечение специалистов в научной области, тематически созвучной направленности кружка (астрономов, лесничих, экологов и т.д.), например: мастер-класс врача при изучении основ оказания 1-й медицинской помощи; выездные программы «Экспериментаниума» при ознакомлении с природой кристаллов, свойствами воздуха и др.

11. Соблюдение последовательности работы: 1) организационный этап – сбор детей, сообщение (в 4 кл. возможно совместное определение) целей и плана работы кружка / его истории; выбор кружковцами объектов исследования и наблюдение за их первичным состоянием, оформление дневника с фиксацией результатов последнего на 1-й странице; постановка проблемы для дальнейшей работы и ознакомление с дополнительными источниками информации об исследуемом объекте, с методами исследования и приборами; определение правил поведения, инструктаж по технике безопасности; 2) основной – сбор информации об изучаемом объекте в процессе работы опытной, экскурсионной, с научно-популярной литературой (выявление его особенностей с краткой записью о них в дневнике), подготовка промежуточных докладов, конкретизация выявленного в последующей опытно-практической работе; 3) отчетный (творческий, просветительский) – подведение итогов годичной работы детей в кружке с уточнением заданий на наблюдение / природоохранную работу на летний период (конкретизирующих, опережающих); презентация результатов работы

кружка за год в виде общественно-полезных проектов, подарков подшефным, тематических праздников и т.п.; определение возможностей продолжения тематической работы на внекружковой площадке в каникулярное время (в рамках ежедневных занятий детей 7-16 лет в творческих объединениях «Аэрокосмический», «Занимательная физика» на базе Полигон-ПРО «Мещанский», в клубе «Каникулы на городской ферме» на ВДНХ и др.).

В последнее время внеурочная групповая естественнонаучная деятельность школьников становится более популярной из-за собственной эффективности в плане реализации проектно-исследовательского потенциала ребенка. Это предполагает обязательность развития у будущего учителя на стадии подготовки способности принимать нестандартные решения, критически относиться к имеющимся разработкам, постепенно отходить от полного следования выполнению кружковцем операции по образцу / натаскивания к частично-поисковой (далее к исследовательской) деятельности, не бояться создавать авторские курсы на непрерывной, междисциплинарной основе и т.д. – все то, что вбирает в себя современные естественно-методические мышление и культура.

### **Список литературы**

1. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов / Под ред. М.Т. Баранова. – М: Академия, 2001. – 368 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
3. Козина, Е.Ф. Модуль «Проектирование и реализация образовательных программ начального образования: предметная область "Обществознание и естествознание"» в системе подготовки магистрантов / Е.Ф. Козина // Инновационная наука. – 2015. – №8. – Т.1. – С.98-101.

4. Основные показатели качества образования в школах Москвы выросли вдвое [Электронный ресурс]. – URL: <http://dgi.mos.ru/presscenter/news/detail/2599514.html> (дата обращения: 15.03.2016).
5. Приказ Минобрнауки России от 22 сентября 2011 г. №2357 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373». – 7 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/747/11.09.22-Приказ\\_2357.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/747/11.09.22-Приказ_2357.pdf) (дата обращения: 15.01.2012).
6. Саранцев, Г.И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г.И.Саранцев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С.61-68.

#### КАК УСЛОВИЕ ОБНОВЛЕНИЯ

**Стасевич В.Н., Венцова С.Н.**

(Стасевич В.Н. - к. искусствоведения, профессор кафедры ИЗО ААИ ЮФУ  
Венцова С.Н. – магистр по направлению подготовки «Педагогическое образование», преподаватель профессиональных дисциплин  
ГБПОУ РО «РХУ им. М.Б. Грекова»)

Как то ни грустно сознавать, но нельзя не заметить, что существующая практика учебных занятий основами изобразительного искусства давно обрела пассивный характер эмпирически-тренировочного рисования/краскописания с единственной целью максимального или относительного приближения к формо- и цветоподобию изображаемого объекта. Попутно сложилось пренебрежительное отношение к теории предметов рисунка, живописи, композиции с параллельным упованием на интуицию, талант, вдохновение со святым убеждением, что колорит, например, достояние врожденное и научиться или научить ему невозможно.

Хотя без особых доказательств ясно, что тот же талант, включая талант колориста, достоинство мало полезное, если его обладателю неизвестно, что оно означает, к чему его приложить или как им воспользоваться. Ниже, как условие обновления, предлагается несколько иная возможная позиция учебных отношений к занятиям изобразительной деятельностью, в которой тот же колорит рассматривается как понятие вполне объяснимое, притом универсальное, имеющее отношение не только к станковой живописи, но и к любой необходимости пользования цветом. Например, в графике, декоративно-прикладном искусстве, дизайне. В силу естественного единства природы изобразительного мышления в предлагаемой версии учебных отношений затронуты аспекты тоновидения и композиции. Содержание позиции/версии изложено в форме проекта возможной программы занятий с необходимым теоретическим обеспечением пакета профессиональных понятий и практического их испытания (верификации).

**I. Теоретическое обеспечение занятий:** объективные основы субъективного тоно- и цветовидения.

1.1 Определение, содержание и связь понятий: цветовосприятие, цветоведение, цветовидение; цветовая гармония/дисгармония, цветовая гамма, цветовая доминанта; тоно- и цветовидение; константность/аконстантность; краскописание и живопись; колорит.

1.2 Универсальный смысл понятия колорита. Качественное значение категории колорита. Практическая возможность научения колориту. Явление цветового взаимовлияния, взаимовоздействия (цветовой дополненности). Практическое значение понятий для занятий живописью и пользования цветом в графике, декоративно-прикладном искусстве, дизайне.

1.3 Визуально-чувственные особенности восприятия спектрального цветоряда: теплохолодность, яркость (звучность), плотность (тональная насыщенность), дистальность. Практическое значение понятий для занятий живописью, цветной графикой, декоративно-прикладным искусством, дизайном.

1.4 Эмоциональное содержание и символика спектральных категорий цвета. Факторы темперамента, традиций, идеологии (позиционирования, внушения). Опыты канонизации эмоциональных смыслов цвета. Явление синестезии. Изображение и образ. Практическое значение понятий для занятий живописью, цветной графикой, декоративно-прикладным искусством, дизайном.

1.5 Устройство зрелищной структуры изображения. Особенности визуального восприятия двухмерного пространства (формата): движение вверх/вниз, вправо/влево; устойчивость/неустойчивость, геометрический центр, «перекрестья» золотых сечений. Поле основного внимания и зрелищная субординация композиции (изображения, мизансцены): главное, второстепенное, третьестепенное, дополнительное. Композиционный центр. Трехмерное пространство - естественное и условное. Значение понятий для композиционных решений – изобразительных и постановочных. Универсальный смысл и объективное постоянство категорий композиционного мышления, независимо от рода и вида изобразительных занятий.

**II. Практическое содержание занятий:** изобразительная реализация объективных основ субъективного тоно- и цветовидения.

2.1 Упражнение 1. Целенаправленное структурирование тоновых отношений в трехмерном изображении (рисунок). Задача: выполнить тоновой рисунок постановки из белых предметов (гипсовая голова, натюрморт) на фоне белых драпировок или белого экрана с неизменным условием зрелищной субординации и пространственности изображения, чтобы изображение предметов смотрелось не «на фоне», а «в пространстве фона». Цель: преодоление стереотипа механического «срисовывания» объектов внимания; испытание возможности изображения «белизны» без условия темного окружения.

Упражнение 2. Целенаправленное структурирование тоновых отношений в трехмерном изображении (рисунок). Задача: выполнить

тоновой рисунок постановки из предметов тонально различных (светлых до белого и темных - до черного) на фоне темных драпировок или темного экрана с неизменным условием зрелищной субординации, пространственности изображения и сравнительного тоноразрешения света на темных предметах с тенью на светлых предметах; тени на светлых предметах со светом на темных предметах, чтобы изображение смотрелось не «на фоне», а «в пространстве фона». Цель: аналогична цели упр. 2 с особым вниманием к условию предметно-тональной целостности изображения.

2.2 Упражнение 3. Извлечение цвета. Задача: выполнить *живописный* этюд постановки из «серых» (темных) предметов (натюрморт, темных) драпировок, приводя результат к визуальной цветоносности (колориту, живописи), посредством условий цветовой дополненности и тоновидения [1]. Цель: преодоление стереотипа цветоподобного «краскописания»; формирование представлений о живописи и колорите как следствии визуального взаимодействия соседствующих категорий цвета (цветовой дополненности).

Упражнение 4. Устроение цвета. Задача: выполнить *живописный* этюд постановки из предметов намеренно «не созвучных» по цвету («случайных») на фоне «не созвучных» же драпировок, приводя результат к визуальной целостной цветоносности (колориту, живописи) на основе условий цветовой дополненности и тоновидения. Цель: аналогична цели упр. 3, п. 2.2.

Упражнение 5. Управление цветом, 1. Задача: выполнить *живописный* этюд постановки (полуфигура, натюрморт) в «теплой гамме» («мажорное» решение), соблюдая условия тоновидения и цветовой дополненности. Цель: аналогична целям упражнений 3, 4, п. 2.2 с ориентацией на особенность эмоционального состояния изображения (образ).

Упражнение 6. Управление цветом, 2. Задача: выполнить *живописный* этюд той же постановки (см. упр. 5) в «холодной гамме» («минорное» решение), соблюдая условия тоновидения и цветовой дополненности. Цель: аналогична цели упр. 5, п. 2.2.

**2.3 Поэтика цвета.** Практическое испытание возможностей приложения сведений об эмоциональном содержании и символике цвета к творческому замыслу образа.

Упражнение 1. Верификация цветовидения. Задача: на основе сведений об эмоциональном содержании различных категорий цвета выполнить *живописный* этюд постановки любого предметного содержания (натюрморт, фигура, полуфигура, голова) на основе выборочного (по совпадению с собственным цветовосприятием) отношения к этим категориям с целью направленного моделирования образа: лирического, драматического, возвышенного, поэтического и т.п., соблюдая при этом условия тоновидения и цветовой дополненности [2]. Цель: освоение опыта активного (намеренного) пользования цветом как средством эмоциональной (образной) характеристики объекта изображения, а не как средством имитации предметного цветоподобия.

Упражнение 2. Символика цвета. Задача: выполнить *живописный* этюд постановки любого предметного содержания (натюрморт, полуфигура, фигура, голова) на основе использования сведений о символике цвета, следуя при этом условиям тоновидения и цветовой дополненности [2]. Цель: приобщение к возможностям метафизического (философичного) восприятия и использования цвета как средства создания образа-символа, метафоры, а не как средства имитации предметного цветоподобия.

Примечание: Религиозно-культурной предметностью постановок не увлекаться в силу банальности подобного творческого поведения.

Настоятельное смещение дидактического внимания с эмпирически-тренировочного накопления изобразительных навыков ради убедительного предметоподобия изобразительного результата на уровне «топографического» реализма в сторону интеллектуально-понятийного освоения формальных особенностей и визуальных возможностей рукотворного изображения в наше время тем более актуально потому, что благодаря колоссальным возможностям современных технических средств

изображения, включая цифровую имитацию живописи на холсте, феномен изоподобия давно перестал быть сколь-нибудь значительной изобразительной ценностью. Именно живописно-графические, «управляемые» автором визуальные особенности изображения привлекают внимание искушенного зрителя. Эта, независимая от «похожести», автономная удивительность зрелища изображений свойственна, между прочим, работам выдающихся мастеров всех времен. Вот она-то, автономная культура изображения, думается, и должна быть предметом ведущего дидактического внимания в процессе обучения началам изобразительного искусства.

### **Список литературы**

1. Одноралов Н.В. Материалы в изобразительном искусстве. М.: 1983, с.71, 72.
2. Турчин В. Символика цвета// Юный художник, 1991, №7.

### **СЕКЦИЯ №7.**

### **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

#### **МОТИВИРОВАННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

**Астраханцева И.В.**

Ульяновский педагогический государственный университет,  
г. Ульяновск

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема готовности преподавателей педагогического вуза к воспитательной деятельности. Объективные причины не обеспечивают необходимую профессиональную подготовку в данном направлении, что существенно сужает эффективность профессионально-педагогического экологического пространства, как одного

из факторов повышения уровня экологического воспитания будущих педагогов. Разработка методики, обеспечивающей понимание экологического воспитания, как важного компонента профессиональной компетентности, формирует более осознанное отношение будущих педагогов к экологическому воспитанию, стимулирует их готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

**Актуальность.** Одной из задач системы государственного образования является обеспечение компетентности специалистов, позволяющей более рационально использовать современные технологии для накопления и расширения профессионального опыта. Направленность высшей школы на подготовку высококомпетентных специалистов связана с необходимостью мобилизации интеллектуальных творческих ресурсов человека, способного моделировать параметры идеального производства, функционирующего в соответствии с возрастающими запросами и интересами общества. Следовательно, воспитание творческой личности является одной из приоритетных задач педагогов, формирующих личностные качества, а также систему специальных знаний, умений и навыков подрастающих поколений. Реализация данной задачи предъявляет особые требования к уровню профессионально-педагогической подготовленности учителя и его способности к воспитательной деятельности [ 1- 3].

**Целью** данной работы является теоретическое обоснование значимости определения степени мотивированности преподавателей педагогического вуза на воспитательную деятельность, как одного из условий повышения ее эффективности.

**Задачи:**

1. Выявить отношение профессорско-преподавательского состава к системе экологического воспитания будущего педагога и своей готовности к ее реализации.

2. Формирование осознания значимости экологического воспитания для повышения профессионально-педагогической экологической деятельности будущего учителя.

Анализ психолого-педагогической и экологической литературы свидетельствует о том, что учебная деятельность преподавателей различных дисциплин, степень реализации задач передачи знаний оценивается, в целом, достаточно высоко, однако, уровень их экологической компетентности ограничен декларированием значимости усвоения информации о состоянии окружающей природы. Резкое ухудшение параметров среды обитания, вызванное глобальным экологическим кризисом, создало угрозу существования современной цивилизации. Это обусловило необходимость осознания общественной значимости сохранения природы для нормальной жизнедеятельности человечества; собственной причастности к состоянию окружающей природы, ее защите, поиска способов ее восстановления. Результатом такого осознания должно стать:

- изучение основных направлений деятельности правительства страны по выходу из кризиса;
- усвоение системы знаний в сфере экологии;
- мониторинг параметров среды обитания;
- анализ, обобщение, критическое осмысление информации о состоянии природы;
- понимание необходимости формирования экологического сознания, экологического мышления и экологической культуры, как предпосылки экологического воспитания населения, без которого невозможно изменить потребительское отношение к природе;
- осознание значимости интеграции научных и учебных дисциплин с выявлением ведущей роли экологии; стремление к повышению экологической компетентности.

Как полагает А. В. Назаренко, 2013, 2015, структура профессионально-педагогической экологической компетентности преподавателей и студентов

педагогического вуза имеет общую основу и базируется на системном, интегральном, личностно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Преподавателям педагогического вуза необходимо сконцентрировать свой мотивационный и волевой потенциал на изучении взаимосвязей экологического воспитания и экологического образования, как компонентов единой системы профессионально-педагогической экологической подготовки студентов педагогического вуза; особенностей организации пропаганды экологических знаний и экологического образа жизни. Это обусловит повышение интереса студентов, как к экологии, так и личности преподавателя; более успешной адаптации будущих учителей к условиям обучения в педагогическом вузе, к образовательно-воспитательному экологическому пространству; активизации процесса взаимодействия преподавателей и студентов; осознания значимости экологического воспитания.

Основной задачей экологического воспитания является формирование личностных свойств, обуславливающих эффективность экологической практической деятельности: самостоятельности, трудолюбия, настойчивости, инициативы, ответственности, целеустремленности и др. При общении и взаимодействии с природой именно данные параметры личности выступают на первый план, этому способствуют духовные ценности природной среды, подчеркивающие единство человека с внешним миром.

Более тесное сотрудничество преподавателей и студентов находит свое логическое продолжение в совместной научно-исследовательской деятельности, тесном взаимодействии со средой обитания; возникновении потребности в постоянном общении с природой путем использования различных нестандартных форм обучения. Это, в свою очередь, обеспечивает условия для более эффективного экологического воспитания, осознания его значимости для повышения профессионально-педагогической экологической подготовленности будущих учителей. Результатом усвоения духовных и материальных ценностей являются:

- появление новых идей по восстановлению разрушенных природных объектов, разработке системы эффективных мероприятий по охране и защите среды обитания;

- разработка предложений по усовершенствованию норм, правил общения и взаимодействия с окружающей природой;

- сформированность навыков анализа стихийных разрушительных явлений, вышедших из-под контроля человека; выявления причин возникновения и разработки профилактических мер по их предупреждению.

Этому способствует создание условий для возникновения новых моделей поведения людей на природе, совершенствования нормативов взаимодействия со средой обитания, качественное улучшение состояния окружающей природы. Система экологического воспитания характеризуется целенаправленностью и непрерывностью в течение всего периода обучения в вузе, что позволяет осуществлять ее коррекцию в соответствии с содержанием образовательно-воспитательного пространства.

Система высшего педагогического образования с экологической направленностью призвана обеспечить профессионально-педагогическую экологическую подготовку будущего педагога, способного формировать экологическое сознание, экологическое мышление, экологическую культуру подрастающих поколений. При этом важно, чтобы преподаватель творчески подходил к решению данной задачи, используя наиболее эффективные средства, методы и формы экологического образования и экологического воспитания для каждой конкретной ситуации; мог в нужный момент мобилизовать интеллектуальные способности и личностные свойства студентов.

Анализ содержания профессионально педагогической экологической подготовки будущих педагогов, свидетельствует о значимости воспитательного компонента, определяющего эффективность их практической деятельности. Это позволяет представить систему воспитания в виде совокупности следующих компонентов:

- познавательно-развивающего, предусматривающего усвоение способов постоянного обновления профессиональных знаний, усвоения новой информации, инновационных методик и технологий обучения и воспитания;

- интеллектуально-творческого, обеспечивающего реализацию профессионально-личностного потенциала с потребностью усвоения духовно-нравственных ценностей, накопленных человечеством и их использования в процессе педагогической деятельности; разработки новых проектов процесса обучения и воспитания, востребованных современным этапом общественного развития;

- личностно-формирующего, связанного с реализацией потребности в самопознании, самоактуализации, самосовершенствовании; осознании своих сильных и слабых сторон, необходимости коррекции привычек, поведения; повышения общей и профессиональной культуры; навыков общения с окружающими.

Эффективность системы экологического воспитания студентов педагогического вуза в значительной мере детерминирована компетентностью преподавателей и их мотивационной готовностью к данному виду деятельности. Анализ психолого-педагогической и экологической литературы показал, что в своем большинстве профессорско-преподавательский состав считает своей основной задачей формирование у будущих педагогов системы специальных знаний, умений и навыков организации учебной деятельности с учащимися общеобразовательных школ и других образовательных. Нами было проведено анкетирование 82 преподавателей педагогических вузов г. Ульяновска, г. Тольятти и г. Самары с целью выявления их отношения к экологическому воспитанию будущих педагогов и собственному участию в данном процессе (табл. 1). Анализ полученных ответов позволил получить представление о понимании преподавателями цели и задач экологического воспитания, его сущности; средствах, методах и формах, значимости для формирования

педагогического мастерства. На вопрос «Считаете ли Вы экологическое воспитание студентов педагогического вуза важным компонентом их профессионально-педагогической экологической подготовки» положительный ответ дали - 87% респондентов; 11% преподавателей уверены, что экологическим воспитанием будущих педагогов должны заниматься семья и общеобразовательная школа; 2% опрошенных затруднились с ответом. На вопрос «Входит ли экологическое воспитание студентов в содержание Вашей профессиональной деятельности?» 97,8% преподавателей ответили отрицательно; 2,2% опрошенных подчеркнули вариант ответа «не знаю». На вопрос «Имеете ли Вы необходимую подготовку для экологического воспитания будущих педагогов?» - 94,3% респондентов дали отрицательный ответ; 5,7% опрошенных ответили – «не знаю». На вопрос «Осуществляете ли Вы лично экологическую воспитательную деятельность студентов?». 27,4%- ответили «в какой-то мере»; 72,6% преподавателей дали отрицательный ответ. Не считают себя компетентным в данной сфере педагогической деятельности - 89,6% респондентов; 9, 1% ответили «В какой-то мере»; 1,3% затруднились с ответом. 77,3% опрошенных преподавателей считают, что они не должны заниматься экологическим воспитанием студентов педагогического вуза, 19,4% - ответили «не знаю», 3,3% респондентов согласились с тем,, что они должны заниматься экологическим воспитанием будущих педагогов. 79,8% опрошенных уверены, что специальные знания, умения и навыки экологической воспитательной деятельности не входят в их компетенцию; 20,2% - подчеркнули вариант ответа «не знаю». 82,1% преподавателей вуза считают, что учебную и воспитательную деятельность не следует разграничивать, так как манера изложения научного и учебного материала, объективность информации в сфере экологии; глубина собственного переживания процесса передачи экологических знаний; стиль языка, его образность, эмоциональность, достоверность, убедительность фактов - все это средства экологического воспитания. Остальные задачи экологического

воспитания, по их мнению, должны решать кураторы, вузовские центры организации культурно-досуговой деятельности и другие участники образовательно-воспитательного экологического пространства. 15,3% респондентов ответили «не знаю»; 2,6% уверены, что нет.

### Анкета

**Цель:** выявление отношения профессорско-преподавательского состава педагогического вуза к системе экологического воспитания будущих учителей и своей готовности к ее реализации.

№ п/п	Содержание вопросов	Варианты ответов		
		Да	Нет	Не знаю
1	Считаете ли Вы экологическое воспитание студентов педагогического вуза важным компонентом их профессионально-педагогической экологической подготовки?			
2	Входит ли экологическое воспитание студентов в содержание Вашей профессиональной деятельности?			
3	Имеете ли Вы соответствующую подготовку для решения задач экологического воспитания будущих педагогов?			
4	Осуществляете ли Вы лично экологическую воспитательную деятельность?			
5	Считаете ли Вы себя компетентным в сфере экологического воспитания?			
6	Уверены ли Вы, что должны заниматься экологическим воспитанием будущих педагогов?			
7	Хотели бы Вы иметь специальные знания, умения и навыки экологического воспитания будущих педагогов?			
8	Можно ли, по вашему мнению, сочетать учебную и воспитательную работу на лекционных, семинарских и практических занятиях?			
9	Имеете ли Вы четкое представление о сущности экологического воспитания?			
10	Считаете ли Вы возможным выполнение исследовательской работы по экологическому воспитанию будущих педагогов?			
11	Нужна ли, на Ваш взгляд, специальная научно-методическая литература по данной проблеме?			
12	Есть ли у Вас идеи по экологическому воспитанию будущих педагогов?			
13	Считаете ли Вы необходимым организацию образовательно-воспитательного экологического пространства для повышения эффективности экологического воспитания?			
14	Готовы ли Вы к реализации цели и задач экологического воспитания студентов педагогического вуза?			
15	Готовы ли Вы использовать нетрадиционные необычные формы экологического воспитания будущих педагогов?			

16	Считаете ли Вы необходимым оценивать уровень экологической воспитанности студентов на каждом курсе обучения?			
17	Нужны ли, по Вашему мнению, объективные критерии оценки показателей экологического воспитания?			
18	Владеете ли Вы средствами и методами экологического воспитания студентов педагогического вуза?			

Спасибо. Анкету можно не подписывать

В отсутствии четкого понимания сущности экологического воспитания признались 47,3% опрошенных; 43,8% преподавателей уверены, что знают, о чем идет речь; 8,9% респондентов считают, что имеют общее представление об основном содержании экологического воспитания; 34,4% преподавателей отметили, что данное направление совершенствования профессионально-педагогической экологической подготовки будущего учителя представляет определенный научный интерес и может быть темой научного исследования. 59,3% опрошенных ответили «не знаю»; 6,3% отнеслись к этой идее отрицательно.

На вопрос «Нужна ли, на Ваш взгляд, специальная научно-методическая литература по проблеме экологического воспитания?» 17,3% преподавателей ответили удовлетворительно; 65,6% не определились с мнением; 7,1% считают, что не нуждаются в такой литературе. Сформировать собственные идеи по экологическому воспитанию студентов педагогического вуза не смогли 71,8%; 19,7% респондентов ответили: «надо подумать»; 8,5% убеждены, что смогли бы сформировать определенные идеи, поставив перед собой такую задачу.

Целесообразным создание образовательно-воспитательного пространства считают 18,7%; не определили своего отношения к данному вопросу – 73,4%; отрицательное отношение высказали 7,9%. На вопрос «Готовы ли Вы к реализации цели и задач экологического воспитания студентов педагогического вуза затруднились ответить 26,3%; отрицательный ответ дали – 32,6% опрошенных; высказали свою готовность к данному виду деятельности - 41,1% и используют необычные формы

экологического воспитания будущих педагогов: положительный ответ дали 17,4% респондентов; отрицательно относятся к этой идее – 11,8%; не определились с ответом 71,8%. Считают необходимым оценивать уровень экологической воспитанности студентов на каждом курсе обучения - 3,2%; отрицательно относятся к данной инициативе – 73,3%; не определились с ответом – 23,5% респондентов. На вопрос «Нужны ли объективные критерии оценки показателей экологического воспитания будущих педагогов» положительный ответ дали 89,6%; «не знаю» - 10,4% респондентов. На вопрос «Владеете ли Вы средствами и методами экологического воспитания?» положительно ответили 77,7%; «не знаю» - 29,3%.

Анализ полученных ответов свидетельствует о недостаточной готовности преподавателей педагогического вуза к экологическому воспитанию студентов. Очевидно, что своей научной и учебной дисциплины каждый из них решает определенные задачи экологического образования и воспитания, оказывая воздействие на экологическое сознание и экологическое мышление, однако, в целом, преподаватели не готовы к решению конкретных задач экологического воспитания будущих педагогов. Это, в определенной степени, снижает эффективность воздействия профессионально-педагогического экологического пространства на систему экологического воспитания студентов, что обуславливает необходимость учета данного фактора при разработке методики формирования понимания значимости экологического воспитания для повышения уровня профессионально-педагогической экологической деятельности будущего педагога.

### **Список литературы**

1. Астраханцева И.В. Концептуально-методологическое обоснование значимости экологического воспитания в системе профессиональной подготовки будущего учителя /И.В. Астраханцева // Педагогико-психологические и медико-

биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2016. - № 2 , том 11. – С.82-94.

2. Мамедов, Н.М. Основания экологического образования / Н.М.

Мамедов // Экологическое образование. – 2001. - №3. – С. 4-8.

3. Назаренко, А.В. Система повышения эффективности компетентностно-ориентированного экологического профессионально-педагогического образования будущих педагогов / А.В. Назаренко – Ульяновск, 2013. – 419с.

4. Nazarenko A. Some approaches to improving the system of environmental education / A. Nazarenko, A. Kolesnik // Proceedings of the IX International Academic Congress "Contemporary Science and Education in Americas, Africa and Eurasia" (Brazil, Rio de Janeiro, 18-20 August 2015). Volume III. "UFRJ Press", 2015. - 436-443 p.

## УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА»)

**Князева Л.Е.**

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Учебная практика является обязательным инструментом формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики. Цель учебных практик в бакалавриате состоит в подготовке студентов к практической профессионально-педагогической деятельности через актуализацию теоретических знаний и умений, полученных в процессе изучения дисциплин специального математического и психолого-педагогического циклов и формирование на этой основе практических умений, ценностного отношения к выбранной профессии. Учебные практики являются связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их самостоятельной работой в учреждениях образования в период

производственной (педагогической) практики. Таким образом, вопросы организации учебных практик в условиях бакалавриата необходимо рассматривать с позиции взаимосвязи теории и практики в процессе обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [1] предполагает усиление практической направленности подготовки будущих педагогов и отличается ярко выраженным деятельностным подходом в их подготовке. В таблице 1 приведен объем трудозатрат на учебную и производственную практики (включая преддипломную) в соответствии с ФГОС ВО.

Таблица 1

Структурный элемент образовательной программы бакалавриата	Объем в зачетных единицах	
	Программа академического бакалавриата	Программа прикладного бакалавриата
Практики	21-30	33-45

Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета реализует образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень прикладного бакалавриата) по профилю «Математика». Кафедрой теории и методики математического образования разработан инновационный подход к организации практико-ориентированной подготовки бакалавров педагогического образования с увеличением объема практики практически до максимально возможного в соответствии с ФГОС ВО.

В основу программы учебной практики положен комплексный подход, предполагающий создание специальных условий для разносторонней ориентации будущего учителя математики на различные сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и ее

методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию.

Учебная практика начинается на 4 семестре и завершается на последнем курсе обучения. Выстроенная иерархия целей позволяет формировать необходимые профессиональные умения постепенно. При этом не используется принцип от простого к сложному, так как педагогическая деятельность, представляет собой не набор последовательных действий и операций, а комплекс самых разных умений и навыков, осуществляемых одновременно и направленных на реализацию развивающих, воспитательных и образовательных задач.

В таблице 2 представлены учебные практики, предусмотренные образовательной программой.

Таблица 2

№ п/п	Название учебной практики	Курс	Семестр	Объем в з.е.	Тип / Способ проведения
1	по методике дополнительного математического образования	2	4	3	практика по получению первичных профессиональных умений и навыков / выездная
2	по методике обучения математике	3	5	3	практика по получению первичных профессиональных умений и навыков / стационарная
3	по информационным технологиям	3	6	3	
4	по методике обучения математике	4	7	3	

Таким образом, в учебном плане 12 зачетных единиц отводится на учебные практики и 30 – на производственные (педагогические) практики. Каждая их учебных практик предшествует производственной (педагогической) практике, тем самым обеспечивая более эффективное протекание последней (схема 1).

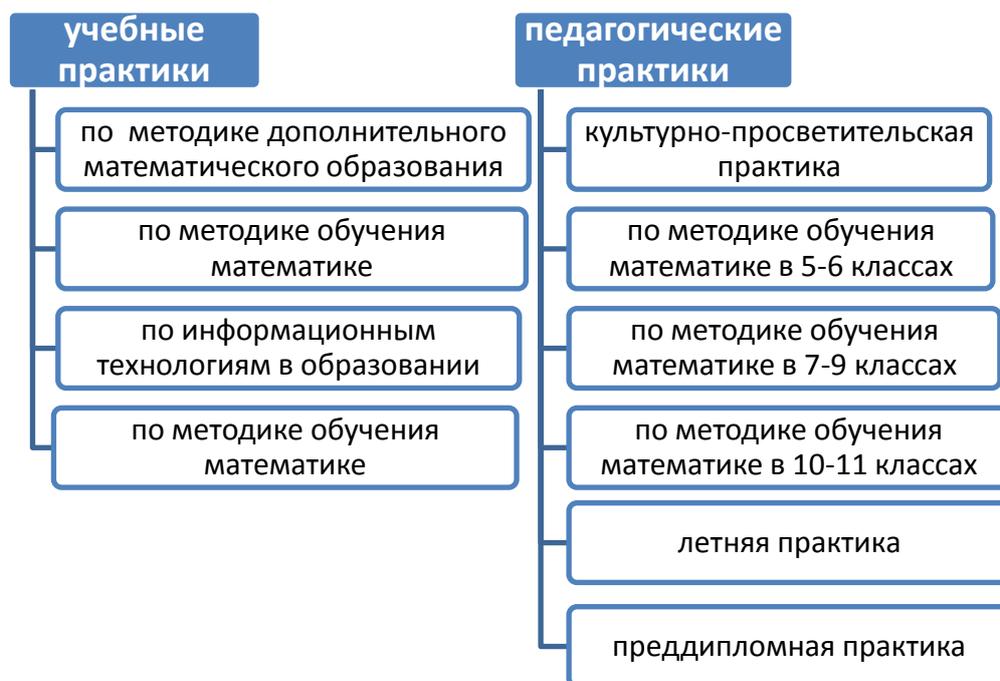


Схема 1. Взаимосвязь учебных и педагогических практик в подготовке бакалавра

*Практика по методике дополнительного математического образования* – концентрированная практика – проводится в начале 4 семестра в течение 2 недель. К этому моменту студентами уже полностью изучена дисциплина «Педагогика», в рамках которой рассматривались особенности построения системы образования Российской Федерации, включающей дополнительное образование в качестве структурного элемента. Кроме того, при изучении дисциплины «Методика обучения математике» (3 – 6 семестры) в 3 семестре была дана общая характеристика системы дополнительного математического образования.

Цель практики по методике дополнительного математического образования – формирование у студентов представления о содержании и формах организации дополнительного математического образования (кружки, специализированные организации, учебно-исследовательские объединения, проектная деятельность учащихся, олимпиады и конкурсы). В ходе этой практики студенты знакомятся с системой учреждений

дополнительного образования детей; со спецификой деятельности образовательных учреждений различных типов, их структурой, режимом работы; с особенностями работы педагогов дополнительного образования. Среди форм работы – наблюдение с последующим комментированием, анализом и обсуждением его результатов; участие в работе мастер-классов, демонстрирующих образцы педагогической работы в условиях дополнительного математического образования; осмысление и самостоятельная переработка информации. Но деятельность студентов носит не только ознакомительный характер. В период этой учебной практики будущие учителя математики вовлекаются в проектную деятельность по разработке сценария мероприятия, которое им предстоит подготовить и провести во время педагогической (культурно-просветительской) практики на базе образовательного учреждения, осуществляющего дополнительное математическое образование.

Среди баз практики особо отметим интерактивный музей наук «Лабораториум» г. Ростова-на-Дону, целью работы которого является популяризация науки и развитие интереса молодежи к познанию окружающего мира. На протяжении последних двух лет месяц март в музее наук «Лабораториум» – это месяц математики и компьютерных технологий. Силами студентов во время месячника в музее проводятся интерактивная игра «Весёлая математика», мастер-класс «Волшебный мир фракталов», математическое шоу «Удивительные многогранники», викторина «Математика в сказках А.С. Пушкина» и др.

*Учебные практики по методике обучения математике призваны обеспечить обстоятельное изучение студентами школьных программ, учебников и учебных пособий по математике, понимание заложенных в них методических идей. В 5 семестре – это учебно-методические комплекты для основной школы, в 7 семестре – для старшей школы. Каждая из двух практик носит концентрированный характер, рассчитана*

на 2 недели, стационарная по способу проведения, предшествует педагогической практике, является необходимой основой для успешного прохождения педагогической практики.

Особо подчеркнем, что распределение студентов по базовым учебным заведениям, закрепление за конкретными классами и учителями математики происходит до начала учебной практики по методике обучения математике. Это делается для того, чтобы содержание индивидуальных заданий, которые студент выполняет во время учебной практики, было ориентировано на тот учебно-методический комплект и те темы, по которым студенту предстоит проводить уроки во время активной педагогической практики.

Поскольку ФГОС ВО [1] строится на компетентностном подходе, то для эффективного формирования компетенций, определенных стандартом, во время учебной практики необходимо создавать квазипрофессиональные ситуации, приближенные к реальному учебному процессу. Квазипрофессиональные ситуации могут быть смоделированы на основе анализа различных подходов к изучению темы; при выявлении затруднений, возникающих у учащихся при изучении конкретной темы; во время разбора методических ошибок учителя и причин их возникновения; при сопоставлении задачного материала разных учебников и т.д.

*Учебная практика по информационным технологиям в образовании* – концентрированная практика – проводится в начале 6 семестра в течение 2 недель.

Данная практика направлена на формирование информационно-методической компетентности будущего учителя математики в области применения и создания собственных цифровых образовательных ресурсов. Итог практики – получение студентом опыта решения типовых профессионально-методических задач учителя математики по использованию современных информационно-коммуникационных технологий. Основная

форма работы – самостоятельная практическая деятельность студента, выполняемая дистанционно под руководством преподавателя кафедры. Программа практики предоставляет студенту возможность познакомиться (на выбор) с особенностями работы с программными продуктами: GeoGebra 5.0 , iSpring Presenter 7 , Microsoft PowerPoint 2013, Mathematica 5.0, Prezi, Qwizdom WizTeach , SMART Notebook 14, SwishMAX , Живая Математика 5.0. Виртуальная математическая лаборатория.

Таким образом, усиление практической направленности находит отражение на каждом этапе учебной практики при подготовке будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС ВО.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak\\_44.03.01.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf) (дата обращения: 27.07.2016).

## **КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ АДЪЮНКТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

**Просветова Т.С.**

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

г. Воронеж

Профессиональная подготовка будущих офицеров Вооруженных Сил РФ в настоящее время является приоритетно значимым государственным делом. Социально-экономические преобразования в стране привели к изменению задач, стоящих перед Вооруженными Силами РФ, что, в свою

очередь, обусловило повышение требований к профессиональным качествам выпускников высших военно-учебных заведений. В этой связи, основным направлением деятельности высшей военной школы становится формирование профессионализма как интегрального личностного качества курсанта (слушателя), позволяющее военному специалисту свободно адаптироваться в современных условиях.

Из этого следует, что преподаватель военного вуза выступает не только как специалист в той или иной области науки, но и как профессионал в деле организации образовательного процесса, выстраивающегося в современной компетентностной образовательной парадигме, делающей особый акцент на применение инновационных, активных и интерактивных методов обучения и самообучения. В этих условиях особую значимость приобретает профессиональная компетентность преподавателя военного вуза, владеющего современными профессионально-ориентированными технологиями, характеризующимися такими преимуществами:

- меняются функции преподавателя и обучающихся: преподаватель становится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функцию);
- профессионально-ориентированные технологии преподавания дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности курсантов (слушателей);
- результат применения профессионально-ориентированных технологий зависит от всей совокупности компонентов, определяющих профессиональное мастерство преподавателя [3].

Наряду с этим, социокультурные тенденции развития российского общества и образования на современном этапе определяют концептуальное представление об образовательной стратегии высшей военной школы и новом качестве психолого-педагогической подготовки преподавателя военного вуза как исследователя: инициативного творческого субъекта образовательного процесса, способного к восприятию новых идей и

принятию нестандартных решений, к духовно-ценностному преобразованию себя и обучающихся, к организации образовательного процесса, способствующего личностно-профессиональной самореализации обучающихся. Вместе с этим, современный этап развития информационного общества характеризуется также информационной насыщенностью, которая объективно обуславливает развитие способности человека к обработке непрекращ

это

объективное требование времени.

В настоящее время творчество как компонент компетентностной образовательной модели имеет нормативную основу, отражением которой являются основные принципы государственной политики в образовании, закрепленные федеральным законом «Об образовании в РФ» (2013 г.) в статье 3 [4, с. 10]. В контексте этого психолого-педагогическая подготовка преподавателя военного вуза необходимо предполагает развитие творческого потенциала и профессионального исследовательского мастерства. Задача психолого-педагогической подготовки в настоящее время ставится перед адъюнктурой, являющейся третьим уровнем высшего образования, предполагающим подготовку кадров высшей квалификации как «Исследователей. Преподавателей-исследователей» [1], [2]. Данная квалификация отражает качественное изменение характера преподавательской деятельности в военном вузе, обусловленной как социокультурным контекстом в целом, так и, в частности, интеграцией преподавания и исследования, обеспечивающей реализацию задачи интеграции образования и науки.

Содержание, методы, формы психолого-педагогической подготовки адъюнктов как преподавателей-исследователей определяются системной методологией, отражающей современные тенденции развития российского образования, в целом, и военного образования, в частности, являющихся, в

свою очередь, компонентами мирового образовательного процесса. Системная методология включает тенденции фундаментализации и демократизации, гуманизации и гуманитаризации, интеграции и информатизации, методологизации, стандартизации и технологизации, диверсификации и интернационализации военного образования. Данная методология определяет отбор содержания и процессуальных компонентов развития личностно-профессиональных компетенций адъюнктов как преподавателей-исследователей военного вуза.

Новое качество преподавательской деятельности в военном вузе проявляется в общей культуре мышления, сформированной мировоззренческой позиции, развитием творческом потенциале, способности к его реализации в образовательном процессе, посредством умения его моделирования, проектирования и конструирования; творческого решения педагогических задач; способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, доказательству, формулированию и проверке гипотез, обоснованию своих утверждений, ведению дискуссий, постановке проблем и поиску их решений; рефлексии и саморефлексии.

Наряду с этим, новое качество преподавания необходимо предполагает умение проводить педагогическую диагностику и педагогический эксперимент; умение прогнозировать возможные варианты развития обучающихся; умение использовать опыт других преподавателей; умение определять степень достижения поставленной цели и соотносить свой опыт с педагогической теорией и методикой преподавания. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя и характеризуют его, прежде всего, как творческую личность. Преподаватель становится исследователем, субъектом познания.

Для педагогической деятельности характерен постоянный эвристический поиск нахождения оптимальных, с точки зрения достижения цели (личностно-профессионального развития) технологий обучения, создания их новых интегративных моделей. Преподаватель военного вуза

должен не столько уметь сообщать учебную информацию обучающимся, сколько создавать психолого-педагогические, организационные условия для самостоятельной познавательной (поисково-исследовательской) деятельности слушателей (курсантов), что предполагает формирование их личностно-профессиональных компетенций, включающих умение выделять существующие проблемы, определять направления, методы, формы их решения; развитие умений и навыков решения прикладных задач на основе научного знания; развитие рефлексии обучающихся как механизма их личностно-профессионального становления.

Способами активизации творчества в образовательном процессе военного вуза по психолого-педагогической подготовке адъюнктов (неалгоритмическими методами творчества) являются активные и интерактивные методы: военный мозговой штурм, авиационная почта, синектика и др., сущностной особенностью которых является дивергентное мышление, предполагающее генерацию большого количества идей, как основы практического решения психолого-педагогических проблем.

Таким образом, современный этап развития высшего военного профессионального образования (подготовка кадров высшей квалификации) как тенденциями своего развития, так и нормативной основой актуализирует развитие способности к творчеству как неотъемлемому компоненту личностно-профессиональных компетенций компетентностной модели преподавателя военного вуза как исследователя.

### **Список литературы**

1. Приказ Министерства образования и науки «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» от 19 ноября 2013 г. № 1259 [Электронный ресурс]. -

- Режим доступа: URL :  
[http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz\\_miobr/asppol99.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz_miobr/asppol99.pdf) (дата обращения 11.06.2016)
2. Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) - Режим доступа: URL : <http://base.garant.ru/70791866/> (дата обращения 11.06.2016)
3. Просветова Т.С. Методика профессионально-ориентированного преподавания в высшей военной школе: учебное пособие /Т.С. Просветова. Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2015. - 124 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2013. - 128 с.

## НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БИБЛИОТЕЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Резонова В. М.**

ФГБОУВО «МГУ им. Н.П. Огарева», г. Саранск

Новая социально-культурная парадигма развития библиотечного дела и его техническая модернизация являются основными факторами формирования новой профессионально-образовательной политики в отрасли. Сегодня происходят значительные изменения в нормативных, организационных и научно-методических основах образовательной инфраструктуры. Приказом Министерства образования РФ от 24 января 2002 г. № 181 утверждена новая специальность высшего профессионального образования «Библиотечно-информационная деятельность» (вместо существовавшей ранее «Библиотековедение и библиография»), а также

направление подготовки бакалавров и магистров «Библиотечно-информационные ресурсы» [1, 76]. Идет активная работа над созданием новых стандартов среднего и высшего профессионального библиотечного образования, совершенствуется его программное, информационное и технологическое обеспечение.

В кадровой профессионально-образовательной политике все более заметное место отводится системе дополнительного профессионального библиотечного образования. На него возлагается основная нагрузка по регулярному обновлению знаний кадрового потенциала отрасли, профессиональной адаптации библиотекарей к решению новых производственных задач. Немаловажное значение имеет дополнительное образование как условие реорганизации библиотечного дела и внедрения новых идей, проектов, технологий в практику работы библиотек, как площадка освоения и ретрансляции инновационного библиотечного опыта.

Указанные целевые ориентиры дополнительного профессионального образования и его отчетливо выраженная компенсаторная функция как сущностная для данного явления категория определяют задачи, содержание, основные методологические принципы, дидактические требования, организационную структуру и формы образовательного процесса.

Одной из основных задач системы дополнительного образования, является создание механизма профессиональной социализации личности библиотекаря, скорейшего включения его в осмысленную профессионально-продуктивную деятельность. Профессиональная социализация личности библиотекаря – важнейший фактор ускорения процессов модернизации библиотечного дела, повышения социального статуса отрасли в целом, условие развития профессионального библиотечного сообщества.

Проблема профессионализации библиотечных кадров приобретает особую актуальность и еще по одной причине. Высшая профессиональная библиотечная школа ставит перед собой задачей подготовку

дипломированных специалистов, однако между *специалистом* и *профессионалом* существуют серьезные различия.

Специалист ориентирован на воспроизведение и использование полученных знаний, умений и навыков в конкретной предметной области, а профессионал характеризуется наличием собственной, самостоятельно выстроенной тактики профессиональной продуктивной деятельности, он имеет собственные представления о ее смысле, содержании, средствах, результатах, для него характерен индивидуальный стиль профессионального поведения. Кроме того, он ищет новые смыслы в процессах своей деятельности и стремится выйти за ее рамки в управленческую позицию по отношению к данным процессам, активно ориентирован на коммуникацию и взаимодействие с другими профессионалами.

Для профессионала жизнь и деятельность настолько переплетаются, что становятся практически не различимыми.

Действенным инструментом превращения библиотекаря-специалиста в библиотекаря-профессионала является система дополнительного образования. Она способствует запуску процесса профессионализации благодаря стимулированию профессиональной рефлексии, творческого подхода к продуктивной деятельности, конструктивно-созидательного мышления. Во многом этому содействует и использование принципов андрагогики, активно развивающейся сегодня науки о непрерывном образовании взрослых [1, 77].

Опираясь на теоретические положения андрагогики, попытаемся сформулировать основные требования, которым должна отвечать и, как правило, отвечает система дополнительного профессионального образования вне зависимости от ее уровня (федерального, регионального, муниципального):

- социальная открытость образовательной системы, предусматривающая ее интеграцию с другими функциональными уровнями

отраслевой профессиональной деятельности (наукой, управлением, профессиональной практикой и др.);

- индивидуализация обучения с учетом социально-ролевых характеристик обучаемого;

- динамизм процесса обучения (в минимальный срок - максимум знаний);

- демократизм отношений между субъектами учебного процесса, в первую очередь между педагогом и обучаемым, их творческое сотрудничество;

- субъектно-объектная адаптивность учебного процесса, профессиональное и личностное взаимовлияние субъектов и объектов друг на друга;

- максимальная активность обучаемого, стимулирование его профессиональной рефлексии.

Выполнение названных требований возможно только при условии тесной интеграции образовательного процесса и библиотечной практики. Сегодня интегративные начала являются основой взаимодействия различных структур дополнительного профессионального образования и библиотек, формируя новую систему отношений между ними. Например, опорными базами реализации многих образовательных программ, как переподготовки, так и повышения квалификации, являются библиотеки – обладатели того или иного библиотечного новшества.

Особенность библиотечной профессии такова, что в ней многое зависит от инициативы, осведомленности и увлеченности самого библиотекаря. Именно эти качества во многом определяют имидж библиотеки, ее социальный статус. От способности библиотекаря вести диалог о книге зависит мнение читателей о библиотеке как учреждении, призванном решать проблему общения, столь остро стоящую в нашем обществе сегодня. Дефицит доброты, возрастающее чувство одиночества, неуверенности в завтрашнем дне все чаще приводят людей в библиотеку не только ради

книги, но и ради общения: с целью восстановления душевного комфорта. Библиотекари, профессионально обязанные служить гуманизму, приобщают читателя к вечным ценностям человеческого бытия.

Работа с читателями в отделах обслуживания требует не только знания библиотечных фондов, информационно-библиографических ресурсов, но и умения быстро находить контакт с людьми. Психологи утверждают, что каждый человек способен улучшить свои коммуникативные способности. В целях расширения знаний в области психологии личности и межличностных отношений предлагается проводить «круглые столы», деловые игры, которые помогают вырабатывать способность к диалоговым формам общения библиотекаря и пользователя, ориентируют слушателей в широком круге профессиональных проблем, обучают искусству общения.

Важно создать вокруг молодых специалистов, вступающих в профессию, определенную нравственную атмосферу, раскрыть перед ними систему профессиональных ценностей и норм поведения, познакомить с традициями библиотечного коллектива. Полагаем, что в методической практике можно активнее использовать тестирование. Оно позволяет определить профессиональный и творческий потенциал каждого, «высветить» недостатки, нереализованные возможности.

Рассмотренные инновационные формы обучения библиотекарей способствуют формированию психолого-коммуникативной компетенции специалиста, реализации творческих возможностей каждого, возникновению новых идей, поиску наиболее удачных вариантов решения психолого-коммуникативных проблем. Внимание к рассмотренному кругу вопросов объясняется желанием помочь библиотекарям совершенствовать искусство общения, культуру профессиональных отношений, этику своего труда, гуманизировать содержание библиотечного обслуживания.

Функциональная интеграция образовательной и собственно библиотечной деятельности, характерная сегодня для отрасли в целом, привела также к созданию на базе библиотек различных учебных структур

(тренинг-центров по управлению процессами перемен, центров по изучению Интернет-технологий, постоянно действующих учебных комплексов, школ, творческих мастерских, лабораторий, курсов и т.п.), нацеленных на создание системы повышения квалификации библиотекарей как в рамках одной крупной библиотеки, так и на уровне региона в целом.

Таким образом конструируется особая система отношений между академическим и библиотечным уровнями дополнительного образования. При этом первый создает дидактический и научно-методический фундамент той или иной образовательной программы, а второй обеспечивает реализацию ее прикладной части, помогая обучающимся более результативно приобретать практические навыки.

---

**1. Кузнецова Т.Я. Дополнительное профессиональное библиотечное образование // Науч. и техн. б-ки. – 2006. – №4 . – С. 76 – 82.**

## ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Салаватулина Л.Р.**

к.п.н, доцент

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Перспективы обновления образовательного пространства делают настоящей задачей подготовки профессионала, способного к проектированию собственной деятельности в различных социокультурных ситуациях, готового находить пути решения возникающих проблем, вырабатывать особую стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности. Основным условием реализации этих требований, определяющим ориентиры высшего педагогического образования, является

переход к новой образовательной парадигме, доминирующим фактором которой выступает культура.

Принципиально новым явлением общеобразовательной практики сегодня становится проектная культура педагога. Какие бы аспекты культуры мы ни рассматривали, везде обнаруживается проектное переживание мира, пронизывающее отношение человека к миру, к социальной предметной среде. Проектность признается определяющей, стилевой чертой, типологическим признаком культуры.

В сфере образования востребованность этого потенциала и, как следствие, включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано с тем, что постепенное замещение научно-технократической парадигмы на ценностно-смысловое самоопределение педагогов и приоритета гуманистической парадигмы послужило основанием для поиска нового облика образовательных систем, который соответствовал бы социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса.

В современном технократическом обществе, развитие которого характеризуется необычайной подвижностью, изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать, прослеживается соединение технократического и гуманного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, а это приводит к тому, что каждому педагогу необходимо овладеть проектной деятельностью в ее различных вариантах.

Доказано, что процесс формирования проектной культуры педагога будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание инновационной среды, т.е. условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности. В контексте инновационной стратегии учебно-воспитательного процесса существенно возрастает роль учителя как непосредственного носителя новаторских идей, инновационная деятельность которого становится обязательным компонентом личной педагогической

системы. Это требует от него специальной педагогической подготовки, на базе которой формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Следовательно, инновационная направленность формирования проектной культуры будущего педагога предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания студентов, создание в вузе определенной инновационной среды, включения проектной культуры в профессиональную подготовку будущих педагогов.

В настоящее время при организации педагогического процесса на первый план выходят задачи оптимизации образовательной деятельности, создания условий для стимулирования интереса учащихся к изучаемым областям науки, формирования умения самостоятельно добывать информацию, применять ее на практике, соотносить знания, полученные в ходе изучения различных предметов, выделять в них общие основы и различающиеся детали, взаимообогащать их. Одним из путей решения данных задач является введение в образовательный процесс метода проектов.

Использование метода проектов в высшей школе при подготовке будущих педагогов решает две основные задачи. С одной стороны, будучи включенными в проектную деятельность, студенты постигают ее алгоритм, постигают суть данной формы учебной работы, и, впоследствии, без труда могут сами отбирать содержание и организовывать проектную деятельность с детьми. С другой стороны, в проектной деятельности решаются дидактические задачи вуза. Педагогический потенциал проектного метода при подготовке студентов в высшей школе, как отмечает Е.С.Полат, заключается в том, что базой для этой формы работы является идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который достигается в ходе разрешения противоречия, порождающего определенную проблему [1]. Этот результат важен тем, что он реален, его можно увидеть, осмыслить, применить в реальной жизни.

Педагогическая цель любого проекта — формирование различных компетенций. В качестве целей проектной деятельности выступают умения и навыки: рефлексивные, исследовательские, умения работать в сотрудничестве, менеджерские умения и навыки, коммуникативные, презентационные.

При подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности можно использовать следующие проекты.

Таблица 1

Виды проектов при подготовке будущих педагогов

Практико-ориентированный проект	Такой проект, результаты от реализации которого заранее определены и могут быть использованы в практической деятельности. Преследует социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика.
Исследовательский проект	Как правило, выходит за рамки содержания учебных курсов. Исследование обосновывается, определяются задачи исследования, выдвигается гипотеза, происходит верификация гипотезы и полученных результатов. Во время исследования используются методы современной науки: моделирование, лабораторный или компьютерный эксперимент, социологический опрос.
Информационный проект	Имеет своей целью поиск, обработку, анализ и обобщение информации о каком-либо объекте. Результатом проекта является публикация в СМИ, в Интернете, на сайте.
Творческий проект	Как правило, имеет открытый результат, неизвестный до окончания проекта. К таким проектам относятся постановки, экскурсии, созданные видеофильмы, произведения изобразительного, литературного, декоративно-прикладного искусства.

Безусловно, как отмечают Андриевская Л.А и Салаватулина Л.Р., выполнение работ этого типа способствует овладению методами научного познания, развитию творческой деятельности у студентов: видение новых проблем в знакомых стандартных условиях, видение новой функции знакомого объекта, видение альтернативы решения и др [2].

Как правило, любой проект имеет одинаковую структуру: подготовка, планирование, исследование, формулирование результатов и выводов, защита проекта, оценка результатов и процесса проектной деятельности.

Если рассматривать вопрос о том, каким должен быть проект, персональным или групповым, то однозначной точки зрения не существует. Каждый из них имеет свои преимущества, и решать эту проблему придётся в каждом конкретном случае по-разному. Мы перечислим лишь их преимущества.

Таблица 2

Сравнение персональных и групповых проектов

Преимущества персональных проектов	Преимущества групповых проектов
<p>Студент самостоятельно выстраивает план работы над проектом. Формируется чувство ответственности, выполнение работы зависит только от него самого. На каждом этапе работы студент приобретает опыт (рождение идеи, проверка гипотезы, исследование, оформление результатов, презентация). Формирование компетенций становится управляемым и осознанным процессом.</p>	<p>У студентов формируются такие коммуникативные компетенции, как сотрудничество и сотворчество. Проектная работа может быть выполнена на более глубоком уровне. На каждом этапе работы над проектом возможно появление своего лидера, и вполне вероятно, что каждый из участников проекта может проявить свои сильные «профессиональные» стороны наилучшим образом. При выдвижении гипотез, путей решения проблемы проявляется дух соревнования и творчества, что в конечном счёте может привести к созданию неординарного проекта.</p>

Таким образом, сложившееся противоречие между необходимостью формирования у студентов опыта реализации проектного метода и недостаточным уровнем сформированности у учащихся данного вида деятельности особенно остро ставит перед педагогами высшей школы задачу популяризации проектной деятельности в ходе формирования представлений студентов о сущности, а также положительных и отрицательных сторонах заданного метода. При этом работа по ознакомлению студентов с методом проектов и включению их в продуктивное обучение должна строиться на основе снятия психологического барьера перед данным явлением педагогической действительности. Разработка и реализация проектов должны быть включены в фонды оценочных средств, и как отмечает

А.А.Шабалина, направлены на формирование навыков самостоятельной работы в учебной, научной и профессиональной деятельности, на развитие способности находить рациональные, конструктивные решения [3].

Безусловно, современная образовательная сфера не может полностью перейти на продуктивное обучение, основанное на методе проектов, но использование данной технологии организации обучения обладает неограниченными возможностями в формировании человека новой формации, а также подготовке студентов к реализации полученных в ходе педагогического процесса знаний на практике.

### **Список литературы**

- 1.Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
2. Салаватулина Л.Р., Андриевская Л.А. Типизация самостоятельной работы в высшей школе [Текст]/ Л.Р.Салаватулина, Л.А.Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015.- № 10. С. 62-66.
- 3.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.92-97.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Чеучева Т.М.**

Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп

В настоящее время, когда языковая компетентность становится все более необходимым условием для успешной трудовой деятельности специалиста, возрастает роль профессионально-ориентированного обучения иностранному

языку в техническом вузе. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности [2:5].

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе сегодня является обучение практическому владению языком специальности для его активного применения в профессиональной деятельности. Чтобы достичь этого, нам необходимо научить студентов читать и переводить иностранную литературу по специальности, обучить их аннотированию и реферированию научных текстов, сформировать у учащихся навыки делового письма, а также говорения в рамках профессиональной сферы. Кроме того, перед преподавателем стоит задача развития у студентов информационной культуры.

Для того чтобы добиться успешных результатов в профессионально-направленном обучении иностранному языку, особое внимание следует уделять отбору текстов по специальности. Необходимо учитывать их смысловое содержание, которое должно быть связано с будущей трудовой деятельностью студентов, отвечать их профессиональным интересам. Немаловажными требованиями также являются информационная насыщенность текста, его актуальность и новизна.

Одним из важных факторов при подборе учебного материала является его аутентичность, поскольку умение пользоваться зарубежной научной литературой приобретает все большее значение для профессиональной деятельности квалифицированного специалиста. Аутентичными принято считать тексты, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей. Они формируют языковую компетентность как средство реальной коммуникации в современном обществе, способствуют развитию образовательных и мыслительных способностей.

Многие исследователи считают, что аутентичные профессионально-ориентированные тексты необходимо адаптировать. Так, английский лингвист Генри Уиддоусон в целях достижения наилучшего педагогического эффекта

допускает некоторую методическую обработку языкового материала, используемого в учебных целях. При этом он должен выглядеть «подлинным», естественным, взятым из реальных источников [3:95]. В отбираемых текстах должны быть сохранены такие качества, как цельность, связность, а также соответствие структурно-смысловой и логико-композиционной особенностям, присущим научному и производственно-техническому стилям речи. Относительно языкового оформления тексты должны отвечать существующим лексическим, стилистическим и грамматическим нормам языка.

По мнению Г.В. Барабановой, необходимость в адаптации аутентичных профессионально-ориентированных текстов заключается в том, что они требуют от студентов определенного уровня языковой подготовленности и содержат мало изучаемых языковых явлений [1:74].

Мы согласны с тем, что адаптирование научных текстов делает их более доступными для понимания студентами. Однако сегодня государственный стандарт высшего образования требует формирования таких компетенций, как способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ научно-технической информации из различных источников и представлять ее в требуемом формате с использованием современных информационных технологий. На основании этого мы можем утверждать, что только работа с оригинальной литературой сможет помочь студентам овладеть навыками, необходимыми для их профессиональной деятельности, научит справляться с языковыми трудностями.

Большинство исследователей придерживается мнения, что на позднем этапе изучения иностранного языка в техническом вузе должны применяться аутентичные тексты, отвечающие по своему содержанию целям обучения. Расходятся точки зрения по поводу того, какие тексты следует использовать на начальном этапе. Некоторые методисты считают, что в качестве учебного материала студентам можно предлагать тексты, специально составленные автором учебника или преподавателем и переведенные на иностранный язык.

Другие исследователи предлагают на первом этапе работы адаптировать аутентичные тексты путем лексической и синтаксической замены.

На наш взгляд, в современных условиях мировой глобализации и интеграции, когда на дисциплину «Иностранный язык» возлагается ответственность в подготовке качественного специалиста, способного пользоваться зарубежными научными источниками, неэффективно применять сконструированные, неаутентичные тексты даже на начальной стадии обучения. Учитывая недостаточно высокий уровень языковой подготовки выпускников школы, мы не исключаем использование адаптированной оригинальной литературы на начальном этапе учебного процесса.

Как известно, профессиональная направленность изучения иностранного языка подразумевает взаимосвязь данного предмета с профилирующими дисциплинами для приобретения студентами дополнительных знаний, умений и навыков по специальности. В настоящее время, когда происходит интенсивное сокращение часов, отводимых на обучение иностранному языку, а сам предмет изучается лишь на первом и втором курсах (иногда неполных), преподаватель не имеет возможности вводить учебный материал параллельно с содержанием лекций и практических занятий по профилирующим предметам, которые вводятся, как правило, с третьего курса. Фактически студенты начинают знакомиться со своей будущей специальностью посредством иностранного языка. Учитывая это, мы стараемся придерживаться принципа «от простого к сложному» и на начальном этапе предлагаем учащимся аутентичные тексты научно-популярного, научно-познавательного характера, имеющие непосредственное отношение к их будущей профессии. Так, наши студенты, обучающиеся специальности «Землеустройство», начинают изучение иностранного языка с таких тем, как “Introduction to Land Surveying” (Знакомство с профессией землестроителя), “History of Land Surveying” (История землеустройства), “History of Mapmaking” (История картографии), “Land as a Natural Resource” (Земля как природный ресурс). Мы стараемся подбирать тексты таким образом, чтобы степень их сложности с

точки зрения грамматической структуры и лексического наполнения соответствовала уровню языковой подготовки студентов. В случае необходимости тексты могут быть незначительно адаптированы.

Позже, во втором семестре первого курса, мы предлагаем студентам аутентичные неадаптированные тексты узкопрофильного характера. Как известно, такой материал содержит большое количество сложных грамматических конструкций, а также множество профессиональной терминологии. Для решения проблемы понимания учащимися текстов по специальности мы обращаем их внимание на наиболее часто встречающиеся синтаксические структуры, такие как безличные конструкции, инфинитивные обороты, пассивный залог, сложноподчиненные предложения, и в процессе изучения текста стараемся объяснять данные грамматические явления, учим переводить их на русский язык, производить замену сложных конструкций на более простые.

Аутентичные научные тексты отличаются большим количеством профессиональной терминологии. Быстрое развитие техники приводит к постоянному появлению в научном языке новых терминов (неологизмов), что создает у студентов определенные трудности при переводе. Сложность понимания текста вызывают также часто встречающиеся в них многозначные слова, которые требуют уточнения смыслового значения в зависимости от контекста. Большую проблему для учащихся создают термины, состоящие из нескольких слов. Необходимо объяснять студентам, в каком порядке и каким образом их следует переводить.

Для оптимизации процесса усвоения специализированных терминов преподавателю иностранного языка необходимо подбирать упражнения таким образом, чтобы они формировали навыки чтения и перевода текстов по специальности, расширяли запас профессиональной лексики студентов, учили их извлекать из текста необходимую информацию.

С целью наиболее эффективного усвоения лексического материала на начальном этапе работы мы предлагаем учащимся задания, вызывающие

познавательный интерес к учебному процессу. Полезными, к примеру, являются упражнения, направленные на поиск интернациональных слов, составляющих большое количество в любом профессионально-ориентированном тексте. Как правило, студенты легко распознают их и переводят на русский язык, не пользуясь словарем. Значительная часть интернациональных слов неоднократно повторяется в разных текстах, что способствует их эффективному усвоению. Кроме этого, наши студенты учатся подбирать в тексте однокоренные слова, определять, от каких глаголов образованы существительные, находить в тексте слова, обозначающие процесс или оборудование, и так далее. Такого рода задания благоприятно влияют на развитие мыслительных способностей.

После того, как достигается определенный уровень владения специализированной лексикой, мы предлагаем студентам упражнения на перевод с русского на иностранный язык. Такие задания формируют навыки написания тезисов, резюме, а также учат будущих специалистов аннотированию и реферированию.

На завершающем этапе работы с текстом на основе изученной профессиональной лексики мы формируем у студентов навыки говорения. Для развития монологической речи учащимся обычно предлагается кратко передать содержание изученного текста, подготовить доклад или небольшую презентацию по изученной тематике. При выполнении устных и письменных монологических заданий студенты имеют возможность самостоятельно подбирать дополнительный материал из различных информационных ресурсов, что повышает познавательный интерес к будущей профессии, формирует умения работать с зарубежными источниками.

В качестве заданий, направленных на развитие диалогической речи, мы предлагаем студентам различные ситуации, максимально приближенные к профессиональной сфере. Например, мы просим учащихся поделиться друг с другом впечатлениями о проведенной производственной практике, обсудить пройденную тему занятия, провести тематическую беседу по типу «круглого

стола», взять интервью у зарубежного специалиста. Такие задания развивают коммуникативные способности студентов, повышают их творческую активность, учат работать в коллективе.

Данный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранного языка позволяет нам достичь следующих результатов:

- 1) преодолеть психологический барьер в обучении дисциплины;
- 2) усилить учебную мотивацию;
- 3) повысить интерес к будущей профессии;
- 4) активизировать учебную деятельность студентов;
- 5) повысить эффективность учебного процесса.

Таким образом, использование грамотно подобранных аутентичных текстов, а также правильно организованный учебный процесс во многом способствуют успешной реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе.

### **Список литературы**

1. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: монография / Г.В. Барабанова. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.
2. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
3. Widdowson, H.G. Aspects of Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1990.

**СЕКЦИЯ №8.**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

## **СЕКЦИЯ №9.**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Нигматуллин И.Х., Ахмедова А.М.**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

В условиях постоянного развития современного общества происходят многочисленные изменения, которые связаны в основном со значением информации как в обществе, так и в других сферах человеческой деятельности. Информационно-коммуникационные технологии занимают ведущую позицию в деятельности человека в современном информационном обществе.

Что касается образования, оно тесно связано с обществом, а, следовательно, и с его изменениями. Исходя из этого, логично говорить и об одновременном развитии образовательного процесса. За всю историю развития образования было найдено множество эффективных методов и средств обучения, которые внесли свои плоды в сферы человеческой деятельности. Однако, необходимость внедрения новых методов, наряду с традиционными становится очевидной. Отметим, что в сфере образования в последние годы происходит интенсификация процесса обучения, направленное на активное развитие методов обучения, реализацию усвоения знаний всеми возможными, а самое главное подходящими, способами, тем самым, обеспечивая высокий уровень подготовки сегодняшних школьников, будущих специалистов и их готовность к активной деятельности и высоком положении в обществе, которое претерпевает изменения. Именно развитие информационных образовательных технологий позволяет «идти в ногу» со

временем, и возможность использовать во благо себе изменения в образовании [3].

Я учусь в КФУ в Институте физики на учителя физики и информатики. В этом 2015-16 учебном году я проходил педагогическую практику в школе. Я давно мечтал об этом, оказаться вновь в школе и попробовать себя уже в качестве учителя. Мне всегда нравилось заниматься чем-то интересным, чем-то новым и увлекательным. И, оказавшись в школе, первой задачей которую я себе поставил, было – провести свои уроки на высоком современном уровне, чтобы они были насыщенными, продуктивными и вызвали интерес у учеников, а самое главное, чтобы новая информация действительно была усвоена. Ведь главная задача учителя состоит в том, чтобы пробудить интерес у детей к изучению своего предмета, привлечь их внимание, для того, чтобы они в дальнейшем захотели изучить преподнесенные им знания и учились добывать их самостоятельно[1]. При выборе эффективных методик и средств обучения я остановился на компьютерных технологиях и электронных средствах обучения (ЭСО), которые оправдали себя и эффективно применяются на сегодняшний день при организации учебной, творческой, воспитательной и познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения различных школьных дисциплин. Благодаря ЭСО ученики получили доступ к источникам информации, которые они, к сожалению, не совсем привыкли использовать в учебной деятельности. Кроме того, ЭСО позволили реализовать принципиально новые формы и методы обучения. Физика является предметом, требующим к себе особого внимания. Невозможно объяснить современные открытия или явления, без применения новейшего инструментария и оборудования. Не секрет, что для лучшего усвоения материала уроки физики требуют наглядности и практической работы. Соответственно, учитель должен быть многогранной личностью, довольно развитым как умственно, так и творчески, а так же быть разносторонним человеком, имеющим большое количество интересов и способным ответить на любой вопрос окружающего нас мира. В этом плане

нам на помощь пришел компьютер с его неограниченными возможностями и мультимедийный проектор. Использование этих средств обучения позволило нам наглядно передать информацию, и помогло увидеть ученикам своими глазами необыкновенные опыты, явления, работать за персональным компьютером, выполняя лабораторные работы на специальном программном обеспечении, увидеть всю красоту и тайны нашей окружающей жизни, которые способна объяснить только лишь физика.

Проведя несколько уроков с использованием ЭСО и, накапливая опыт в составлении мультимедиа ресурсов и применении их на уроках, мы пришли к выводу, что необходимо создать целый блок уроков, которые будут преподаваться в одной системе и подчиняться одному модулю, так легче корректировать информацию, добавляя новые знания. В ходе этой работы мы увидели, что уроки, составленные в форме презентаций в PowerPoint с использованием иллюстраций и видео сопровождения, являются для учителя опорой в объяснении нового материала. Кроме продуктов компании Microsoft, в настоящее время существует множество вспомогательных программных продуктов, которые можно использовать в образовательной деятельности, например, видео-редакторы, программы по составлению видеороликов, графические редакторы. Перед современным учителем открываются огромные возможности по использованию ЭСО в учебной деятельности на уроке и для саморазвития. Главное, осознавать тот факт, что продвижение в учебном процессе невозможно без развития технологий, методов и форм обучения [2].

Таким образом, использование ЭСО позволило нам:

- сократить время на лишние высказывания и затратить больше времени на предоставление новой, интересной информации;
- продемонстрировать учащимся разборчивые, понятные образцы оформления решений задач и лабораторных работ, которыми они также смогут воспользоваться дома, при выполнении домашнего задания;
- повысить уровень восприимчивости и наглядности в ходе обучения;

– внести элементы занимательного характера, оживить учебный процесс, тем самым мотивируя учащихся на получение новых знаний [2].

Одним из плюсов уроков с применением ЭСО, по сравнению с другими формами проведения занятий является то, что учащийся управляет своей работой за компьютером (при выполнении лабораторных и практических работ), сам выбирает скорость и темп своей работы и другой познавательной деятельности. Учитель тем самым получает возможность реализовать на уроке разноуровневые технологии, индивидуальное обучение каждого ученика. У него появляется время, чтобы уделить внимание каждому ученику. Это достигается делением коллектива на подгруппы и подготовкой различных заданий для каждой подгруппы. Ученики также могут заниматься самоконтролем за счёт проверки заданий в группах или взаимного обмена решённых задач.

Компьютерная программа предоставляет собой достаточный объем дидактического материала (лекций, конспектов) как для слабого ученика, так и для мотивированного успевающего ученика и при этом, не задевая их личностный рост, а наоборот, мотивируя дополнительными заданиями и возможностями. Таким образом, с помощью ЭСО можно решить следующие задачи:

- повышение интенсивности урока;
- рост мотивации обучаемых;
- мониторинг результатов и качества обучения [3].

Для решения этих задач нами были использованы следующие инструменты:

- создание флеш-анимаций;
- создание занимательных презентаций;
- показ видео-фильмов (опыты, физические явления);
- подготовка индивидуальных карточек;
- разработка специальных заданий разного уровня сложности.

Подводя итоги можно сказать, что использование ЭСО в процессе организации учебной деятельности школьников повышает их мотивацию в учебной деятельности и познания нового материала, обеспечивает высокий уровень восприятия, воссоздает более реальную картину представления и помогает быстрее разобраться в учебном материале и глубже вникнуть в изучение предмета. Учитель, благодаря этому, находится сам в постоянном развитии, сложности в налаживании контактов с детьми сводятся к минимуму, так как он постоянно находится с ними во взаимосвязи. В настоящее время, нам сложно представить развитие образовательного процесса без использования ЭСО, но как будет развиваться наше общество в будущем, остаётся только догадываться.

### **Список литературы**

1. Ахмедова А.М. Использование современных электронных средств обучения в учебном процессе // Science Time. Казань, 2015. №1 (13). С 36-39.
2. Забавина Л. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в деятельности учителя начальных классов. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/07/28/obobshchenie-opyta-raboty-po-teme-ispolzovanie-ikt-v-1> (Дата обращения: 28.07.2015).
3. Использование электронных средств обучения в целях интенсификации образовательного процесса. URL: <http://gigabaza.ru/doc/139.html> (Дата обращения: 17.06.2016).

### **СЕКЦИЯ №10.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

**СЕКЦИЯ №11.  
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В  
СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**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)**

**ТИПЫ ЛЮДЕЙ: ПСИХОЛОГИЯ ОБЫЧНОЙ,  
РЕЛИГИОЗНОЙ И ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ**

**Корнеенков С.С.**

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Перед каждым человеком с самого момента его рождения открываются многочисленные пути-дороги, следуя которым, он совершает свое духовное паломничество на протяжении множества воплощений. Если человек осознанно становится на путь самопознания, то ему необходимо иметь определенные ориентиры и понимать, какую жизнь он хочет вести и не принимать одну за другую. Всё многообразие образов жизни можно выразить критерием, связанным с осознанием своей сущности и цели жизни. Возможно, эти периоды можно связать с понятиями «обычная жизнь», «религиозная жизнь» и «духовная жизнь».

Жизненное пространство каждого индивида соприкасается с множеством людей, находящихся на разных стадиях психической и духовной эволюции. На Земле множество форм живой и неживой материи. «На одном конце шкалы человеческих характеров расположены звероподобные типы,

лишь недавно сменившие животные тела на человеческие; на другом пребывают великие учителя и обожившиеся святые. В промежутке находится остальная (подавляющая) часть человечества» [1, с. 555]. В ведической литературе говорится, что в каждом человеке присутствует четыре естественных начала, а именно: животное, демоническое, человеческое и божественное [2, с. 361]. Человек с божественным началом погружен в созерцание атмана (души), наслаждается душевным блаженством, отвергает корыстные мысли и посвящает каждое мгновение своей жизни добрым делам, служением богу и людям. Он есть реализованная душа и осознает, что душа (внутреннее «Я») есть у каждого человека. Такие люди, находясь в человеческом теле, излучают божественность.

«Человеческий» тип человека действует в строгом соответствии с истиной и праведностью выработанной в том или ином обществе. Он не гонится за положением в обществе, властью, деньгами, славой, живет в гармонии со своими ближними, стремится к раскрытию и выполнению многочисленных добродетелей.

Демонический человек не связан правилами общественного поведения, погружен в деятельность по удовлетворению своих чувственных потребностей, наполнен всеми проявлениями эго и не сдерживает себя, причиняя боль другим людям. Развитое физическое, эмоционально, ментальное и духовное эго доминирует во всех жизненных проявлениях и видах деятельности. Это эгоистичный тип человека.

Животный тип человека сосредотачивает свою деятельность только на удовлетворении своих чувственных потребностей, он совершенно не подозревает о той божественности, что находится внутри его физического сознания. Человек постепенно развивает свое сознание от животного начала до человеческого и божественного, этот путь он может пройти более сознательно и быстро, если на каждом уровне ему будет оказана помощь от знающих людей. Человек рождается, чтобы в своей жизнедеятельности осознать божественное начало в своем физическом теле. Тело, ум, интеллект

и многочисленные качества личности подлежат развитию постольку, поскольку они должны стать надежными инструментами души. Духовность – это искоренение животных и демонических качеств в человеке и проявление божественной природы (Сат-Чит-Ананды) [2, с. 363].

Миллионы людей живут без особых злодеяний, но и без истинных добродетелей, это обычная жизнь человека. Обычная жизнь – это жизнь среднего человека, сознание которого отделено от сознания подлинного «Я» (души). Он живет внешним сознанием, которое безоговорочно подчиняется материальным законам природы, законам подсознания и бессознательного. Деятельность ума и интеллекта бодрствующего сознания искажается инстинктами, рефлексам, программами и привычками, выработанными эволюцией и индивидуальной жизнью.

Существует огромное разнообразие видов обычной жизни: наука, искусство, экономика, спорт, торговля, политика, управление, рабочие профессии, семья и т.д. Главная цель жизни и характерная черта этого уровня бытия – борьба за выживание всеми средствами, достижение власти, богатства, ведущих социальных ролей, известности. Мирской человек не понимает, что любая собственность (в том числе и биологическое тело) не вечно, и игнорирует бессмертную душу. Сознание обыденного человека двойственно, в зависимости от стимулов легко переходит от добрых мыслей, желаний и дел к его противоположным проявлениям. Даже в случае развитого интеллекта может с равным успехом направлять его как на созидание, так и на разрушение жизни, на добро или зло. Во всех видах деятельности может достигать высочайшего мастерства, раскрывая многогранные способности. Познание глубины и горизонтов внешнего мира является его конечной целью, он не стремится к постижению истин духовной науки. Ведущий мотив – материальное богатство и власть, ведущая потребность – секс, он ищет все большего удовольствия, большей радости, большего субъективного счастья. По его мнению, жизнь дается только один раз и от нее нужно взять все, что только возможно. Свою миссию и

программу жизни он выполняет автоматически, неосознанно, в очень редких случаях полуосознанно. В своей жизненной программе ничего не может изменить, так как для этого необходима духовная воля. Обыденное сознание личности всегда зависит от силы ума других людей, научных парадигм, групп, партий, организаций, социальных и нравственных установок и т.п. Человек обыденной жизни отождествляет себя с малым «я» в образе тела, или с эмоциями и чувствами, значительно реже – с умом и интеллектом, он думает: «Я мыслю – значит существую». Средний человек считает, что это он думает, желает, чувствует, мечтает, делает, переваривает пищу, управляет дыханием и кровообращением. На самом деле всеми его движениями управляют законы природы и кармы, т.е. силы подсознания и бессознательного. Ум простого человека отождествляется с внешним миром посредством анализаторной системы, где главную функцию в развитии сознания выполняет память. Жизненные функции обеспечиваются умом, интеллектом и энергией жизни, которые действуют в трех нижних центрах сознания (копчиковый, крестцовый, поясничный) [1, с. 1177]. Энергия этих центров стремится наружу, питает нервную систему и экстравертирует человека. Это люди действия, практики, могут стать фанатами в созидании и разрушении. Может показаться, что именно они вершат историю человечества. Люди мирской направленности в целом руководимы тамасическими (темнота, инерция) и раджатсическими (страстность, влечение) силами и некоторым количеством саттвы (ясность, гармония), у них устанавливается своя динамичная гармония между этими природными энергиями/силами и душой.

В настоящее время в обществе доминирует три типа людей обычной жизни: животный (физиологический) – доминирует энергия сознания Муладхары, основной вид деятельности – физический труд; витально-эмоциональный – доминирует энергия сознания Свадхистаны (люди искусства, культуры, образования), и ментальный – доминирует энергия сознания Манипуры (политики, юристы, ученые, писатели, философы). Они

разительно отличаются друг от друга во всех своих жизненных проявлениях, мотивах и потребностях. Безусловно, о чистом типе говорить не приходится, эти соотношения в разных пропорциях присутствуют во всех людях. Если обычный человек занимается наукой, искусством, образованием, воспитанием, то, как правило, ориентирован на естественнонаучную парадигму, немногие руководствуются гуманистическими идеалами [3], интегральная парадигма, если они с ней встречаются, вызывает полное неприятие [4]. Но, тем не менее, как бы не складывалась их жизнь, божественное (универсальное) сознание всегда присутствует в каждой клеточке его физического тела и психике. Если в настоящее время молодой человек вначале решит обзавестись семьей, добиться положения в обществе, а на поиски души и духа (самого себя) отправиться позднее, это будет большой ошибкой. Семейная и социальная жизнь соткана из бесконечных желаний, дисгармонична, наполнена беспокойством и страхом (конечно, встречаются и исключения). В дальнейших своих поисках смысла жизни, самореализации ему будет очень трудно, почти невозможно, отказаться от биологических и социальных программ/привычек, переключить свой ум на блаженную природу истинного «Я». Глубокое знакомство с религиозной и духовной жизнью, с общечеловеческой моралью должна начинаться с самого раннего возраста.

Религиозная жизнь – это деятельность того же природного сознания, образованного универсальным сознанием, но её особенность заключается в том, что человек постепенно отворачивается от всего земного, чтобы обрести Божественное (или стремится сделать это) после земной жизни, на небесах. Она не обладает истинным знанием, руководствуется догматическими положениями и принципами какого-либо религиозного течения, вероисповедания, претендуя на то, что именно этот путь, этот способ является наиболее верным, чтобы избавиться от пут земного сознания и погрузиться в блаженство потусторонней реальности. Принципы и законы религиозной жизни поддерживаются людьми, чья судьба достаточно

выстрадана, они получают соответствующее воспитание и образование. Религиозная жизнь строится на соблюдении высоких моральных принципов (добродетелей), данных в откровениях теми или иными пророками, святыми. Основные религиозные принципы – справедливость и добро – помогают формировать в обществе высокие нравственные идеалы. Любое нарушение регулирующих принципов религии ведет к материальным проблемам и страданиям. Вне зависимости от мировоззрения конкретных людей религия оказывает огромное влияние на развитие сознания современного общества. Все мировые религии указывают на то, чтобы строго исполнялись религиозные обязанности, предписанные священными книгами.

Положения религии не проверяются наукой. Наука может научить многим вещам, однако только религия может научить человека жить по-человечески, основываясь на общечеловеческих ценностях. Поэтому наука должна искать помощи у религии (и наоборот). Великий ученый Эйнштейн утверждал, что религия без науки слепа, а наука без религии слепа, он подчеркивает необходимость разумного сочетания науки и религии для службы человечеству. Обыденная жизнь в ее высших проявлениях, как и религиозная жизнь, может послужить началом духовной жизни. Но, как правило, религиозная жизнь замыкается на обрядах, церемониях, ритуалах, застывших идеях и формах, даже не пытаясь выйти из них. Люди религиозной жизни в целом проявляют меньшую предрасположенность к тамасическому характеру, раджасические качества приобретают светлые тона, доминирующей силой может стать саттва, что выражается в раскрытии добродетелей. Не исключено появление тонких форм раджасического и саттвического эго, фанатизма в своей преданности тому или иному религиозному направлению. большей частью поведением и желаниями искренне религиозных людей управляют жизненные силы сердечной чакры (Анахата), добродетели души. Сочетание научной и религиозной жизни приводит к созданию гуманистического подхода в науке и образовании.

Вся жизнь человека, мысли, слова и дела – все связано с сознанием души и духа. Духовная жизнь позволяет избавиться от животной, витальной (демонической) и ментальной природы и развивать духовную личность. Духовная жизнь развивается путем трансформации эгоцентричного сознания и отождествления вначале с индивидуальным высшим «Я» (душой), затем с универсальным «Я» (Бог, Абсолют, Единый), где скрывается подлинное существо человека. Мудрый человек осознает все уровни своего сознания, гармонично общается с любым человеком, сохраняя при этом высокую духовную настройку, все его мысли и дела не имеют кармических последствий.

### **Список литературы**

1. Йогананда Парамаханса. Бхагавадгита. Беседы Бога с Арджуной. Царственная наука Богопознания: Новый перевод и комментарии. – М.: София, 2013. – 1232 с.
2. Бхагаван Шри Сатья Саи Баба. Сатья Саи говорит. Т. XXV. – М.: Амрита-Русь, 2006. – 384 с.
3. Корнеев С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №7. – С. 26-37.
4. Корнеев С.С. Интегральная технология обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состояниях сознания // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – 2011. – № 9 (12). – С. 83-92.

## ТИПЫ ЛЮДЕЙ, УРОВНИ СОЗНАНИЯ И ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ

**Корнеев С.С.**

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Неисчислимо количество душ проходят эволюцию на Земле, и, естественно, все находятся на разных уровнях своего развития. В беде почти все люди обращаются к Богу, но эти мотивы всегда эгоистичны, они желают решить свои физические, социальные или психические проблемы, просят здоровья, денег, успеха в бизнесе и других видах деятельности. Временно избавившись от затруднений, которые имеют свои ритмы и кармические особенности, они быстро забывают о Всевышнем. Души таких людей Йогананда относит к первому типу, или к «молодым» душам [3, с. 763]. Второй тип – это люди, которые отправляются на поиски мудрости ради реализации своей божественности и разгадки тайны жизни. Они используют свою волю во благо и поэтому стоят выше эгоистичных верующих. «Третий тип людей стремится получить максимум – «Дарителя и Его дары». Они хотят, чтобы Бог дал им возможность заниматься йогой, иметь богатство, друзей, здоровье, власть, хотят обрести блаженство и духовную силу. Четвертая группа состоит из мудрецов, они не ищут знаний, не просят помощи в мирской жизни, они избавились от иллюзорных привязанностей, уже обрели непоколебимую мудрость и способность общаться с Богом. Они живут для Бога, трудятся для него и общаются с ним. Таких людей единицы и они дороже всех Богу.

«До тех пор, пока человек не делает различия между духовным счастьем и мирскими удовольствиями, он не способен вкусить высшее блаженство души» [3, с. 1162]. Радость бессмертной души человека не зависит от органов чувств, но, отождествившись с физическим телом и чувствами, она превращается в псевдодушу (эго). Искусство, поэзия, музыка сами по себе не более духовны, чем философия или наука [1, с. 318]. Особенность

современного человека – это неспособность провести различие между разумом и духом, ментальный, этический или эстетический идеализм ошибочно принимается за духовность. Философы-идеалисты или поэты весьма редко соприкасаются с настоящим духовным опытом.

Единственное, к чему стремится искатель духа, это изменение своего уровня сознания, отождествление с более высокими его уровнями, все остальное для него значения не имеет. Уровней сознания (ума) множество, т.к. сознание бесконечно, и человек может реализовать все эти уровни. Ум – причина всех человеческих удовольствий и скорби, это отражающее зеркало. Аспектами ума являются интеллект, воля, эго, которые подвержены изменениям. В йоге выделяют пять разных уровней ума [3]. Обычный ум или телесное сознание, он необходим для понимания множества физических объектов и явлений в мире, для исследования физического, витального и ментального миров. Как правило, вся система современного образования направлена на развитие обычного ума во множестве его проявлений. Сверх-ум относится к тонкому «телу», где чувства, интеллект, воля, эго, физическое тело отсутствует, есть только сознание. Когда обычный ум бездействует (остановлен), сверх-ум проявляет свою активность, это происходит в состоянии сна. Сверх-ум более силен, чем обычный ум. За несколько секунд, минут он может «показать», охватить всю жизнь человека. Он не имеет пространства и времени, проявляет многочисленные сверхспособности. В состоянии сновидения ум создает свой собственный мир, испытывает удовольствие и боль, горе и страх. Эти иллюзорные образы кажутся реальными только в момент сна, при пробуждении этот мир становится нереальным и моментально исчезает. То, что истинно и реально, должно существовать и в состоянии бодрствования, и в сновидениях, и в состоянии глубокого сна. Истина реальна в прошлом, настоящем и будущем. Науку и образование мало интересует этот мир, т.к. он не подвержен строгому научному (экспериментальному) исследованию. Но воспитанный сверх-ум может решать те задачи, с которыми не справляется обычный ум. Высший ум

активен в состоянии глубокого сна. В этом состоянии нет тревог и мыслей, нет ощущений и переживаний. После пробуждения человек чувствует себя счастливым, хорошо отдохнувшим, бодрым. Это состояние приносит блаженство без всякого опыта. В состоянии глубокого сна есть жизнь, но нет ума, есть только блаженство. Просветленный ум, это Божественное причинное начало, оно лежит в основе всего, что случается в мире. Это сила, освещающая все в мире. Запредельный ум – это Божественность, целостность. В этом состоянии возникает ощущение «Я есть», «Я» во всех существах. Как только человек вышел за пределы ума, он может наслаждаться безграничным космическим сознанием.

Первичная задача человека – познание собственной внутренней реальности и божественности. Чтобы выйти за пределы обычного ума и достичь запредельного ума, нужно избавиться от барьеров, которые существуют между ними. Современное образование учит всему на свете, кроме знания о том, кто мы такие. Огромный односторонний прогресс науки сопровождается ростом невежества, человек развивает умственные способности и постоянно деградирует в нравственной и духовной сферах т.к. наука уводит от реальности высшего «Я». Человеческая жизнь выше, чем жизнь любого другого существа, но она обесценивается.

Если на духовном пути у человека проявляются сверхспособности, он старается использовать их во благо духовного становления не только себя, но и других людей. Все пути развития души, разума и жизненной силы в физическом теле и социуме формируются еще до рождения с учетом кармы индивида, миссии и программы жизни [4, 5]. Сформированная при этом миссия всегда остается неизменной в течение всей жизни, программа же жизни при духовном развитии может существенно корректироваться в лучшую сторону на протяжении всего воплощения. Может измениться и продолжительность жизни в сторону ее увеличения. В земной жизни есть великие Божьи посланники – пророки, святые, мудрецы, аватары, которым

свойственно полное осознание своей земной миссии еще в раннем возрасте как поручение Бога.

Духовный (внутренний) возраст человека иногда связывают с периодизацией возрастного развития. Первый уровень духовного развития сознания – это «младенец», затем следует «ребенок», «подросток», «юноша», «взрослый», «старец», «мудрец». Развитие внутренней личности может соответствовать любой из этих стадий независимо от биологического возраста или интеллектуального развития.

В духовной жизни человек постоянно учится отдавать всего себя, свою душу, жизнь, мысли, слова и дела Всевышнему, Божественной Матери и Божественному Отцу, он служит Богу в каждом человеке. Придерживаясь определенного образа жизни и совершая духовные практики, он стремится к достижению доминанты саттвических (создающих гармонию) качеств и к постепенному выходу из-под влияния всех сил природы, жизни и разума. С раскрытием высшего сознания, сосредоточенного в Сахасраре, деятельность материальных энергий индивида на всех уровнях бытия полностью контролируется высшим «Я» и приобретает совершенную гармонию, душа не вовлекается в кармические последствия. Пребывая в высшем «Я», за пределами жизни и разума, человек осознанно трансформирует через переживания все свои кармические наработки прошлых жизней и так же те, что возникали в результате текущей жизни. «Войдя в самадхи... йог может избавиться от кармы незавершенных прошлых действий, переживая множество рождений и смертей в видениях» [3, с. 766]. Этим методом на сверхсознательном уровне йог избавляется от необходимости проходить через многочисленные физические рождения и смерть, благодаря которым человек приобретал мудрость, объективное сознание. Почти освобожденный йог может сознательно создавать видения и посредством этого уничтожать все кармические последствия своих действий и не дать прорасти семенам новых желаний [3, с. 768]. Материализуя в видениях множество жизней, йог

ускоряет свою эволюцию, и длинная цепь инкарнаций сжимается до одной жизни.

В йоге отмечается, что человек умирает и рождается с каждым биением сердца, с каждым вдохом и выдохом, с каждым переходом от бодрствующего состояния сознания в сон и обратно. Вещество мозга человека, по утверждению физиологов, обновляется каждые восемь лет. Если это так, то за 80 лет человек реинкарнирует десять раз. Если посмотреть еще глубже, то можно предположить, что человек, как и вся Вселенная, одновременно постоянно умирает и рождается, оставаясь всегда молодым. Биологическая жизнь человека-индивида ограничена своим природным ритмом «жизнь-смерть», но душа (индивидуальное сознание), как и дух (универсальное сознание) никогда не исчезают. Физический человек, как и весь проявленный мир, постоянно «проявляется» и «исчезает». Единственное, что присутствует всегда, – это целостная форма Божественного. «Человеческая жизнь возникает из Бога, поддерживается Богом и растворяется в Боге» [2, с. 242].

В йоге и оккультных учениях хорошо известна и другая градация сознания (а значит и развитие личности), основанная на центрах сознания. Каждая из семи основных чакр отвечает за определенный аспект (уровень) сознания и физического тела человека. С раскрытием более «высокого» центра, человек приобретает и более «высокое», качественно другое сознание.

Первый уровень сознания («первый», «второй» и т.д. – условное обозначение уровня сознания) определяется развитием Муладхары и эфирного «тела». Этот центр олицетворяет жизнь и смерть, агрессию и любовь, способность выжить на материальном плане, активность, выносливость, жизнерадостность, способность выражать свою агрессию. Характерные черты человека этого уровня: загруженность делами, страхи, тревоги, жадность, алчность, упрямство, ненасытность, накопительство, расточительство, зависть, фобии, попытки суицида, садомазохизм. Этот уровень развития осознания называется инфантильным, детским,

мистическим, отличается символизмом, верой в чудо, неспособностью анализировать, отсутствием самостоятельности, слепым подражанием и следованием за лидером.

Второй уровень сознания связан с Свадхистханой и астральным «телом», с проявлением сексуальной энергии. Развитие силы и энергии этого центра во многом зависит от взаимоотношений матери и ребенка, затем человека с другими людьми. Чем больше положительных эмоций получает ребенок, тем более он чувствует себя сильным и защищенным, стремится жить, радоваться, делиться своей радостью с другими людьми. Неправильное развитие этого центра приводит к депрессии, нарушению половой идентичности, резкому перепаду психоэмоциональных состояний, к ревности, неспособность выражать свои чувства.

Третий уровень сознания – чакра Манипура, ментальное «тело». Активное развитие этого центра начинается с 5-6 лет и продолжается всю жизнь, представляет осознаваемую часть нашей личности. Функции: формирование образов, речи, выражение аффекта, мыслительные процессы, осознанные воспоминания, представления о самом себе, отношения с окружающими. Неправильное формирование центра приводит к чрезмерной интеллектуализации, к желанию логически объяснить то, что нужно ощущать.

Четвёртый уровень сознания – чакра Анахата представляет собой опыт души. Это мир сверхсознательного, интуиции, способности любить себя и других существ. Развитие центра связано с качествами саттвы (терпимость, сострадание, гармония и т.д.).

Пятый уровень сознания – чакра Вишудха, интуитивное «тело». Развитие этого центра определяет способности к общению, обучению, обретению внутренней гармонии, самопознанию, самонаблюдению.

Шестой уровень сознания – чакра Аджна, будхическое «тело». Раскрытие этого центра открывает многие сверхъестественные способности (ясновидение, яснознание и т.д.).

Седьмой уровень сознания – чакра Сахасрара, атмическое «тело», уровень сверхсознания, единения с высшим «Я». Раскрытие этого сознания происходит не раньше раскрытия предыдущих центров. У человека обыденного уровня сознания и жизни, как правило, в разной степени раскрыто сознание первых трех чакр, раскрытие более высоких центров сознания требует больших интеллектуальных, нравственных и духовных усилий. Для раскрытия шестого и седьмого уровня сознания необходимы осознанные занятия духовными практиками.

В йогическом учении говорится, что самореализация возможна только в том случае, если восприятие осуществляется «не с помощью интеллекта, а непосредственно душой» [3, с. 1168]. Духовная жизнь имеет свою направленность жизненных и ментальных сил, что наиболее полно можно отразить интегральной парадигмой развития личности.

Развитие сознания, переход на все более высокие уровни, изменяет жизненные интересы и цели личности. Шри Ауробиндо дает исчерпывающие ответы на вопросы о цели жизни человека, для чего душа воплощается в материальное тело. «Истинной целью рождения души в человеческом теле и тяжкого труда человечества в сменяющих друг друга циклах развития..., является радость самообнаружения, обретаемая в борьбе с трудностями» [6, с. 334]. Осознанное погружение души во тьму неведения, в материю, в бессознательное, является не проклятием, а божественной возможностью представленной духу (в виде души) обнаружить и воплотить все многообразие универсального сознания и достичь таких возможностей бесконечного существования, которые недостижимы в других условиях, «выстроить из Материи храм, в котором может обитать Божество» [6, с. 335]. Цель путешествия души не в том, чтобы воплотившись в материи как можно скорее вернуться на небеса, где совершенный свет и радость, а в том, чтобы реализовать Ананду «Я» (блаженство, восторг) в условиях и реалиях материального существования.

Каждый человек в своей основе есть саморазвивающееся

индивидуальное универсальное сознание, задача общества, человечества, заключается в том, чтобы создать для души все возможности для самораскрытия в физическом теле человека и проявления в нем истинного «Я». Шри Ауробиндо отмечает, что признав наличие высшего «Я», дав ему возможность проявить себя во внешнем мире, оно само заберет большую часть дел воспитания из наших рук и разовьет интегральную личность души в оптимальном направлении с максимальным эффектом. «У нас уже сформирована душевная личность..., которая привносит в наше природное существо тонкий психический элемент» [6, с. 278], однако этот элемент еще не доминирует в нашей обычной природе и действует в ограниченных пределах. Душа лишь опосредованно и неполно направляет наши мысли и поступки, она вынуждена пользоваться ментальными, витальными и физическим инструментами и постоянно подавляется нашим умом и жизненной силой.

#### Список литературы

1. Ауробиндо, Шри. Письма о йоге (кн. 1). – М.: ООО Изд-во «София», 2011. – 384 с.
2. Бхагаван Шри Сатья Саи Баба. Сатья Саи говорит. Т. XXVI. – М.: Амрита-Русь, 2005. – 416 с.
3. Йогананда Парамаханса. Бхагавадгита. Беседы Бога с Арджуной. Царственная наука Богопознания: Новый перевод и комментарии. – М.: София, 2013. – 1232 с.
4. Корнеенков С.С. Миссия человека и эволюция души в материи (экспериментальное исследование в ИСС) // Вестник интегративной психологии. Ярославль. 12. 2014. – С. 103-106.
5. Корнеенков С.С. Цели личности и миссия человека в эволюционном восхождении души // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»), – 2014. – № 5. Том 1. – С. 26-38.

6. Шри Ауробиндо. Собр. соч. – Т. 15. Жизнь божественная – II. – СПб.: Изд-во «Адити», 2015. – 384 с.

## ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

**Корнеев С. С.**

Дальневосточный федеральный университет,

г. Владивосток

В современных условиях возрастает значимость психологического фактора в совершенствовании личности и ее мастерства во всех сферах профессиональной деятельности. Любой учебник, учебное пособие или научная статья опираются на определенную научную парадигму – господствующую систему научных идей и теорий, дающих определенное видение мира. В современной психологии прослеживается противоборство парадигм [8]. Утверждается, что ведущими в настоящее время являются естественнонаучная и гуманистическая парадигмы. Доктор психологических наук В.А. Янчук приводит классификацию психологических парадигм и раскрывает их содержание: поведенческая, биологическая, когнитивная, психодинамическая, экзистенциальная, гуманистическая, герменевтическая, социально-конструктивистская, системная, деятельностная, гендерная (феминистская) и синергетическая. Доктор психологических наук В.В. Козлов выделяет семь базовых парадигм в понимании предмета психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная, коммуникативная, интегративная. В своих работах он обосновывает введение интегративной парадигмы и отмечает, что интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством для психологов, социальных работников, психотерапевтов [2, с. 26].

В настоящее время в русле интегративной психологии проводятся научно-практические конференции, публикуются научные работы, защищаются диссертации, проводятся образовательные программы. В.В. Козлов пишет: «Мы считаем, что психология в процессе своего исторического развития дошла до такой стадии, когда ее объединение не только возможно и желательно, но и неизбежно. Психология миновала стадии детства и юности и вступила в стадию зрелости. Это предполагает коренные качественные изменения и самой психологии в целом, и ее носителей – психологов. Развитие психологии достигло того уровня, когда стремление к единству совпадает со способностями для достижения этого» [2, с. 17].

В научном мире внимание ученых все больше акцентируется на духовной стороне жизни человека. Материалистическая доктрина уходит в прошлое. В.В. Козлов отмечает, что у современной русской психологии существует возможность создать «свою психологию с душой и с духовностью» [2, с. 21]. «В психологии отсутствует восприятие целостной картины психической реальности, которая проявлена на всех уровнях – от биологического до духовного» [2, с. 48]. Более пятидесяти лет назад Ст. Гроф отмечал: «Мне совершенно ясно, что нам нужна новая психология, более соответствующая уровню современных исследований сознания и дополняющая образ космоса, который начинает складываться в нашем представлении благодаря самым последним достижениям естественных наук» [1, с. 30].

Для целостного понимания природы человека, умственных и душевных процессов, нужна интегральная парадигма. «Интегральная парадигма объединяет законы объективного и субъективного мира человека и понимает их как движение единого сознания-силы» [3, с. 99-100]. Базисная установка интегральной парадигмы заключается в том, чтобы научиться понимать, что за любыми событиями в мире стоит единое сознание (энергия и информация), что все силы-энергии материального и психического миров исходят от универсального сознания.

Новая картина мира формируется в процессе синтеза восточных и западных представлений, на единстве строгого рационального познания и интуиции. Среди гуманитарных наук интегральный подход наиболее полно реализуется в трансперсональной, интегративной и интегральной психологии, интегральной философии. Интегральная парадигма показывает, что не существует отдельного индивидуального или общественного сознания, бессознательного или сверхсознания – есть единое, объективное, универсальное сознание [5], это единство во множестве. Психология изучает природную или внешнюю личность (сущность) человека, его субъективный мир, но в центре ее интересов стоит проблема происхождения и функции целостного (объективного, интегрального) человеческого сознания. Знание законов и закономерностей развития объективного сознания в человеке является основой для правильной организации теоретической и практической работы в области познания человеком самого себя, мира других людей, природных и социальных отношений.

«Сознание – вот что представляет собой единую всеобъемлющую основу, вселенского свидетеля, наблюдающего за развитием мироздания; а органы чувств являются инструментами сознания» [9, с. 23-24]. Вселенная уже была до того, как возникли жизнь и разум, и ей суждено их пережить. Такой подход имеет большое практическое значение, это вопрос о реальности космического бытия, и что еще важнее, вопрос о ценности человеческой жизни. Современная психология постепенно признает наличие высшего сознания в человеческом существе, в то время как психология востока всегда признавала космическое сознание реальностью и целью нашего существования [9, с. 27]. Космическое сознание такая же реальность, как и мир физический, зависящий от него. Сознание и бытие не есть нечто противоположное и отдельное, это единое целое, вечное, самосущее. «Сознательная Энергия порождает Сознательное Бытие, составляя с последним неразрывное единство» [там же]. Необходимо найти такую истину, которая позволяла бы примирить противостоящие полюса – материю

и дух – и определить для каждого из них соответствующее место в жизни, объяснив их назначение с точки зрения разума. Нужен не компромисс, а истинное примирение, ведущее к внутреннему единству, что позволяет получить прочную основу для установления согласия между внешней и внутренней жизнью человека. Космическое сознание можно считать точкой соприкосновения духа и материи, истины Единства и истины Множества в их взаимодействии, что избавляет от противоречий и примиряет в божественной гармонии [9, с. 32]. Тогда материя предстает перед озаренным интеллектом и просветленными чувствами одной из форм проявления духа. Дух, попадая в материальный мир, проявляет себя как сознание души, дух и материя – это единая по своей сути божественная реальность. Безмолвный дух и динамическая материя – не противоположные и не непримиримые крайности, «они суть единый Брахман в двух ипостасях – позитивной и негативной» [9, с. 33].

Психика, жизнь и ум человека представляют собой бесконечно многогранный феномен единения материи и духа, в его изучении невозможно избежать процесса дифференциации, что порождает разветвленность психологических знаний на множество отдельных направлений. Психология внешней личности (социального, природно-исторического существа), которую в большинстве своем изучает современная психология, и психология внутренней личности (сущности, души) должны стать единой наукой об эволюции сознания человека. Дифференциация в природе дополняется встречным движением – интеграцией. Современная психология по своей сути является дифференциальной наукой. Для глубокого понимания своего объекта и предмета исследования психология неизбежно должна прийти к интегральному видению, к интегральной психологии [3], основанной на едином законе универсального сознания-силы объединяющей мир человека (микрокосм) и вселенную (макрокосм). Интегральный подход в психологии стремится объединить в себе наработки различных психологических теорий

на том основании, что большинство из них прекрасно объясняет свою специфическую сферу, но ни одна не может претендовать на истину. Собственно говоря, природу человека, личности, как и все психические процессы, способности, характер и т.д. можно рассматривать как дифференциальную структуру и бесконечно ее дробить, и как интегральное, целостное образование. Например, в концепции В.С. Мерлина человек рассматривается как интегральная индивидуальность [7] имеющая свои уровни: биохимический, общесоматический, нейродинамический, психодинамический, психические свойства личности, социально-психологический, социально-исторический. В этой системе, на наш взгляд, не хватает самой его существенной стороны – душевно-духовной, так как без силы духа не может быть не только единения всех остальных структурных образований, но даже их существования. Сила Абсолютного сознания творит, дробит и объединяет природные, физические, социальные, психические, жизненные силы-энергии человека.

Понятие «интегральная личность» вбирает в себя психические образования всех уровней сознания индивида. С древних времен человек верил в единство мира, в Единого Человека, в первоисточник (Единый, Абсолют, Мировая Душа, Дух, Бог), который порождает многообразие форм материи, жизни и видов сознания. Психология интегральной личности выводит человеческую мысль на более высокий и глубокий уровень познания, что способно сделать психологию объективной наукой.

Психология – наука о законах развития внутреннего мира человека, о проявлениях сознания, бессознательного и сверхсознания во всех сферах человеческого бытия. А.Р. Лурия отмечал, что «...предметом психологии является не внутренний мир человека сам по себе, а отражение во внутреннем мире внешнего мира, иначе говоря, активное взаимодействие человека с реальностью» [6, с. 23]. Почему бы психологии не задаться целью изучения не отраженного в психике внешнего мира (ведь отражение изменить невозможно! каким бы «живым» оно не казалось), а самого

сознания, которое творит жизнь, физические миры и человека, наделяя последнего способностью самопознания и осознания? Тело человека, жизненная энергия, ум, душа есть интегральное образование, воспринимаемое умом как разные формы самопроявления духа (высшего «Я»).

Для наиболее успешного взаимодействия ума с внешним миром в плане эволюции интегральной личности [4] необходимо полученные знания проверять и применять на практике. Духовные знания (внутренние), как и знания, получаемые человеком от внешнего мира, без активного их применения в жизни не имеют смысла. В самом человеке скрываются все знания и силы вселенной, постепенное раскрытие которых приводит к эволюции самого человека и материального мира. Эволюция, в ее обычном понимании, – это процесс изменения чего-либо от одного качественного состояния к другому. У живых организмов она происходит в результате приспособления к условиям окружающей среды и ее переменам. Естественная биологическая эволюция есть крайне медленное и неуправляемое явление. Человек – конечный продукт естественной эволюции. С появлением людей начинается осознанная эволюция. Осознанная эволюция это феномен, привлекающий внимание современного общества.

Сила сознания души способна объединить все существующие в человеке энергии. Чем сильнее и полнее раскрытие индивидуальности, тем большими возможностями и способностями обладает человек-личность. Все концепции человечности и гуманизма основываются на идее общности, присущей всем людям. Во всех основных религиях: христианстве, мусульманстве, иудаизме, буддизме, индуизме, джайнизме утверждается, что одни и те же психические законы распространяются на всех людей. Мы только живем под влиянием иллюзии отдельности и нерушимости нашего «я» (эго). У всех людей одни и те же страдания и радости, ад и рай, общее стремление к счастью и миру. Преодолеть иллюзию обособленности можно, когда убраны границы

эгоистичного, ограниченного «я», пробудившись к восприятию истины, которая управляет нашим существованием, или открывшись Единому в своем сердце.

Мы привычно повторяем, что жизнь человека детерминирована генетической программой, отношениями в социуме и природе, сформированными психическими образованиями. Порой мы совершенно забываем, что Человек, как и Вселенная, самодетерминированное существо, порождение Единого Сознания, которое само себя проявляет в бесконечном множестве. Сознание человека (человечества) постоянно меняется (развивается) и при этом изменяет и творит внешний мир с его проблемами и противоречиями. Отсюда ясно следует необходимость глубинного изучения объективного сознания человека для адекватного понимания его движущих сил, которые складываются в природе и обществе. От того как физически, интеллектуально, нравственно и духовно развита интегральная личность зависит благосостояние и счастье не только индивида, но и всего человечества.

### **Список литературы**

1. Гроф С, Гроф К. Неистовый поиск себя. – М.: ТПИ, 1966б. – 345 с.
2. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
3. Корнеенков С.С. Интегральная психология и педагогика самопознания: монография. – Владивосток: Изд-во ТГЭУ, 2010. – 412 с.
4. Корнеенков С.С. Психология развития и функции внешней, внутренней и интегральной личности в структуре человека // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – 2012. – № 1 (17). Рига-Москва. С. 294-302.
5. Корнеенков С.С. Универсальное сознание личности: интегральная психология и психотерапия: Монография. Владивосток: Изд-во ТГЭУ. 2005. – 384 с.

6. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979 . – 320 с.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с
8. Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / отв. ред.: А.П. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юркевич. – М.: Ин-т психологии РАН. 2012. – 468 с.
9. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т. 14. Жизнь божественная – I. – СПб.: Изд-во «Адити», 2005. – 324 с.

#### **СЕКЦИЯ №14.**

#### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

#### **СЕКЦИЯ №15.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

### **О НЕКОТОРЫХ ПРИМЕРАХ СВЯЗКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРАКТИКИ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УЧАСТИЯ ПСИХОЛОГА В РАЗРЕШЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ**

**Фокин В.А.**

Московский Государственный Университет  
имени М.В. Ломоносова, г. Москва

В течение многих десятилетий в отечественной психологии отмечают разрыв между достаточно высоким уровнем теоретической подготовки выпускников вузов и, полемически заостряя, «полной беспомощностью в психологической практике» [Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М., 2003]. Рассмотрим тезисно некоторые аспекты этой проблемы (генезис, возможные направления движения в ее разрешении) на примере участия психологов в разрешении межличностных конфликтов в организации (производство, школа).

Но предварим наше изложение общими соображениями, относящимися к данной проблематике. Отметим как непреложный факт ставшее, особенно в последнее время, отчетливое понимание того, что важнейший «вклад» в генезис, в само возникновение такого разрыва, вносит, причем безотносительно к конкретике подлежащих решению практических задач, ЗУНовская парадигма образования. Говоря предельно образно, она предполагает ретрансляцию уже готового, обобщенного знания, безусловно необходимого и важного, но в котором не акцентированы, не учтены моменты актуальной значимости его составляющих и, главное, способов и форм его применения в «гуще жизни», в решении прикладных практических задач.

Другими словами, стало совершенно очевидно, что образование это не только и не столько пресловутые ЗУНы, переданные студентам, сколько приобретаемая в обучении способность действовать в профессиональной среде самостоятельно и эффективно. Отсюда практически повсеместный, - по меньшей мере, на уровне деклараций, - переход к компетентностному варианту образовательной парадигмы, когда знания и умения формируются в связке, в профессионально-деятельностном единстве, что позволяет принимать и решать сложные, неординарные практические задачи, видеть и предвидеть динамику и альтернативы развития ситуации, понимать свою роль в их разрешении, представлять возможные результаты собственной профессиональной деятельности и нести ответственность за них. Оставим полностью без рассмотрения огромный пласт проблем, возникающих в процессе реализации вышеназванной парадигмы образования. Отметим только, что даже само понимание компетенций, их содержательное наполнение является по существу задачей грандиозной трудности. Проиллюстрируем это следующими соображениями, основанными на материале, полученном нами во взаимодействии, осуществлении своего рода супервизорской поддержки нескольких молодых специалистов-психологов. Все они отмечают, наряду с разрывом между теорией и возможностями ее

практического применения, второй момент, осложняющий процесс адаптации молодого специалиста к реальной, продуктивной профессиональной деятельности. Это вездесущий, «витающий в воздухе», утилитарный прагматизм руководителей организаций, в которые приходит психолог. Говоря общо, от него изначально ожидают «пользы», причем как сама польза, так и ее степень и количество нередко субъективны в худшем смысле слова, неопределенны и туманны. Применительно к задаче посредничества в разрешении конфликтов это выглядит следующим образом.

Фактически любой практикующий психолог, социальный работник в той или иной степени сталкивается с необходимостью участия в разрешении конфликтов в организации. В должностных инструкциях, шире – в нормативных документах, регламентирующих их работу, не всегда встречаются прямые указания и требования к ним о необходимости участия в разрешении конфликтов. Но опосредованно эти требования можно усмотреть во фразах типа: «Психолог должен способствовать созданию благоприятного психологического климата...», «решать возникающие разногласия», и т.д. Такое положение дел, а именно – явное, чаще неявное полагание в нормативных документах участия психолога в любых возникающих в организации трудностях и проблемах межличностного общения, влечет за собой последствия, выражающиеся в многочисленных запросах со стороны администрации, коллег (учителей, менеджеров) о необходимости его вовлечения в нормализацию той или иной ситуации деструктивного взаимодействия. На практике это означает, что успешность профессиональной работы психолога, особенно в начальный период ее, в значительной степени определяются нигде и никем в учебном процессе даже не упоминаемыми компетенциями: понимать заказчика в широком смысле того слова (руководителя, коллег, клиента непосредственно); видеть и понимать, хотя бы в первом приближении, цели и приемлемые результаты своей будущей работы; планировать и оценивать реальные затраты сил, времени, средств.

Вообще, необходимость специального курса или хотя бы возможность супервизирской поддержки относительно административно-правового аспекта вхождения в практику реальной профессиональной работы, в организацию, становится очевидной фактически при каждой встрече с молодыми специалистами. См. например нашу статью [Фокин В.А. Проблемы профессионализации психологов. Взгляд студентов. выходные данные].

Приведем неполный перечень затруднений молодых специалистов, которые находят свое выражение в типичных, повсеместно встречающихся вопросах.

Первый, не самый значимый и содержательный, но чрезвычайно важный для общей ориентировки в ситуации построения возможного плана своей профессиональной деятельности, круг затруднений обобщенно выглядит так:

- возможно ли вообще в нормативно-регламентирующих документах отражать конкретику профессиональной деятельности психолога?;
- насколько правомерно требовать от психолога недопущения конфликтов в организациях? Обязательного участия психолога в их разрешении?;
- какие аргументы (административно-правовые, содержательные, научные) можно привести для обоснования отстаиваемой точки зрения?

Неизмеримо более значимый и многочисленный круг затруднений относится непосредственно к содержательной стороне дела. Вот лишь некоторые из них.

- Что такое конфликт вообще? Понятно, если люди кричат или дерутся, а если молча ненавидят друг друга и делают пакости исподтишка – это конфликт?
- Что значит «понять конфликт»?

- В чем научность моего подхода?
- Какие цели и задачи я могу конкретно ставить перед собой в ситуации конфликтного взаимодействия коллег по работе?
- Всегда ли нужно посредничать?
- В чем могут выражаться результаты моей работы; каковы критерии ее эффективности? В чем может выражаться ее *провальность*?
- Что делать, если один (а нередко оба) участника конфликта отказываются от сотрудничества с психологом?

Далее. В многочисленных беседах были выявлены имплицитные стереотипные, доходящие иногда до нелепых размеров, суждения, представления о конфликтах, собственной роли в их решении, и т.д. Так, нередко полагают, что «в хороших организациях конфликтов вообще не должно быть», что любой конфликт это плохо; что в конфликте всегда права только одна сторона; что в конфликте можно выделить и измерить (либо однозначно количественно оценить) некоторые существенные признаки, что дает возможность однозначного понимания ситуации, откуда вытекает убежденность, что конфликт может и должен быть урегулирован. И как бы «логически» возникает мысль о схемах, даже алгоритмах действий в посредничестве при разрешении конфликта. Отсюда почти повсеместное стремление, страстное желание увеличения методической оснащенности, особенно в плане ведения переговоров, построения диалога в них. «Переговоры – универсальное средство урегулирования конфликтов», - привела нам цитату из текста пособия по конфликтологии одна собеседница.

Разумеется, эта гремучая смесь из фрагментов теоретических знаний, житейских представлений, стереотипов и заблуждений, иллюзий относительно собственных возможностей, вообще – дробность общего теоретического, как некоего экрана, на который только и может проецироваться эмпирическая реальность, подлежит рефлексивному анализу, критической проработке, содержательному изменению. Наш опыт работы с

индивидуальным профессиональным сознанием молодых специалистов дает основания для следующих соображений.

Одним из возможных способов упорядочивания содержания сознания на начальном этапе такой работы, может служить обсуждение проблемы разграничения конфликта как реального, онтологически бытийствующего феномена, конфликта как подразумеваемого объекта и предмета исследования, конфликта как объекта и предмета научного исследования, конфликта как объекта ответственной практики.

Такое обсуждение, кажущееся вначале для многих наших собеседников ненужным, даже «нелепым», «оторванным от жизни», позволяет не просто изменить содержание сознания, но меняет сам вектор движения в направлении профессионального развития, ставя во весь рост проблему адекватности собственного видения происходящего в конфликте.

В заключение отметим один очень значимый момент. Реальное изменение сознания, содержательное движение материала, сугубо индивидуальны с точки зрения их начала, сил, вкладываемых в этот процесс. Поэтому крайне затруднительным становится процесс и вообще регламентация занятий, если на эти занятия смотреть сквозь призму нормативных документов, определяющих теперь уже преподавательскую деятельность, когда все, происходящее на занятии видится как получение образовательных услуг.

### **Список литературы**

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл. – 2003. – 240 с.
2. Фокин В.А. Проблемы профессионализации психологов: взгляд студентов // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. — ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ; Новосибирск, 2016. — С. 179–183.

## **СЕКЦИЯ №16.**

### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

## **СЕКЦИЯ №17.**

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

#### **ИМИДЖ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Галой Н.Ю.**

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Системы образования всего мира находятся на пороге глобальных изменений, которые сопровождаются инновационными технологиями и мощными социальными сдвигами. В последнее время в научных кругах ведутся обсуждения по проблеме «человека будущего»: какими качествами и компетенциями он должен обладать, как их развивать и воспитывать, каким должен быть «педагог будущего», способный уже сейчас работать по-новому. В свете этих рассуждений актуализируется проблема профессионального имиджа педагога, отражающая его значимую роль в позитивном развитии системы образования.

Понятие «имидж» было введено американскими учёными в 50-60 годах XX века, а в России оно вошло в научный обиход в 90-е годы благодаря исследованиям В.М.Шепеля, который считается основателем отечественной имиджелогии – науки о технологии личного обаяния.

В словарях можно найти следующее определение имиджа – это "образ" товара, услуги, предприятия, человека, сумма впечатлений, которые складываются в сознании людей и определяют отношение к ним [11].

Вслед за А.А.Калюжным имидж педагога мы понимаем, как специально сконструированный образ для потенциальных обучающихся и

всех субъектов целостного образовательного процесса, который должен соответствовать их ожиданиям и потребностям [2].

С.Д.Якушева рассматривает имидж педагога как интегративное качество личности, как синтез интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культуры [7]. Под компонентом «интеллектуальная культура» понимается гибкость мышления, рефлексия, самопознание, которые связаны с развитием творчества и ростом профессионального мастерства учителя. «Габитарная (*habitus* – внешность) культура» определяется цветовой гаммой, физическими и психофизическими особенностями личности, стилем, креативностью (в рамках профессиональной принадлежности), модой (помогает педагогу быть современным и признанным в среде коллег и обучающихся). Под «кинетической (*kinesis* – движение) культурой» педагога понимается мимика и пантомима (жесты, взгляд, типичные позы, походка). «Речевая культура» - трактуется как связь между языком и познавательными процессами, она отражает чувство стиля, развитый вкус и эрудицию. «Средовая культура» включает в себя социальный и материальный компоненты (окружение и аксессуары). «Артистическая культура» понимается как единство общей культуры и артистизма, как способность вдохновлять, живость, экспрессивность [7].

Мы полагаем, что каждый учитель обладает специфическими имиджевыми качествами, связанными с преподаваемым учебным предметом. В данной работе мы обращаемся к изучению имиджа учителя иностранного языка. Учебный предмет «иностранное языки» отличается от всех других предметов школьного цикла высокой коммуникативной природой. Как гласит известная методическая аксиома – «урок иностранного языка в школе – это особый урок, он должен дарить детям радость». Следовательно, перед учителем стоит важнейшая задача – уметь эмоционально вовлечь учащихся в процесс усвоения иностранного языка. Поэтому имиджевые преимущества

учителя иностранного языка мы связываем, прежде всего, с высоким уровнем развития речевой, артистической и габитарной культуры.

На наш взгляд, имидж – это не тот образ, который возник у самого человека о себе, а тот оценочный образ, который возник о нём у других людей. Поэтому для выявления имиджевых преимуществ учителя иностранного языка в нашем экспериментальном исследовании были опрошены все субъекты образовательного процесса: ученики, их родителей и сами педагоги. Эксперимент проводился в феврале 2016 года на базе общеобразовательной школы города Ливны Орловской области. В обследовании приняли участие 75 человек: 25 девятиклассников (14 девушек и 11 юношей), 25 родителей этих девятиклассников (4 мужчины и 21 женщина), 25 учителей разных дисциплин (6 мужчин и 19 женщин).

Опираясь на понятие имиджа педагога и его структуру нами были разработаны анкеты для всех категорий обследуемых. Для обследования родителей и педагогов дополнительно использовалась модифицированная нами методика ценностных ориентаций М.Рокича.

### **Вопросы анкеты для учеников**

1. Назовите 5 важнейших качеств учителя иностранного языка, которые вы цените больше всего.
2. Вспомните, на что прежде всего вы обращаете внимание при встрече с педагогом? (например, одежда, прическа, взгляд, поза или походка, настроение, свой вариант ответа).
3. Насколько для Вас важен внешний вид учителя? Варианты ответов: очень важен, умеренно важен, не важен. Почему? (дайте развернутый ответ)
4. Какой голос учителя Вам приятнее слушать при усвоении учебного материала? Опишите его характеристики (например, громкий, тихий, звонкий, глухой, быстрый, медленный, высокий, с меняющейся интонацией и др.)
5. Как вы относитесь к нарушению звукопроизношения учителя (например, картавость, шепелявость, наличие акцента и др.)? Варианты ответов: не

- имеет значения; некомфортно, но не критично; раздражает; свой вариант ответа.
6. Какой возраст учителя более уместен, на Ваш взгляд, для преподавания иностранного языка? Варианты ответов: 21-35, 35-50, 50- и выше, свой вариант ответа.
  7. Насколько для вас важно, чтобы педагог обладал чувством юмора? Варианты ответов: очень важно, желательно, не обязательно, свой вариант ответа.
  8. Интересно Вам было бы знать подробности личной жизни учителя (наличие семьи, интересы, где живёт, как проводит досуг и прочее), который ведёт у Вас уроки иностранного языка? Варианты ответов: да; нет; свой вариант ответа.
  9. Что вы не смогли бы простить учителю (учителю иностранного языка)?
  10. Как вы считаете, может ли имидж учителя изменить ваше отношение к изучаемому предмету? Почему?

#### **Вопросы анкеты для родителей**

1. Какими, по Вашему мнению, важнейшими качествами должен обладать учитель иностранного языка?
2. Важен ли для вас внешний вид педагога? Почему?
3. Исходя из Вашего личного опыта, как Вы думаете, каких качеств или умений не хватает современным учителям иностранного языка?

#### **Вопросы анкеты для учителей**

1. Как Вы думаете, влияет ли внешний вид педагога на эффективность усвоения учебного материала? Для завоевания авторитета у учеников?
2. Говорят, что учителя можно найти в любой компании. Как вы думаете, что указывает на вашу профессию? А что отличает учителей иностранного языка?

## **Модифицированная методика ценностных ориентаций М.Рокича**

Обследуемым предлагалось проранжировать предложенный список качеств в зависимости от предпочтительной степени выраженности качеств у учителя иностранного языка..

Должен ли учитель иностранного языка:

1. Обладать высокими профессиональными знаниями в области своего предмета?
2. Постоянно повышать свой профессиональный уровень?
3. Быть трудолюбивым?
4. Объяснять объективность полученной оценки?
5. Налаживать контакт с каждым учащимся?
6. Иметь хорошее и уместное чувство юмора?
7. Самосовершенствоваться и развиваться?
8. Быть строгим к учащимся?
9. Проявлять активность?
10. Быть толерантным?
11. Вести здоровый образ жизни?
12. Быть коммуникабельным?
13. Быть пунктуальным?
14. Уметь настоять на своем, не отступать перед трудностями?
15. Уважать чужие интересы, обычаи и привычки?
16. Принимать участие в межличностных отношениях своих учеников?
17. Быть жизненно мудрым человеком?
18. Быть прогрессивным и социально-информированным человеком?
19. Выглядеть модно и красиво?
20. Сотрудничать с родителями?
21. Быть аккуратным, содержать в порядке свои дела и рабочее помещение?
22. Быть креативным и вдохновляющим человеком?
23. Быть независимым от чужого мнения и поступков?

24. Быть другом для ученика?
25. Иметь высокий уровень самоконтроля?
26. Быть представителем женского пола в профессии?
27. Быть в возрасте 20-35; 35-55; 50-... (запишите предпочтительный возрастной диапазон).

Обработка результатов обследования проводилась с помощью контент-анализа.

По результатам анализа ответов учеников было установлено следующее. Среди важнейших качеств учителя иностранного языка девятиклассники выделяют доброту, уравновешенность, чувство юмора, справедливость. При встрече с учителем, первое, на что они обращают внимание – это настроение и внешний вид (одежда, причёска, макияж и прочее), который также передаёт внутреннее состояние педагога. По поводу того, насколько важен внешний вид учителя, мнения учеников разделились: 41% считают его очень важным, 18% – умеренно важным и 15% – не важным. Значимость внешнего вида учителя дети объясняют, например, так: «если учитель опрятен и аккуратен, значит и в голове у него порядок» или «учитель подает нам пример, какой учитель, такие и ученики». Другие учащиеся не считают внешний вид учителя значимым потому, что и сами не обращают внимание на свой внешний вид, они концентрируются на содержании изучаемого материала. Описывая голос учителя иностранного языка, учащиеся предпочитают спокойный (36%), громкий (40%), умеренно медленный (20%). Для большинства опрошенных учеников дефекты звукопроизношения учителя не имеют значение (60%), 28% – это раздражает, а 10% рассматривают эти дефекты как возможность сорвать урок. Большинство девятиклассников (92%) выразили желание заниматься с молодым учителем иностранного языка, указав возрастную категорию от 20 до 35 лет. Кроме того, 92% опрошенных школьников считают очень важным наличие у педагога чувства юмора. 98% детей не интересна личная жизнь учителя. Ответы на вопрос, «Что бы вы не смогли простить учительню?» можно охарактеризовать как

бестактное поведение педагога: крик на ученика (44% опрошенных), лицемерие (24%), оскорбление (20%). 50% девятиклассников считают, что имидж педагога может изменить их отношение к предмету, мотивируя это так: «если мне нравится педагог, то я буду стараться сделать ему приятное и прилежно учиться по его предмету». 48% опрошенных считают, что «если предмет не нравится, то какой бы суперский учитель не был, я даже книжку не открою».

Анализ анкетирования родителей выявил следующее. Важнейшими качествами учителя иностранного языка родители называют коммуникабельность, речевую грамотность, дидактические способности. Большинство родителей (88%) считают внешний вид учителя важным фактором успеха в педагогической деятельности. Они объясняют важность тем, что учитель должен соответствовать высокому статусу педагогической профессии (54%), внешний вид задаёт атмосферу урока (40%), воспитывает эстетический вкус (24%). Среди компетентностей, которых не хватает современным учителям английского языка, по мнению опрошенных нами родителей, можно назвать: общение в течение урока только на иностранном языке; увлекательность организации уроков; глубокие познания в иностранном языке и межкультурной коммуникации.

Анализ анкетирования педагогов выявил следующие результаты. 88% опрошенных педагогов считают, что внешний вид влияет на эффективность усвоения детьми учебного материала и 41% считают, что внешний вид может оказывать влияние на формирование авторитета у учеников. Однако большинство считает, что «авторитет нужно завоевывать своими знаниями, умением донести их до учащихся, доброжелательным отношением к детям». Говорят, что учителя можно распознать в любой компании. Опрошенные нами педагоги выделяют следующие индикаторы: излишняя требовательность к людям (40%), авторитарность (28%), хорошо поставленный командный голос и стремление объяснять все доходчиво и грамотно (20%).

Анализ результатов обследования родителей с помощью модифицированной методики М.Рокича выявил следующие предпочтительные имиджевые характеристики учителя иностранного языка: высокие профессиональные знания в области своего предмета, высокий уровень самоконтроля, коммуникабельность, уважение чужих интересов, обычаев и привычек, умение быть прогрессивным и социально-информированным человеком, стремиться к саморазвитию, быть креативным и вдохновлять, выглядеть модно и красиво, вести здоровый образ жизни, активно сотрудничать с родителями. Следует отметить, что родители не желают вмешательства учителя в межличностные отношения своих детей во внешкольной жизни. А также считают, что учителю и ученику не следует становиться «друзьями», важно лишь эффективное учебное взаимодействие.

Анализ результатов обследования педагогов с помощью модифицированной методики М.Рокича в целом даёт сходную картину с представлениями родителей. Отличие представлений педагогов об имидже успешного учителя иностранного языка состоит в большей значимости таких качеств, как проявление интереса к каждому ученику, необходимость пояснять объективность полученной учеником оценки, креативность и умение вдохновлять. И родители, и педагоги считают, что учителем иностранного языка должна быть женщина в возрасте от 35 до 55 лет.

Сопоставив образы учителя иностранного языка, в представлениях учеников, их родителей и педагогов, мы получаем совпадающие характеристики. Именно они и являются имиджевыми преимуществами современного учителя иностранного языка. Мнения учащихся, родителей и учителей совпадают по многим параметрам. Безусловно, требования к современному учителю возросли, по сравнению с предыдущим веком, но неизменным остается только одно – высокий профессиональный уровень в области своего предмета. Итак, современный учитель иностранного языка – это женщина среднего возраста, коммуникабельная, социально-информированная, творческая и вдохновляющая, организованная и активная,

модно и красиво одетая, уважающая чужое мнение, обычаи, традиции; внимательная и справедливая.

Следует отметить, что по сравнению с XX веком, мнение учителей о внешнем виде радикально поменялось. Современные учителя уделяют большое внимание своему облику и осознают важность данного элемента в составлении положительного образа учителя.

### Список литературы

1. Калюжный, А.А. - Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – с.221.
2. Сергеева С.В., Назаренко А.В., Козлова Е.В. - К вопросу о понимании сущности категории «Имидж» и «Имидж педагога» в отечественной и зарубежной литературе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6., с-5.
3. Шепель, В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 472 с.
4. Щербакова Т.Н. Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка [Текст] / Т.Н. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. - С. 200-203.
5. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник для СТУД, сред.проф.учеб.заведений / С.Д.Якушева. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
6. Jon Saphier, Mary Ann Haley-Speca, Robert Gower.- The Skillful Teacher: Building Your Teaching Skills 6th Edition0 - Aug 16, 2014
7. <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/862/1/ИМИДЖ%20ПЕДАГОГА.%20СТАТЬЯ.%20С.М.%20КОБАЧЕВСКАЯ.pdf>
8. [http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin\\_enc/13606](http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/13606)

**СЕКЦИЯ №18.  
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СЕКЦИЯ №19.  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

**СЕКЦИЯ №20.  
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПЯТИЛЕТНИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Андреева Е.И.**

Оренбургский государственный педагогический университет,  
г. Оренбург

Данное исследование выполнялось в рамках изучения специфики межличностного взаимодействия со сверстниками дошкольников с интеллектуальной недостаточностью с целью определения степени влияния на него их индивидуально-типологических особенностей [1, 2].

В трудах специалистов по детской психологии приведены результаты исследования общения детей со сверстниками, в которых говорится о том, что неприемлемыми для выбора партнера по взаимодействию оказываются конфликтные, агрессивные и тревожные дети [3, 7]. В связи с этим, на наш взгляд, одним из факторов, влияющих на формирование межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте, являются индивидуально-типологические особенности ребенка.

*Цель исследования:* выявление индивидуально-типологических особенностей пятилетних дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

*Параметры исследования:* самооценка, агрессивность (в разрезе поведенческих проявлений), тревожность (как комплексное эмоциональное состояние), переживание чувства одиночества, ущербности, психологической незащищенности, защитные механизмы, активная/пассивная личностная позиция.

*Методики исследования:*

- «Лесенка» (Т.Д. Марцинковская) [4].;
- «Контурный САТ-Н» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) [6].;
- «Рука» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) [6].;
- Детский тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [5].

*Базы исследования:* МДОБУ № 13, № 102, № 123, № 200 комбинированного вида г. Оренбурга.

*Экспериментальные группы:*

- 40 дошкольников с умственной отсталостью (ЭГ1) 5 лет;
- 40 дошкольников с задержкой психического развития (ЭГ2) 5 лет.

*Контрольная группа:* 40 дошкольников с нормативным развитием 5 лет (КГ).

*Результаты исследования:*

Умственно отсталые дошкольники смогли выполнить Детский тест тревожности только с помощью экспериментатора, им потребовалось постоянное повторение инструкции, перерывы в работе из-за соскальзывания с темы разговора. Мотивация выполнения задания была вызвана хорошими отношениями с экспериментатором, с детьми был установлен контакт с позиции доброжелательного отношения, организована комфортная обстановка, что позволило получить односложные мало разборчивые ответы на «своем языке».

50% дошкольников делали попытки объяснить свой выбор лиц для рисунков, например, около 30% - говорили, что «все плохо» или «все злые». Ни у одного из детей данной группы не был выявлен высокий уровень

тревожности, скорее всего это объясняется отсутствием или слабой сформированностью критичности мышления. Низкий уровень тревожности показали 20% детей, остальные – средний.

У дошкольников контрольной группы (с нормативным развитием) 30% продемонстрировали высокий уровень тревожности, столько же средний, еще 40% - средний на границе с высоким.

У 88% детей с задержкой психического развития был выявлен высокий уровень тревожности. Большинство детей делало выбор в пользу грустного лица к тем рисункам, которые демонстрировали агрессию, выговор и одевание. Дошкольники с ЗПР объясняли свой выбор тем, что «его любят, а меня нет», «надо помогать», «убегает, не хочет руки мыть», «нельзя смеяться», «не взяли играть». Некоторые дети пытались показать везде грустные лица, сказав, что все обижают и ругаются.

С методикой «Лесенка» умственно отсталые дошкольники справились только с использованием макета лестницы и куклы. Поиграв с куклой, они ставили ее на верхнюю ступень, комментируя свои действия «я хороший» или «я красивая», что может указывать на желание детей быть такими.

Дошкольники с нормативным развитием и ЗПР также ставят себя на самую высокую ступень лестницы, дальше вниз последовательно идут ступеньки от мамы или бабушки, папы и воспитателя. У детей с ЗПР чаще встречалась низкая оценка со стороны воспитателя (низкие ступеньки лестницы, как объяснили дети, из-за непослушания, хулиганства, отказа собирать игрушки). 5% нормально развивающихся мальчиков поставили сами себя и от имени папы на первую ступеньку.

Выполняя тест «Рука», 25% детей с нормативным развитием показали ожидание агрессии со стороны окружающих, чувство дискомфорта и напряжения, их руки в большинстве своем выполняли функцию защиты или были пассивны, ничего не делали. У 23% дошкольников рука общалась с кем-то. Но несмотря на это, в целом по группе детей с нормативным развитием больше распространены ответы, связанные с активностью руки и

агрессией (около 50%), та же картина только в более выраженной форме наблюдается у дошкольников с задержкой психического развития (88%). В отличие от них 83% умственно отсталых детей продемонстрировали затруднения в выполнении задания, просили подсказки, следили за реакцией экспериментатора, играли с картинками, не давали ответа или давали неадекватный (например, машинка или мама). И только у 18% умственно отсталых дошкольников ответы были связаны с активностью, агрессией или бездействием руки.

При выполнении методики «Контурный САТ-Н», 86% детей с умственной отсталостью дорисовывали картинки, а только потом рассказывали о том, что там происходит. Так же действовали 23% дошкольников с ЗПР. Их рассказы были похожи один на другой, а иногда (особенно у умственно отсталых) были насыщены фантастическими подробностями про драконов, чудищ, пауков, при этом само повествование было похоже на резонерство. Умственно отсталые дошкольники постоянно отвлекались и соскальзывали с темы повествования.

Для примера приведем отрывок из рассказа Вани (умственная отсталость, речь неразборчива), который сначала махал руками, имитируя изображение на картинке, но потом все же попытался рассказать о том, что происходит на рисунке: «Стоит.... Это паук... у меня есть такой... покажу?» (пытается найти в своих вещах, продолжает рассказ после попытки его вернуть к заданию) «Он машет... нам... оттуда...» (показывает на небо).

У 45% детей с нормативным развитием сюжеты рисунков были содержательно взаимосвязаны друг с другом (одни герои и одна ситуация).

Большинство рассказов у 75% дошкольников были связаны с игрой, прогулками, домом, сном, героями в них выступали люди или «человечки», их действия не несли угрозы кому-либо, они выполняли повседневные действия. Тогда как у 25%-30% - сюжеты были насыщены волками, драконами, медведями, которые кусали, «затаскивали в нору», нападали на главного героя (без страшных подробностей), но конец истории в

большинстве случаев был хороший (пришли, спасли, прогнали, выздоровел, подружился). У 10-15% дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в дорисованных рисунках и рассказах по ним появлялись драки, кровь, смерть.

#### *Вывод.*

Таким образом, 20-25% всех дошкольников чувствуют беспокойство, неуверенность в своих силах, ждут помощи со стороны, решения без их усилий, у них высокий уровень тревожности. При этом 10% детей с интеллектуальной недостаточностью отличается более высоким уровнем агрессивности, ригидность мышления. А около 75% всех дошкольников не видят в сюжете рисунков никаких конфликтных ситуаций (ни в одной), что в свою очередь может говорить о слабости осознания ситуаций межличностного взаимодействия, в некоторых случаях можно предположить включение простых защитных механизмов.

### **Список литературы**

1. Андреева, Е.И. Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками / Е.И. Андреева, Л.С Медникова // Дефектология. - 2015. - № 1. - С. 11-18.
2. Андреева, Е.И. Формирование и развитие межличностного взаимодействия пятилетних дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е.И. Андреева, Л.С Медникова // Дефектология. - 2015. - № 5. - С. 13-21.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986, 143 с.
4. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д. Марцинковская. — М. : Гардарики. — 2000. — 255 с.
5. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002.

6. Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. — 384 с.
7. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. — М. : ВЛАДОС, 2005. — 158 с.

**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.**

**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.**

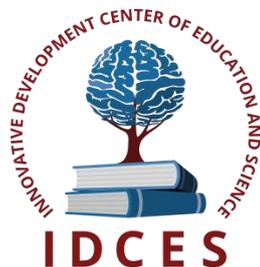
**III Международная научно-практическая конференция «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж**

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**



**Педагогика, психология и образование: от теории к  
практике**

**Выпуск III**

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

**г. Ростов-на-Дону  
2016 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.08.2016.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 20,2.  
Тираж 250 экз. Заказ № 84.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58