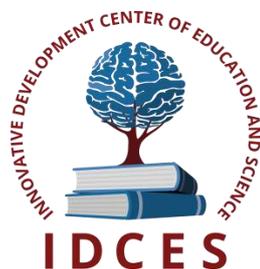


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**О некоторых вопросах и проблемах психологии и  
педагогике**

**Выпуск III**

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

**г. Красноярск  
2016 г.**

**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. Красноярск, 2016. 173 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, доцент 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 «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г. **Красноярск** 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).

## Оглавление

|  |    |
|--|----|
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)</b> .....   | 8  |
| <b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ<br/>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....   | 8  |
| ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ<br>Гордиенко О.Г., Федотова И.Б. ....   | 8  |
| ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ<br>УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ<br>ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ<br>Джигоева А.Р., Хадикова И.М. ....                          | 12 |
| УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ<br>МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ<br>Дудорова Е.А. ....  | 16 |
| РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ<br>В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА<br>Дятлова А.К. ....  | 20 |
| СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРЫ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ<br>СТУДЕНТОВ ВУЗА<br>Емельянова Е. Н. ....  | 23 |
| <b>СЕКЦИЯ №2.<br/>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ<br/>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....   | 27 |
| КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ<br>У СТУДЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ<br>Таначева Т.В., Александрова Н.С. ....   | 27 |
| <b>СЕКЦИЯ №3.<br/>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА<br/>И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)<br/>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> .....                    | 30 |
| СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ<br>ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br>Борякова Н.Ю., Шамаева Ю.В. ....                          | 31 |
| ТЕХНОЛОГИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ<br>УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ЗАЙКАНИИ<br>Мозгунова А.А., Бакунова И.В. ....  | 36 |
| <b>СЕКЦИЯ №4.<br/>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ<br/>ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ<br/>КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)</b> ..... | 40 |
| АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У СТУДЕНТОВ<br>ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ<br>Дробинина Н.В., Камалов Н.К., Тагирова Н.П. ....  | 40 |
| МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ<br>В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ<br>Зинчук Н.А. ....   | 43 |

|  |           |
|--|-----------|
| ПОВЫШЕНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА У СТУДЕНТОВ<br>БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ<br>Никулин К.В., Романова Н.А., Шуралёва Н.Н. ....  | 49        |
| ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ<br>РЕКРЕАЦИИ МОЛОДЕЖИ<br>Титова Г.С. , Титов С.В.....  | 53        |
| <b>СЕКЦИЯ №5.</b><br><b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ</b><br><b>СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b><br><b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....</b>   | <b>57</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №6.</b><br><b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br><b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....</b>  | <b>57</b> |
| ПРИМЕР ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В РАМКАХ<br>ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ<br>Афанасьева Т.И.....   | 58        |
| ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ)<br>Грузкова С.Ю.....  | 62        |
| РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕНТРЕ<br>ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ<br>РАБОТУ<br>Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.....                              | 66        |
| ОГНЕВАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЛОСА ПОДГОТОВКИ ПОЖАРНЫХ<br>КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ<br>МОБИЛЬНОСТИ ПОЖАРНЫХ И СПАСАТЕЛЕЙ МЧС РОССИИ<br>Маринич Е.Е., Ведяскин Ю.А., Микушкин О. В.....   | 69        |
| ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ<br>ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПРИБОРОСТРОЕНИЕ<br>Семенова Е.П. ....  | 73        |
| <b>СЕКЦИЯ №7.</b><br><b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>   | <b>77</b> |
| АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ<br>ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ<br>Горбунова Е.Л.....  | 77        |
| ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ<br>СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ<br>«50.03.01 ИСКУССТВА И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»<br>ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОГО КУРСА<br>«ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ МУЗЫКИ»<br>Казакова С.В. .... | 81        |
| О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ<br>Мизюрова Э.Ю. ....  | 89        |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОЙ<br>ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА<br>Ткачева И.А., Яковлева Л.В. ....  | 92        |

|   |            |
|---|------------|
| USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES<br>TO HIGHER SCHOOL STUDENTS<br>Tkacheva I.A., Yakovleva L.V.....   | 92         |
| <b>СЕКЦИЯ №8.</b>   |            |
| <b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ .....</b>  | <b>96</b>  |
| ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ<br>Бибикова Э.В.....  | 96         |
| ИМИТАЦИОННО-ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ<br>КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ<br>Гулакова М.В., Харченко Г.И. ....  | 100        |
| <b>СЕКЦИЯ №9.</b>   |            |
| <b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ<br/>И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....</b>  | <b>103</b> |
| ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММ-ТРЕНАЖЕРОВ<br>ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ<br>Астахова Н. А., Карякина Т.И. ....   | 103        |
| БУДУЩИЕ СПЕЦИАЛИСТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ В СРЕДЕ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА<br>Луткин С.С. ....  | 110        |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ РАБОТЕ<br>С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ<br>Петренко А.Ф.....  | 114        |
| <b>СЕКЦИЯ №10.</b>  |            |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО<br/>И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА .....</b>   | <b>118</b> |
| ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ<br>СЕМЕЙНОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ ЦССВ<br>Кульгускина В.А.....  | 118        |
| <b>СЕКЦИЯ №11.</b>  |            |
| <b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ<br/>В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>   | <b>122</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №12.</b>  |            |
| <b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>  | <b>123</b> |
| ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>К РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕКТАХ<br>ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА<br>И ОБЕСПЕЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОПЫТА ПОЗНАВАТЕЛЬНО-<br>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>Зубрицкая Л.В. .... | 123        |
| READINESS OF MODERN PRE-SCHOOL EDUCATION TO DEVELOPMENT OF<br>PRESCHOOLER'S ENVIROMENTAL KNOWLEDGE AS WELL AS EXPLORATORY<br>AND COGNITIVE ACTIVITIES<br>Zubritskaya L.V.....   | 123        |
| <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....</b>  | <b>129</b> |

|   |     |
|---|-----|
| <b>СЕКЦИЯ №13.</b>  |     |
| <b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,<br/>ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)</b>   | 129 |
| СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ<br>3 И 5 КУРСОВ ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГМУ ИМ. Н.Н. БУРДЕНКО<br>Судаков Д.В, Судакова О.А., Тихонов А.Н., Закурдаев Е.И.                                 | 129 |
| <b>СЕКЦИЯ №15.</b>  |     |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА<br/>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)</b>   | 133 |
| <b>СЕКЦИЯ №16.</b>  |     |
| <b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)</b>  | 134 |
| АНАЛИЗ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПАЦИЕНТОВ<br>СТРАДАЮЩИХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ НАХОДЯЩИХСЯ НА ЛЕЧЕНИИ<br>В СТАЦИОНАРЕ НА ПРИМЕРЕ БУЗ ВО ВОКБ №1<br>Судаков Д.В, Судакова О.А., Тихонов А.Н., Закурдаев Е.И. | 134 |
| ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА НА СОСТОЯНИЕ<br>СЛУХОРЕЧЕВЫХ И ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ ЖЕНЩИН<br>В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ<br>Шандро Т.М.   | 139 |
| <b>СЕКЦИЯ №17.</b>  |     |
| <b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)</b>   | 142 |
| ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА СПЕЦИФИКУ ПЕРЕЖИВАНИЯ<br>ЧУВСТВА ВИНЫ<br>Алтухова Л. В., Козлова Н. С.  | 142 |
| ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ СТУДЕНТОВ К ДРУГОМУ ЧЕЛОВЕКУ<br>В ПСИХОЛОГИИ<br>Печенкина Е.А.   | 146 |
| <b>СЕКЦИЯ №18.</b>  |     |
| <b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)</b>  | 149 |
| <b>СЕКЦИЯ №19.</b>  |     |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)</b>   | 150 |
| ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ<br>И СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br>Абаляшина Л.И., Иванова Т. Ю., Скрупская О.А.                         | 150 |
| СОВМЕСТНЫЙ С СЕМЬЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ<br>КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ (СУБЪЕКТОВ)<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ<br>Плисенко Н. В., Соловьева И.А., Савичева С.В.                                    | 156 |
| <b>СЕКЦИЯ №20.</b>  |     |
| <b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)</b>  | 162 |
| ОПЫТ ВРЕМЕННОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ<br>С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГИМНАЗИИ<br>Нуреева О.В., Кустова Е.С.   | 162 |
| <b>СЕКЦИЯ №21.</b>  |     |
| <b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)</b>   | 166 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>СЕКЦИЯ №22.</b>   |            |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).</b> | <b>166</b> |
| <b>СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ</b>             |            |
| <b>В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</b>                                     |            |
| Белан Е.А., Михайлюкова Е.А. ....                                | 166        |
| <b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД</b> .....                        | <b>171</b> |

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

### **СЕКЦИЯ №1.**

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

#### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Гордиенко О.Г., Федотова И.Б.**

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск

В XXI столетии значительно расширены границы педагогических исследований за счет внимания ученых к общественно-историческому контексту, в том числе к этнопедагогике и народной педагогике [5, с.30].

В современном понимании народная педагогика представляет собой исторически сложившуюся совокупность эмпирических сведений и опыта народа в области обучения и воспитания, которые отражены в устном народном творчестве, героическом эпосе, в традициях и обычаях. В народной педагогике нашли отражение господствовавшие в народных массах воззрения на цель, идеал, содержание, методы и средства обучения и воспитания. Наука, изучающая закономерности развития народной педагогике, получила название «этнопедагогика», предметом которой стали систематизация народных знаний, умений и навыков обучения и воспитания, анализ мыслей, воззрений, содержащихся в народной педагогике, и их оценка, а также установление существенных закономерностей процесса социально-общественного воздействия на подрастающее поколение, в результате чего развивается, формируется совершенная личность.

В народной педагогической культуре отразилась специфика менталитета народа, особенности его исторического развития, а также опыт трудовой и общественной жизни, семейного воспитания, которое основано на мудрости, традициях, здравом смысле, образе жизни народа. Народная педагогика с позиций природосообразности раскрывает ценный опыт формирования совершенной личности и утверждает центральную идею – единство человека с природой, гармонию духовных и физических сил в качестве необходимого условия бытия, проявления человеческой сущности. Творческое использование достижений народной педагогике становится одним из самых эффективных средств совершенствования педагогического процесса в современной семье и школе. Академик Г.Н. Волков справедливо утверждал, что «в современном мире, в том числе в многонациональной России, педагогика может реально, эффективно функционировать

только в качестве этнопедагогике. Поэтому солидарное человечество преодолеть, быть может, все недоразумения сумеет на основе всеобщего гармонического и воспитательно-образовательного опыта и создания своего рода единой пансофии мира» [1, с. 3].

Использование идей народной педагогики и этнопедагогике в современной семье и школе означает возрождение прогрессивных традиций, идей народа об учете в воспитании культурно-национальных факторов, усиление в содержании школьного воспитания материала, влияющего на формирование духовно-нравственного сознания, в основе которого – народность и духовность. Использование традиций и опыта народной педагогики включает воспитание у учащихся культуры межнациональных отношений, сосредоточие усилий общественности, школы и семьи на гармонизации этих отношений в повседневной жизни учащихся, на развитии у воспитанников ответственности, веры в торжество добра и справедливости, выработку у них уважения к воззрениям человека, к традициям представителей других национальностей.

Осуществление этих идей предполагает включение в содержание школьного образования компонент материала, раскрывающего этнокультурный концепт, в том числе расширение и углубление в курсах русского и родного языков, литературы, отечественной истории произведений устного народного творчества.

В педагогическом процессе семьи и школы необходимо шире использовать народные сказки, былины, заповеди, полнее претворять в жизнь идеи сотрудничества поколений в решении важных задач воспитания. Действенный источник и средство повышения педагогической культуры школьных наставников и родителей учащихся – их обогащение знаниями в области народной педагогики.

Известно, что идея народности в общественном воспитании положена в основу педагогической системы К.Д. Ушинского, который понимал народность как своеобразие народа, обусловленное ходом его исторического развития, а также географическими и природными условиями, как исторически сложившуюся общность характера, языка, склонностей и потребностей. Именно «родной язык вводит ребенка в атмосферу народной жизни» [2, с.67]. В данной идее сформулирована объективная педагогическая закономерность, сохраняющая свое методологическое значение для педагогических исследований и в настоящее время.

Важнейшими чертами народности в воспитании ученый считал связь воспитания с образом жизни народа, национальный характер воспитания, возможность для народа определять содержание воспитания и формировать те нравственные качества, которые присущи данному народу, а также обучение на родном языке и овладение национальной культурой.

К числу основных исходных положений изучения истории педагогической мысли и образования К.Д. Ушинский относил связь образования и культурного развития народа, его духовной жизни и освещение вопроса о том, насколько культура народа выражает его интересы, а педагогика приблизилась к удовлетворению потребности в образовании не отдельных сословий, привилегированных слоёв общества, а народа в целом.

Идея народности в воспитании К.Д. Ушинский органически связывал с национальным самосознанием народа [4, с. 219]. «Каждый народ, – утверждал он, – имеет свой особенный идеал человека... Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы» [3, с. 122].

Известно также, что К.Д. Ушинский глубоко исследовал жизнь народов не только в России, но и в Китае, Индии, Северной и Южной Америке, Центральной Азии, Европе, он изучил их культуру, быт, черты духовной жизни, опыт воспитания. Всесторонний анализ развития духовной жизни и воспитания народов мира и народов России привел его к выводу о своеобразии народной педагогики, созданной русским народом, а также о взаимосвязи, взаимодействии данной педагогики с педагогической культурой других этносов, о возможности превращения духовных, педагогических ценностей одного народа в ценности других народов.

К.Д. Ушинский ввел в отечественную литературу, исследующую педагогику, термин «народная педагогика», показав, что это исторически сложившаяся совокупность эмпирических сведений и опыта народа в области воспитания, закреплённых в устном народном творчестве, сводах правил поведения, традициях и обычаях. Народная педагогика аккумулирует существующие в народных массах воззрения на цель, задачи воспитания, средства и методы их осуществления. Богатыми источниками народной педагогики К.Д. Ушинский считал предания, сказки, былины, загадки, пословицы и поговорки. Высоко ценил он сказки как источник народной педагогики, называя их «блестящей попыткой развития педагогической культуры». В наследии К.Д. Ушинского отражена воспитательная ценность народных праздников и народной музыки. Важнейшей стороной педагогической культуры масс считал игры, игрушки.

Народная педагогика, с точки зрения К.Д. Ушинского, – это духовная потребность людей в воспитании подрастающего поколения, всеобщая педагогика народных масс, педагогическая культура, создававшаяся в процессе исторического развития того или иного этноса. Прогресс науки и воспитания невозможен без традиций народной педагогики. Подлинной силой обладает лишь то воспитание, которое создавалось самим народом, то есть коллективным разумом, и которое основано на народных началах. Он дал

высокую оценку самобытности и оригинальности русской педагогической мысли и народного воспитания. Народную педагогику он рассматривал как важнейший фактор, под воздействием которого развивалась наука о воспитании. Им сделан важный для науки вывод о том, что «народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания... Только народное воспитание является живым органом «в историческом процессе народного развития» [3, с. 70]. С идеями К.Д. Ушинского связано *национальное* направление в истории отечественной педагогики. Русский педагог А.П. Медведков, давая оценку трудов крупных педагогов, выделил среди них К.Д. Ушинского, потенциал наследия которого не был использован до конца в XIX в. «Ушинский, – утверждал А.П. Медведков, – еще и доселе продолжает учить нас: *более половины из сказанного им не использовано русскою школою*» [6, с.241].

Таким образом, подлинное научное педагогическое исследование должно стремиться к раскрытию потенциала народного воспитания, а педагогическая практика – к его реализации. В этой связи необходимо глубокое изучение педагогической культуры народа, отраженной в народной педагогике.

#### Список литературы

1. Волков Г.Н. Предисловие к книге М.Г. Харитоновой «Традиционная культура воспитания в деятельности этнопедагогических классов». М.: Народная школа, 1994. –110 с.
2. Исаев Л.Н. К.Д. Ушинский – основатель русской дидактической и методической школы. – Пятигорск, 1999. – 252 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1988-1990. Т.2.
4. Федотова И.Б. Историко-педагогические исследования К.Д. Ушинского // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 2. – С. 218-224.
5. Федотова И.Б. Методология историко-педагогических исследований // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 12. – С. 29-33.
6. Федотова И.Б., Исаев Л.Н. К проблеме исторических реалий и идеальных образов российского учительства: А.П. Медведков и С.А. Золотарев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2016. – № 2. – С. 239-243.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Джиоева А.Р., Хадикова И.М.**

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова,  
г. Владикавказ

Известно, что на основе системно-деятельностного подхода, являющегося личностно-ориентированным и выдвигаемого на всех ступенях образования в качестве приоритетного, определяются и структура деятельности школьников, и совокупность главных условий реализации учебного процесса, и комплекс психологических механизмов усвоения информации. В качестве необходимой базы личностного становления индивида как субъекта обучения и воспитания выступает формирование у него системы универсальных учебных действий (далее УУД), овладение которыми развивает у школьников умение учиться, обеспечивающее им возможность самостоятельного приобретения новых знаний [1; 3].

Универсальные учебные действия, систематически реализуемые в образовательном процессе, выполняют следующие функции:

- обеспечивают школьникам возможности самостоятельного осуществления учебной деятельности, постановки учебных целей, поиска и использования необходимых средств и способов их достижения, контроля и оценки процесса и результатов деятельности;
- создают условия для всестороннего развития и самореализации личности в процессе непрерывного образования;
- обеспечивают успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков, компетенций во всех предметных областях [1; 2].

Совокупность УУД образует определенную систему, характеризующуюся тесной взаимосвязью всех видов учебных действий, отношения между которыми выстраиваются на основе общей логики возрастного развития. Универсальность этих действий выражается в их надпредметном, метапредметном характере, а также в обеспечении целостности развития и саморазвития школьника в общекультурном, личностном и познавательном планах. Систематическая реализация УУД способствует обеспечению преемственности между всеми ступенями общего образования. Именно на их основе формируются способности школьников, осуществляются структурирование этапов

усвоения изучаемого материала, организация и регуляция всех видов деятельности учащихся безотносительно к ее предметному содержанию. Индивид, владеющий универсальными учебными действиями, оказывается в состоянии успешно усваивать информацию, предъявляемую на всех этапах образовательного процесса, ибо у него сформировано умение учиться.

Однако необходимо отметить, что совершенно очевидным является недостаточный общеобразовательный уровень учащихся, включая владение русским языком как предметом и средством обучения, определяющим качество овладения всем спектром школьных дисциплин и выступающим основой формирования всех видов УУД, прежде всего - личностных. Последние позволяют формировать в условиях учебного процесса гармонически развитую, интеллектуальную, духовную личность, способную к успешной адаптации в социуме.

Именно посредством личностных действий обеспечивается ценностно-смысловая ориентация школьников, предполагающая владение моральными нормами, выявления нравственных аспектов поведения, соотнесения поступков и событий с комплексом принятых этических принципов. Ориентация индивида в системе межличностных отношений и социальных ролей также осуществляется на основе данного вида УУД. В контексте образовательного процесса школы личностные универсальные учебные действия реализуются в русле следующих направлений:

- личностного, профессионального и жизненного самоопределения;
- смыслообразования, состоящего в установлении индивидом связи между целями и мотивами учебно-познавательной деятельности;
- нравственно-этического ориентирования.

Средством развития личностных учебных действий при обучении, например, образовательной области «Филология» является в основном работа с художественными и публицистическими текстами, предлагаемыми в учебниках и дополнительном дидактическом материале, а также работа над сочинениями и изложениями. Содержательное наполнение текстов характеризуется морально-нравственной, патриотической, эстетической, этической направленностью, способствующей осознанию и принятию индивидом жизненных ценностей, позволяющих ему определить собственное место в социуме и жизни в целом, правильно сориентироваться в системе этических норм. Именно через это содержание школьники, определяя его идею и давая ему нравственную оценку, приходят к осознанию необходимости сохранения и защиты языка как части национальной культуры, а через нее – культуры общечеловеческой как синтеза

этнических культур. Одновременно осуществляется работа по формированию у них положительного отношения к точности и богатству устной и письменной речи.

Приведем некоторые примеры организации рассматриваемых учебных действий на примере образовательного процесса школ Республики Северная Осетия – Алания. Так, на уроке русского языка учащимся предлагается следующий текст:

Место происхождения и жизни народа, место рождения человека мы называем *Родиной*. *Родина* – это язык, история и культура нашего народа, природа родной земли. Родина – это основа нашего будущего...

Мир, в котором мы *живем*, создавался многими поколениями людей. И каждый человек, появившись на свет, получает огромные богатства, которые создали его предшественники. Поэтому люди называют историю свидетельницей времен, наставницей *жизни* (По Р.С. Бзарову).

Прочитав текст, школьники определяют, к какой части речи относятся выделенные слова, являются ли они однокоренными или это формы одного и того же слова, почему. Анализируя содержание, дети размышляют и рассуждают о том, почему автор называет Родину основой нашего будущего, почему историю называют свидетельницей времен и наставницей жизни...

В данном русле организуется познавательная деятельность школьников и при изучении на уроке литературы фольклорного произведения «Песня о Задалесской матери», рассказывающего о трагедии осетинского народа в определенный исторический период. Монгольский завоеватель Тимур с огромным войском обрушился на истерзанную сражениями Аланию. В неравных боях погибло почти всё взрослое население. Но свершилось чудо – народ выжил. Песня увековечила память о женщине, которая собрала на пожарищах уцелевших ребят и воспитала их. Дети выросли и создали новые поселения. Имя женщины неизвестно, потому что в памяти людей она осталась просто Мамой - так называли ее дети. Она, по словам учащихся, победила грозного Тимура, ибо спасла свой народ от исчезновения. Школьники отмечают, что народ спасся, выжил и выстоял, сохранил свою культуру и язык именно благодаря таким простым людям, их каждодневному труду, их борьбе за мир и счастье на родной земле.

Аналогичная работа предполагается при изучении стихотворения осетинского поэта-современника Таймураза Хаджеты «Бой аланского воина с римлянином». Анализируя текст произведения, учащиеся отвечают на следующие вопросы. О каком старинном обычае упоминается в тексте? С каким чувством аланский воин выходит биться? Как он ведет себя перед сражением, почему? Почему врагам так и не удалось покорить землю наших предков? Ответы на эти вопросы подводят школьников к мысли о

животворном патриотизме алан, о светлом, незабываемом образе малой родины – непобедимой, непокоренной, свободу и независимость которой отстаивает весь народ.

Логическим продолжением данной деятельности служит обращение на уроке осетинской литературы к рассказу Чермена Беджызати «Батай Албегов и невестка Барсаговых», основная задача изучения которого – показать обычаи и традиции осетинского этноса в старину и соотнести их воспитательный потенциал с условиями современности. Выражая в своих ответах симпатию к главному герою произведения, учащиеся отмечают, что в облике старого Батая воплощены лучшие черты национального характера – забота о своем народе, активное участие в его судьбе, наставничество над молодежью. Учащиеся выражают уверенность в том, что сегодня Осетии, как никогда раньше, нужны такие сильные личности, что именно такие люди могут спасти мир от ненужных распрей и войн, что будущее должно быть за ними...

Итогом подобной организации познавательной деятельности школьников как субъектов образовательного процесса становится личность, характеризующаяся конкретной жизненной позицией, способная в любой момент сделать правильный нравственный выбор, активно самореализующаяся вначале в коллективе сверстников и взрослых, затем – в обществе в целом. Таким образом, учащиеся непрерывно и планомерно двигаются к достижению главной цели – формированию умения учиться, призванного обеспечить им успешность не только в школьном образовательном процессе, но и в дальнейшей жизни.

### Список литературы

1. Громыко Ю.В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001.
2. Джиева А.Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы // [Синергия](#). - 2016. - № 1. - С. 7-13.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (начало) // Официальные документы в образовании. – 2011. – № 8. – С. 9-35.

# УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ

Дудорова Е.А.

Балтийский Федеральный Университет им. И. Канта, г. Калининград

**Аннотация.** В данной статье говорится о том, что успех в учебе способствует высокой самооценке учащихся, и таким образом содействует конструктивному разрешению межличностных конфликтов учеников. Объясняется как школа и преподаватели могут способствовать конструктивному разрешению конфликтов учеников и повышению общего качества межличностных отношений в школе.

**Abstract.** The article states that success in learning promotes high self-esteem of students and thus contributes to a constructive resolution of interpersonal conflicts of students. It explains how schools and teachers can contribute to constructive conflict resolution of students and improving the overall quality of interpersonal relationships at school.

**Ключевые слова:** успеваемость, самооценка, разрешение конфликта, школа, кооперативное обучение.

**Key words:** academic performance, self-esteem, conflict resolution, school, cooperative learning.

Исходя из того, что дети большую часть своей жизни проводят в школе, ясно, что школьная система своей ролью и отношением к ученикам, в особенности, преподавательский состав через процесс воспитания и обучения, могут сделать очень много, чтобы внести свой вклад и поспособствовать правильному развитию и формированию стабильной личности школьников. Это в основном и является условием эффективного поведения в конфликте.

Успехи в учебе влияют и способствуют повышению самооценки учащихся, а высокое чувство собственного достоинства и целостность личности не только улучшают учебу, но больше и лучше межличностные отношения. Все большее количество исследований указывают на динамику и связь между успехом в учебе и самооценкой [1, с. 102]. Отмечается, что в основном агрессивное, конфликтное поведение учащихся, школьные неудачи, трудности, связаны с их самооценкой, внутренними конфликтами и недовольством собой. Успеваемость определяет социальный престиж в группе сверстников и, следовательно, влияет на представление о самом себе. Ученикам неуспешным в учебе трудно добиться положительного статуса и уважения среди сверстников, и вследствие этого у них развивается низкая самооценка, и возникают социо-

эмоциональные трудности и неприемлемое социальное поведение, приводящее впоследствии к конфликтам.

Ученики, которые имеют положительную самооценку, как правило, не имеют социо-эмоциональных проблем, а, следовательно, трудностей с самоконтролем. Такие ученики адекватно реагируют на конфликтные ситуации в группе сверстников, но также реагируют и когда они сталкиваются с трудностями в учебе, что связано с конструктивными способами решения проблем в любой области. Они менее агрессивны и имеют просоциальную, неконфликтную совместную ориентацию в решении проблем в отношениях со сверстниками. С самоконтролем связан вопрос о собственной ответственности за свои действия, то есть принимаются во внимание последствия своих действий на других [1, с. 103].

Было установлено, что признание со стороны сверстников, просоциальное поведение, самоконтроль и социальная ответственность очень связаны с успеваемостью учащихся. А именно, учащиеся, которых принимают сверстники, которые проявляют просоциальные, неконфликтные и ответственные формы поведения при взаимодействии со сверстниками, наиболее часто достигают высокой успеваемости, в то время как отвергнутые, агрессивные и социально неадекватные ученики часто достигают более низких результатов в учебе. Исследования показывают, что почти половина обучающихся, которые проявляют агрессивное, конфликтное поведение в социальных отношениях, в то же время не принимаются своими сверстниками, и что сочетание неприемлемого социального поведения и неприятия сверстниками представляют самую высокую группу риска для возникновения неуспеваемости. Другие исследования в целом показывают негативную связь агрессивного поведения учащихся и их успехом в учебе. Было отмечено, что учащиеся с хорошей успеваемостью и имеющие уважение среди сверстников в конфликтных ситуациях используют конструктивный стиль, т. е. больше ориентированы на совместное решение проблем, в то время как учащиеся, не имеющие хорошей успеваемости и уважения среди сверстников склонны деструктивно разрешать конфликты.

Из этого следует, что успеваемость и поведение являются определенными факторами, которые способствуют большей или меньшей самоуверенности, высокой или низкой самооценке учащихся и, таким образом, непосредственно влияют на выбор конкретных способов решения конфликтных ситуаций.

Учебно-воспитательная работа в школе предполагает взаимодействие, поэтому школа должна иметь дело с межличностными отношениями и развивать их [1, с. 111]. Чтобы учителя своими действиями и методами работы могли способствовать развитию

положительных социальных отношений между учащимися, они должны сами признать свою собственную роль в этом процессе. Сам учитель своим поведением и отношением к ученикам должен быть примером для подражания для учеников. Тепло и безопасность, исходящие из отношений с учителем, представляют собой хорошую основу для установления положительных межличностных отношений с другими людьми, в том числе и сверстниками. Если учитель имеет положительное отношение к ученику, то это отразится и на его поведении по отношению к ученику и на их взаимосвязи. Учитель должен иметь в виду, что его негативное отношение к ученику может перенестись и на отношения сверстников к этому ученику. Если добавить к этому плохие результаты этого школьника в учебе, то есть большие шансы, что он попадет в порочный круг неудач.

Успех в учебе ученика является результатом не только его реальных интеллектуальных способностей и ответственности, но зависит и от поведения учителя, т. е. его убеждения, что ребенок имеет способности к учебе и достигнет хороших результатов или, наоборот, он низких способностей и будет иметь трудности в обучении [1, с. 112]. Это подразумевает, что учителя своим стилем оценки и отношения к ученикам способствуют конструктивным или деструктивным способам решения конфликтов учащихся. От учителей ожидается, чтобы они были чувствительными к потребностям учащихся, которые находятся под риском оказаться неуспешными в учебе, способствовали повышению их успеваемости, самооценки, и в большей степени применяли методы кооперативного обучения, устраняющего возникновение конфликтных ситуаций.

Применение кооперативных методов обучения особенно подходит для развития социальных навыков учащихся по разрешению конфликтных ситуаций. По сравнению с обучением, подчеркивающим конкуренцию, и где успех ученика обусловлен неуспехом других учащихся, кооперативное обучение требует от индивида сотрудничать с другими, чтобы совместно решить проблему и обсудить друг с другом, чтобы помочь друг другу. Таким образом, кооперативное обучение дает возможность учащимся практиковаться в распознавании эмоций, принятии другой точки зрения, альтернативных стратегиях решения социальных конфликтов и предвидеть последствия своего собственного поведения. Такие мероприятия готовят учащихся к ответственному поведению по отношению к другим и принятию морального принципа уважения друг к другу. Не только за счет совместного обучения, но в целом, ход работы и школьная жизнь в духе сотрудничества, товарищества, помощи и человеческих отношений позволяют объединить преподавание социальных и учебных знаний и навыков, необходимых в повседневной

работе школы. Это способствует социальному и интеллектуальному развитию учащихся, и представляет собой цель, которая должна быть реализована в каждой школе.

Кроме совершенствования социальных навыков через школьные мероприятия с учащимися, испытывающими трудности в достижении положительных социальных отношений, значительным является использование программ вмешательства в насильственном и ненасильственном разрешении конфликтов. Программы вмешательства могут способствовать изучению причин плохого поведения, преодолению этих трудностей, принятию конструктивных решений проблем, развитию эмпатии, терпимости и ответственности за свои действия. Это может помочь учащимся не только улучшить свои межличностные навыки, но также повысить мотивацию к учебе и успеваемость в школе. Несмотря на то, что развитие положительных социальных отношений является не только обязанностью школ, мы считаем, однако, что её роль и вклад очень важен. Также очевидно, что в школах есть много способов и ситуаций, в которых можно поощрять и развивать навыки, необходимые для конструктивного разрешения конфликта учащихся. Более активное вовлечение школ, особенно преподавателей, в развитии положительных равных отношений, способствовало бы не только развитию социальных и эмоциональных навыков учащихся, но и достижению лучших результатов в учебе.

В заключении можно сделать вывод, что успех в учебе способствует высокой самооценке и уверенности в себе, и таким образом непосредственно содействует конструктивному разрешению межличностных конфликтов учеников и повышению общего качества межличностных отношений в школе. Все это улучшает процесс образования.

### **Список литературы**

1. Јелић М. Успех у школи и решавање међусобних конфликта ученика // Настава и васпитање: Час. за пед. питања. - 2011. - Год. 60, Бр. 1. - С. 100-115 .

# РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА<sup>1</sup>

Дятлова А.К.

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Болонская декларация, провозглашавшая создание «зоны европейского высшего образования» к 2010 г., была подписана в 1999 г. баронессой Блэкстоун, бывшим министром высшего образования Соединенного Королевства, и министрами 28 других европейских государств. Главной целью была организация единого пространства европейского высшего образования, которое бы способствовало решению вопросов трудовой занятости и мобильности граждан стран–членов ЕС [1]. Великобритании было намного легче адаптироваться к болонской системе, поскольку именно система высшего образования этой страны была взята за некий образец для последующих преобразований.

Однако в 2001 г. были сформулированы новые направления развития данной системы (так называемые *линии действий* или *action lines*), направленные на дальнейшее реформирование и модернизацию высшей школы в контексте требований Болонского процесса, некоторые из которых требуют значительных изменений британского высшего образования.

Линия действий 1 – **принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней**. В рамках реализации данного направления важным изменением следует назвать внедрение системы Приложений к диплому (Diploma supplement), в котором содержится информация о соответствии выпускника полученной им степени или квалификации. [2, с. 14]

Линия действий 2 – **введение двух-, а позже трехциклового структуры высшего образования**. Отметим, что в Соединенном Королевстве всегда функционировала многоуровневая система высшего образования: бакалавриат (3-4 года), магистратура (1-2 года), докторантура (2-3 года) с присвоением соответствующей степени. Однако британские сроки отличаются от общеевропейских. Приведение к единообразию потребует значительных изменений английской высшей школы.

Линия действий 3 – **применение системы кредитов**. Система кредитов существовала в Великобритании задолго до начала Болонских реформ. Уже во второй

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РФНФ, грант № 16-06-00201, «Современный опыт модернизации системы высшего образования в США и Великобритании»

половине XX в. начался поиск сравнимой системы кредитов по различным предметам. Многие вузы начали структурировать учебные курсы по модулям, которые как раз и содержали в себе определенное количество кредитов, а в середине 1990-х уже осуществляли практику перевода кредитов между вузами. [3, с. 122]. Это, свою очередь, создало основу для организации и расширения студенческой мобильности внутри страны и, по сути, предвосхитило появление 4-ой линии действий болонского процесса.

**Линия действий 4 – расширение мобильности.**

**Линия действий 5 – содействие развитию европейского сотрудничества в области обеспечения качества.** Обладая широкой автономией, университеты Великобритании используют отличный от общеевропейского подход к обеспечению качества высшего образования. Модель государственного контроля на «почтительной дистанции», на расстоянии «длины руки» (arm's length) является основным фактором эффективности и результативности деятельности британских университетов [5, с. 29]. Однако, отвечая на требования болонского процесса, в Соединенном Королевстве создается Агентство по гарантии качества (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA). QAA стало инициатором таких форм контроля как внутренний и внешний институциональный аудит, привлечение к аудиту студентов, оценка качества академических стандартов и др. [2, с.78].

**Линия действий 6 – содействие европейскому измерению в области высшего образования.** В соответствии с европейской кредитной системой ECTS студент дипломного обучения в режиме полного учебного дня должен набрать 60 кредитов в года. Однако введение ECTS в Великобритании не является обязательным. В Северной Ирландии, Уэльсе и Шотландии кредитная система функционирует в рамках интегрированных структур. В Англии нет системы кредитов, но вузы используют систему переноса кредитов между образовательными программами или институтами, а также прибегают к европейской системе ECTS [5, с. 21–22 ].

**Линия действий 7 – содействие получению образования в течение всей жизни.** Концепция трех «L» была озвучена на заседании ЮНЕСКО еще в 1965 г. Сегодня в Соединенном Королевстве большинство программ непрерывного образования осуществляется в университетах. Примером может служить Открытый университет, две трети контингента которого составляют граждане в возрасте от 30 до 49 лет. К 2000 г. число обучаемых составило 250 000. В целом почти 75% взрослого населения Великобритании, имеющие высшее образование, ежегодно проходят те или иные курсы обучения для взрослых, которые предоставляют просветительные, образовательные и информационные возможности [4, с. 4].

Линия действий 8 – **деятельность высших учебных заведений и студенчество.**

Линия действий 9 – **содействие привлекательности ЕПВО** (Европейского пространства высшего образования). Значительное внимание в контексте реализации данной линии должно быть направлено на создание мер по оказанию помощи иностранным гражданам. Меры эти обозначены в национальном отчете по реализации болонского процесса 2005-2007 гг. [5, с. 46–47] и предполагают следующее:

- выдача разрешения на пребывания студента в стране в течение всего курса обучения;
- внедрение объективной и прозрачной системы управления миграцией с целью упрощения въезда потенциальных иностранных студентов в страну;
- проведение для потенциальных студентов ясных, четких и практических консультаций;
- право на работу сроком до 12 месяцев в секторах экономики, где ощущается нехватка кадров, всем иностранным выпускникам по завершении учебы на дипломном и последипломном уровнях;
- оказание практическую поддержку иностранным студентам в поисках работы по возвращении в свои страны.

Однако данные действия, направленные на повышение привлекательности ЕПВО, составленные в начала 2000-х и полностью отвечающие духу мультикультурализма того времени, перестают отвечать требованиям времени настоящего главным образом по причине фактического краха этой идеи и стремления страны «отгородиться» от общеевропейских миграционных проблем (что косвенно подтверждает решение Великобритании выйти из состава ЕС).

Линия действий 10 – **обучение в докторантуре и взаимодействие европейского образовательного и исследовательского пространств.** С одной стороны, включение докторского уровня квалификации в Болонский процесс может гарантировать британским докторантам возможность участвовать в мобильности и сотрудничестве студентов и вузовских работников. Однако Великобритания стремится оградить докторантуру от коренных изменений и призывает к сохранению гибкости и добровольности в отношении продолжительности и структуры третьего цикла [5, с. 48–49].

Как мы видим, несмотря на то, что структура высшего образования Великобритании была взята за образец для создания общеевропейской системы, она всё же вынуждена сталкиваться с определенными требованиями дальнейшей модернизации, направленными на универсализацию европейской высшей школы.

## Список литературы

1. Guide to The Bologna Process: The UK HE Europe Unit [сайт], 2005. – Режим доступа: <http://www.unl.pt/data/qualidade/bolonha/guide-to-the-bologna-process.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.
2. Ворожейкина О.Л., Покладок Е.Б., Тарасюк Л.Н. Системы обеспечения качества высшего образования в европейских странах: на примерах Великобритании, Германии, Франции и Швейцарии. – М.: РГГУ, 2013. – 237 с.
3. Пчельникова Д.В. Реформирование системы высшего профессионального образования в Великобритании в контексте Болонского процесса // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2011. – С. 121–124.
4. Савченко И. В. Механизмы реализации концепции LLL: опыт Великобритании // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15306. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15306.htm>.
5. Тарасюк Л.Н. Высшее образование Великобритании в контексте Болонского процесса: учебно-методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009 – 102 с.

## СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРЫ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Емельянова Е. .Н.**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Аспирант кафедры педагогики частного образовательного учреждения высшего образования «Вятский социально – экономический институт», г. Киров

### **Аннотация**

В статье рассматриваются аспекты сущности культуры бесконфликтного взаимодействия студентов вуза. Речь идёт о важности моральных и этических принципов формирования личности студента, на основе принципов сотрудничества и гуманизма. Благодаря сформированным компетенциям в области бесконфликтного взаимодействия, молодые специалисты легче адаптируются к профессиональной деятельности, что

способствует увеличению производительности труда, приобретению опыта для принятия самостоятельных эффективных решений, основных профессиональных задач. Кроме того, навык бесконфликтного взаимодействия окажет влияние на формирование положительного общественного мнения об организации и о специалистах, которые там трудятся, улучшая имидж вуза, в котором обучались молодые специалисты. Формирование культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вузов является важным фактором развития гражданского общества Российской Федерации.

### **Annotation**

This article discusses aspects of the essence of a culture of conflict-free interaction of students of the university. We are talking about the importance of moral and ethical principles of the formation of the student's personality, based on the principles of cooperation and humanity. Due formed competences in the field of conflict-free interaction, young professionals more easily adapt to the professional activity that helps to increase productivity, the acquisition of expertise to make its own effective solutions, the main professional tasks. In addition, conflict-free interaction skills will have an impact on the formation of positive public opinion about the organization and about the professionals who work there, improving the image of the university, with an enrollment of young specialists. Building a culture of non-conflict interaction among university students is an important factor in the development of civil society of the Russian Federation.

### **Ключевые слова**

Бесконфликтное взаимодействие, культура, производственная кафедра, студент, сущность.

### **Keywords**

Conflict-free interaction, Culture, Production Department, the student, the essence.

Культура для человека служит способом гармонизации отношений с окружающим миром, природного и социального характера. Обладая инструментарием для выражения эмоционального статуса, и логических умозаключений, культура воспроизводит исторический опыт людей, преображая и совершенствуя социальное пространство для последующих поколений. Особенностью культуры является обязательное участие и присутствие человека, вне социума данный феномен нежизнеспособен, так как он носит оценочный характер, который свойственен исключительно личности.

Закон Российской Федерации «Об образовании» информирует о том, что «Дисциплина в образовательном учреждении поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов». Тем не менее, учебная деятельность зачастую сопровождается конфликтогенами, негативно

влияющими на социальную среду и личность участников конфликта. Поэтому, прикладное изучение бесконфликтному взаимодействию в рамках производственной кафедры имеет важное значение. Данный процесс позволит изучить студентам свои социально – ролевые позиции и функциональные обязанности в работе с критическими инцидентами, что окажет влияние на минимизацию возникновения конфликта в профессиональной деятельности.

При изучении научной литературы нами не было обнаружено определения, что такое культура бесконфликтного взаимодействия. Следует заметить, что понятия культура, конфликт довольно распространены и часто встречаются. В социально-психологическом словаре В. Г. Крысько представил культуру как «систему духовных форм обеспечения жизнедеятельности людей. Культура является специфическим признаком человека, присущим ему с начала его существования» [2, 194].

В 2000 г. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предложили определение социальному конфликту: «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов и сопровождающийся переживанием ими негативных эмоций по отношению друг к другу» [1, 87]. В 2006 г. эти же авторы несколько изменили формулировку определения конфликта: «наиболее деструктивный способ развития и завершения наиболее значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьба подструктур личности». [3, 96].

Можно предположить, что культурой бесконфликтного взаимодействия является процесс установления контакта между людьми, на основе развития морально-нравственных ценностей личности, в ходе которого происходит обмен информацией, необходимой для совместной деятельности и сотрудничества, а также репродуцируется и транслируется форма этического поведения для достижения общих договорённостей.

Функции культуры бесконфликтного взаимодействия или её предназначение направлены на поддержание этических принципов социальных контактов между людьми, развития гражданского общества на основе гуманизма при репродукции и трансляции изучаемого явления. Культура бесконфликтного взаимодействия является компетенцией, которая формируется под влиянием общества и образовательной среды. Следовательно, важна роль институтов социального управления, например социокультурная роль педагогического образования оказывает огромное влияние на развитие общества в целом и несёт в себе положительную оценку укрепления гуманистического направления.

Одной из проблем педагогического образования является учёт общекультурных традиций, их развитие, закрепление и жизнестойкость в социуме. Традиции вуза

направлены на репродукцию педагогических ценностей, а творческая природа культуры требует индивидуально-личностных форм принятия собственного опыта и развития профессионального Я, гибкой коррекции разных видов педагогической деятельности. Поэтому, формирование культуры бесконфликтного взаимодействия студентов вуза имеет большие шансы для закрепления и репродукции культурного опыта, при систематическом взаимодействии студентов, пациентов и преподавателей.

Преподаватель призван развивать основы общечеловеческой и профессиональной культуры будущего специалиста, сохранять и защищать его личность от нравственной деградации.

То есть, можно сделать вывод от том, что культурой являются высокие духовные достижения человечества, а если они передаются из поколения в поколение, то становятся традициями. Формирование культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вуза может стать традицией, которая будет нести просвещение в общество, когда студенты ещё обучаются и когда выпускники начнут самостоятельную трудовую деятельность.

Иным словами, можно утверждать, что если все сферы жизнедеятельности вуза подчинены культуре, то студент, попадает в культурную среду, которая сама выступает в роли преподавателя и воспитывает культуру поведения, культуру бесконфликтного взаимодействия [4, 140], увеличивая возможности обучающихся для эффективной адаптации к новым трудовым условиям после окончания вуза.

### Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. 5 – е изд. – Спб.: Питер, 2013. – 512 с.
2. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь – справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2005.- 650 с. (с грифом Минобра РФ).
4. Емельянова Е.Н. Формирование культуры бесконфликтного взаимодействия студентов вуза: актуальность и перспективы. / Е.Н. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч.7. – С. 140-146.
5. Орлова В. В. Ценностные приоритеты молодёжи в Сибирском регионе // социологические исследования. 2009. - 36. - С. 95 – 99.

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

**КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ**  
**У СТУДЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ**

**Таначева Т.В., Александрова Н.С.**

Вятский социально-экономический институт, г. Киров

Умение видеть прекрасное в предметах и явлениях, стремление к преобразованию окружающего мира по законам красоты и гармонии является одной из важных черт всесторонне развитой личности. Формирование этих качеств у подрастающего поколения является актуальной задачей системы образования.

В период юности основной формой деятельности является приобретение профессиональных знаний, навыков и умений. Большинство студентов ассоциируют свою будущую деятельность конкретно с получаемой профессией. Этому периоду свойственно отстранение от творческой художественной деятельности, которая являлась гармоничным естественным проявлением детского периода и необходимым методом выражения эмоций, способом осознания себя в подростковый период. В результате этого процесса очень небольшая часть взрослого населения занимается творческими видами профессиональной деятельности или имеет увлечение, позволяющее через созидание раскрыть внутренний творческий потенциал.

Вместе с тем, необходимо отметить, что именно юношеский период является переломным в плане философского переосмысления жизни, корректировки ценностных ориентиров – в студенческом возрасте эстетическое отношение может претерпевать существенные изменения с одной стороны, и значительно влиять на формирование личности с другой. Поэтому очень важно способствовать возникновению у студентов потребности в развитии, в первую очередь через эстетическое самосовершенствование, поскольку студент должен быть не только эрудированным, мыслящим, но и направленным на создание художественных ценностей.

Одним из необходимых качеств гармоничной, всесторонне развитой личности является эстетическое отношение к окружающему миру. Оно, по мнению ученых (Ю.Б. Боров, Л.Н. Столович, А.И. Бугров, М.С. Каган, и др.), представляет собой свойство личности, состоящее в потребности восприятия, переживания, чувствования, общения с

прекрасным, в изменении действительности в соответствии с личными эстетическими идеалами и ценностями.

При эстетическом воспитании основным инструментом влияния на личность является искусство [1]. Оно представляет собой определенную форму выражения и восприятия эстетических чувств, переживаний, взглядов, идеалов, отношения к предметам и явлениям, а также является основным способом эстетического освоения мира и самовыражения. Искусство учит не повторять, подражать, а развивает в человеке глубину его духовного мира, способствует самопознанию [2].

Детальный анализ феномена эстетическое отношение студентов к окружающему миру вообще и к искусству в частности позволил выделить в нем четыре главных компонента: эмоционально-чувственный, познавательный, ценностный и творческо-деятельностный. Рассмотрим каждый из них.

Эмоционально-чувственный компонент включает в себя эмоции, чувства, переживания и является отражением эмоционального постижения окружающего мира, индивидуального отношения к нему. Он является выражением одного из очень важных и неотъемлемых свойств эстетического отношения – его эмоционального характера. К конкретным проявлениям этого компонента можно отнести личный опыт восприятия, эмоционального переживания, эстетического удовольствия от контакта с обладающими ценностью предметами и явлениями окружающего мира.

Познавательный компонент представляет собой те характерные и потенциально значимые стороны личности, которые отвечают за стремление к познанию мира, в том числе эстетически содержательных и богатых его элементов. В свете нашего исследования, указанный компонент обнаруживается в наличии знаний о красоте – природных явлений, общества, каждого человека, знаний о материальном воплощении представлений о прекрасном – об искусстве. Присутствие знаний этого рода у молодежи создает основу для формирования эстетического отношения к миру в целом и к искусству в частности. Эти знания и наличие интереса к ним являются содержанием и наполнением познавательного компонента.

Ценностный компонент позволяет говорить о наличии эстетической потребности (в прекрасном, в гармонии, в идеалах) и необходимости в ее удовлетворении. Деятельность по удовлетворению указанной потребности заключается в поиске обладающих эстетической ценностью проявлений окружающего мира (предметов, процессов, явлений) и стремлении к созданию эстетически ценных объектов. Содержанием этого компонента являются сформировавшиеся ценности, чувство вкуса и стиля, наличие собственных суждений.

Творческо-деятельностный компонент очень важен в структуре эстетического отношения. Вовлечение студента в художественно-творческую деятельность – неотъемлемое условие формирования эстетического отношения, поскольку именно восприятие элементов окружающего мира, освоение их и преобразование имеет своим результатом определенное эстетическое состояние, без которого невозможно само отношение. Творческая деятельность, как никакая другая, оказывает огромное влияние на эстетическое развитие человека, является необходимым условием и основой становления и обогащения личности. Содержанием творческо-деятельностного компонента является увлеченность процессом творения и созидание эстетически значимых объектов.

Необходимо отметить, что все вышеуказанные компоненты эстетического отношения студентов к искусству находятся в неразрывной связи и дополняют друг друга. Своеобразие личной эстетической культуры каждого человека строится на совокупности полученных знаний, сформированных ценностей, а также умения и стремлении воплотить свой творческий потенциал.

Качество и степень сформированности эстетического отношения можно определить в ходе диагностики. Для этого в соответствии с указанными компонентами модели формирования эстетического отношения студентов к искусству были выделены критерии контроля и оценки.

В области психологии и педагогики термин «критерий» (с греческого – средство для суждения) понимается с различными смысловыми оттенками. Наиболее часто встречается следующее определение: «критерий – показатель, признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки; в теории познания – признак истинности или ложности положения» [3, с. 114]. Будем придерживаться этого определения.

Взяв за основу определенные выше компоненты процесса формирования эстетического отношения, укажем критерии сформированности исследуемого феномена. Отметим, что эти критерии позволяют не только отслеживать изменения каждого из компонентов эстетического отношения, но и определять уровни развития каждого из них.

Эмоционально-чувственный компонент может быть охарактеризован критерием удовлетворенности студента общением с прекрасным. Узнать уровень его сформированности можно, оценив те эмоции, чувства и переживания, которые возникают у студента в процессе восприятия, постижения объектов, обладающих эстетической ценностью.

Познавательный компонент в качестве критерия сформированности включает в себя овладение понятийным аппаратом в области искусства, наличие знаний об истории и

специфических особенностях различных видов искусства. Также в качестве критерия познавательного компонента назовем наличие интереса к искусству как форме эстетической деятельности и ее результату.

Критерием ценностного компонента эстетического отношения является осознание и принятие ценностей искусства. В результате этого процесса у студентов формируется вкус, появляются собственные суждения и способность оценивать объекты собственной и чужой эстетической деятельности. Признавая эстетическую ценность произведений искусства, студенты получают необходимые ориентиры, не позволяющие идее материального обогащения стать преобладающей целью жизни.

Творческо-деятельностный компонент имеет свои критерии сформированности. К ним можно отнести желание творить, стремление воплотить свои мысли, образы в материальные объекты и таким образом поделиться ими с окружающими людьми, увлеченность процессом создания художественного произведения, способность студентов применять полученные знания и умения, а также удовлетворение от результатов своей художественно-творческой деятельности.

Выделенные критерии в совокупности позволяют оценить уровень развития четырех компонентов эстетического отношения, которые, в свою очередь, характеризуют сформированность у студентов эстетического отношения к искусству.

### **Список литературы**

1. Таначева Т.В., Александрова Н.С. Педагогические условия формирования эстетического отношения студентов к декоративно-прикладному искусству // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 52. - Ч. 7. - С. 419-426.
2. Шангина Т.В., Александрова Н.С. Формирование у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству в процессе работы с берестой // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-21347>
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

### **СЕКЦИЯ №3.**

#### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

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

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Борякова Н.Ю., Шамаева Ю.В.**

Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва

Проблема ранней коррекции нарушений психомоторного и речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи чрезвычайно актуальна и недостаточно разработана. Изучая теоретические аспекты этой проблемы, мы рассмотрели современное состояние вопросов преодоления речевых нарушений у детей с позиций системного подхода к пониманию дизонтогенетических закономерностей речевого недоразвития. Проанализировали научные представления об алалии, в частности, данные об особенностях формирования гностических функций и сенсорно-перцептивной деятельности.

В научных исследованиях рассматриваются различные аспекты речевой и познавательной деятельности детей с алалией. Р.А. Белова-Давид, Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соботович, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова и др. [1, 5, 6, 10, 13, 14] указывают на позднее развитие экспрессивной речи у детей-алаликов. Р.А. Белова-Давид [1] в своих работах отмечала недостаточность глубокой проприоцептивной чувствительности, сложность в организации и дифференциации артикуляционных движений. Р.Е. Левиной [6] описаны расстройства не только слухового, но и зрительного восприятия, нарушения зрительной и слуховой памяти, неустойчивость внимания, недостаточность ритмического чувства, особенности мышления. Е.М. Мастюкова [7] отмечает снижение скорости выполнения перцептивных операций, недостаточный уровень развития ориентировочно-исследовательской деятельности. В работах И.Т. Власенко, Б.М. Гриншпуна, В.В. Ковалева, В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной и др. [3, 5, 6] указывается на вторичное отставание в развитии мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи. В настоящее время подтверждены данные о недостатках психомоторного и когнитивного развития у детей с алалией (Г.В. Мацеевская, Е.Р. Мустаева, Е.Ф. Соботович и др.). [8, 10]

Авторы единодушно отмечают, что структура дефекта при алалии характеризуется неравномерностью и мозаичностью вербальных и невербальных нарушений, которые, в свою очередь, негативно влияют на процесс речевого развития.

Однако, в специальной литературе мало представлены сведения об особенностях овладения сенсорными эталонами детьми с тяжелыми нарушениями речи, в том числе – с алалией, с учетом клинического, психолого-педагогического и нейропсихологического анализа структуры дефекта. В процессе определения направлений и содержания коррекционно-логопедической работы также недостаточно учитывается вариативность речевых и когнитивных нарушений.

Это подвело нас к проведению специального исследования, направленного на выявление особенностей гностических функций и процесса овладения сенсорными эталонами дошкольниками с моторной алалией.

**Цель** констатирующего этапа исследования заключалась в выявлении особенностей гностических функций (зрительного и тактильно-двигательного восприятия), сенсорно-перцептивной деятельности, уровня овладения сенсорными эталонами цвета, формы, величины и обозначающими их лексическими единицами у детей с алалией в сравнении с детьми с нормальным психоречевым развитием.

Констатирующий этап организован на базе Консультативно-диагностического отделения ГБУЗ "Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г. Москвы" в период с 2014 по 2016 г.г.

Были обследованы дети старшего дошкольного возраста 5-5,5 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 детей с моторной алалией, у которых в соответствии с психолого-педагогической классификацией выявлено общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития. Группу сопоставительного анализа (ГСА) составили 10 детей с нормальным речевым развитием того же возраста, посещающие старшую группу дошкольного отделения гимназии № 1540.

Для реализации задач исследования была сконструирована оригинальная диагностическая методика, с опорой на некоторые игры и задания, рекомендованные в методической литературе Л.А. Венгером, Э.Г. Пилюгиной, А.И. Титарь [2, 9, 12].

Методика включала 5 блоков заданий. Исследовался цветовой гнозис, предметный гнозис - на материале объемных тел и плоскостных геометрических фигур, восприятие пространственных признаков величины, как недифференцированных, так и параметров длины, ширины, высоты, толщины. Также изучались особенности стереогноза при тактильно-двигательном восприятии свойств поверхности и фактуры материалов. В каждый блок включены задания разного уровня сложности: 1 уровень-

практическое соотнесение предмета по заданным признакам с образцом эталоном, 2 уровень - понимание названий признаков и свойств и 3 уровень сложности предполагал их самостоятельное словесное обозначение.

Основными *критериями качественного анализа* выступили:

- способ ориентировки и особенности сенсорно-перцептивной деятельности: действие силой, без учета признаков и свойств, использование практических проб, использование примеривания, действие по зрительному соотнесению; владение соотносящими действиями и приемами обследования предмета;

- степень самостоятельности; объем и характер помощи взрослого;

- владение прилагательными для обозначения названий предметов или их признаков.

I блок заданий был направлен на исследование представлений о цвете и включал в себя 3 задания.

II блок заданий был направлен на исследование представлений о форме объемных предметов и включал в себя 3 задания.

III блок заданий был направлен на исследование представлений о форме плоскостных геометрических фигур и включал в себя 3 задания:

IV блок заданий направлен на исследование представлений о величине и способности к построению сериационного ряда с учетом ее параметров (длины, ширины, высоты, толщины) и включал в себя 9 заданий.

V блок заданий был направлен на исследование тактильно-двигательного восприятия. и стереогноза и включал в себя 3 задания

Результаты исследования показывают, что на уровне практического соотнесения цвета и формы предмета с цветом и формой образца - эталона дети с алалией не испытывают значительных трудностей, однако в отличие от детей с нормальным психоречевым развитием, они преимущественно используют практические пробы и примеривание, т. е. используют внешние ориентировочные действия и реже прибегают к зрительному соотнесению, которое является внутренним ориентировочным действием и в норме к 5 годам должно быть сформировано. Дети-алалики недостаточно владеют приемами обследования, их нужно учить приемам примеривания: наложения, приложения, обведения контура пальчиком.

Понимание прилагательных, обозначающих цвет и форму, дается им легче, нежели называние этих признаков. Однако даже на уровне импрессивной речи обнаруживается недостаточность адъективной лексики. Дети не достигли возрастного уровня владения сенсорными эталонами цвета и формы. Они заменяют название одного

цвета названием другого, а некоторые из них вовсе не знают названий большинства предъявленных цветов и оттенков, геометрических тел (цилиндр, конус) и плоскостных фигур (овал, ромб).

Практическое соотнесение по недифференцированным признакам величины *большой-маленький* также не вызывало значительных трудностей, однако, дети с трудом сравнивают предметы по параметрам величины, особенно, высоты и толщины. Они испытывают затруднения при построении сериационных рядов в зависимости от нарастания или убывания признака, не владеют степенями сравнения прилагательных.

Исследование особенностей тактильно-двигательного восприятия и стереогноза показало, что детям требуется больше времени для соотнесения тактильных ощущений, они практически не владеют прилагательными, обозначающими свойства поверхности предметов.

Дети с нормальным речевым развитием успешно освоили сенсорные эталоны цвета и формы, некоторые затруднения вызвали задания, требующие сравнения предметам по параметрам величины. При выполнении заданий на стереогнозис, дети более уверенно опознавали и называли признаки и свойства. Хотя по сравнению с предыдущими заданиями испытывали больше трудностей в вербализации.

Мы пришли к выводу, что все дети экспериментальной группы нуждаются в комплексной коррекционно-развивающей и логопедической работе. При проведении формирующего этапа исследования мы исходили из того, что с позиций системного нейропсихологического подхода целью коррекционно-развивающей работы является формирование не изолированных ВПФ, а их систем с учетом взаимовлияния неречевых процессов и речи.

Исходя из поставленной цели в формирующем эксперименте ставились следующие задачи:

1. Стимуляция познавательной активности детей.
2. Развитие гностических процессов, сенсорно-перцептивной деятельности за счет обучения способам решения перцептивных задач при восприятии цвета, формы, величины.
3. Развитие межанализаторных связей, межсенсорного взаимодействия, стереогнозиса.
4. Формирование полноценных эталонных представлений.
5. Формирование номинативной и адъективной лексики.

Развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, сериации на основе оперирования непосредственно

воспринимаемыми признаками цвета, формы, величины (как на основе зрительного, так и тактильно-двигательного восприятия).

Поэтому на начальном этапе работы основное внимание уделялось формированию функционального базиса для развития мышления и речи, а на основном этапе приоритетным направлением являлось формирование полноценных эталонных представлений за счет вербализации сенсорного опыта, развитие мыслительных операций, обогащение адъективной лексики.

Реализация коррекционно-развивающей программы способствовала положительной динамике по всем изучаемым параметрам.

### Список литературы

1. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с тяжелыми формами недоразвития речи: автореф. дис. канд. мед. наук. — М., 1973. — 16 с.
2. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников — М.: Просвещение, 1978. — 95 с.
3. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
4. Глухоедова О.С. Дифференцированный подход к активизации речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения на ранних этапах коррекционного воздействия: дис. канд. пед. наук. — М., 2015. — 157 с.
5. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. — СПб.: КАРО, 2006. — 304 с.
6. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). — М.: издательство министерства просвещения РСФСР, 1951. — 121 с.
7. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Владос, 1997. — 304 с.
8. Мустаева Е.Р. Типологические проявления нарушенного психомоторного и когнитивного развития при моторной алалии и пути их коррекции: дис. канд. пед. наук. — М.: 2010. — 176 с.
9. Пилюгина Э.Г. Игры-занятия с малышом от рождения до трех лет. Развитие восприятия цвета, формы и величины. — М.: Мозаика-Синтез, 2007. — 120 с.
10. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции:

(дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). — М.: Классикс стиль, 2003. — 160 с.

11. Султанова Г.М., Шамаева Ю.В. Формирование оптико-пространственного гнозиса у детей 5-6 лет с системным недоразвитием речи // Вопросы реабилитологии. — 2014. — № 12. — С. 153-156.

12. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: Практическое пособие для ДОУ. — М.: АРКТИ, 2008. — 88 с.

13. Трауготт Н. Н. О сенсорной афазии и алалии: дис. д-ра мед.наук. — Л., 1964. — 214 с.

14. Усанова О.Н., Т.Н. Синякова Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 1982. — 142 с.

15. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. — М.: Альфа, 2001. — 350 с.

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ

**Мозгунова А.А., Бакунова И.В.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

***Аннотация:** Основное содержание работы составляет выявление особенностей организации темпо-ритмической стороны устной речи у детей дошкольного возраста с заиканием. Особое внимание уделено профилактике недостатков темпа и ритма.*

***Ключевые слова:** темпо-ритмическая организация речи, заикание, онтогенез, периферический аппарат, адаптация, самоконтроль.*

Развитие речи неразрывно с развитием темпо-ритмической способности. Существует взаимосвязь между ритмической способностью и высшими функциями человека. Формирующаяся ритмическая способность является средством пространственно-временной организации деятельности и поведения ребенка (Е.М.Мастюкова) [1 с.85].

Психолого-педагогические исследования, связанные с изучением онтогенеза чувства ритма, показали положительную роль целенаправленных развивающих воздействий на овладение ритмической способностью нормально-развивавшимися детьми дошкольного возраста [1 с.135].

В связи с этим особую актуальность и коррекционно-развивающую значимость приобретает развитие чувства темпо-ритма для детей с нарушениями речи, в частности для детей с заиканием, так как это расстройство, прежде всего, связано с координацией речевых движений периферического аппарата в процессе высказывания.

Заикание является одним из распространенных речевых нарушений, которое включает в себя сложный симптомо комплекс и в связи с этим характеризуется невысокой эффективностью лечения. Оно возникает в период синситивности (2-6 лет), затрудняет социальную адаптацию ребенка, ограничивает его коммуникативные навыки, а также искажает развитие личностных качеств.

Для речи детей с заиканием характерно недоразвитие темпо-ритмической стороны речи, при котором отмечаются характерные особенности в развитии выразительности речи, что выражается в изменениях интонации [2с.154]. Для подтверждений данной гипотезы используем методику Е.Ф.Архиповой [4 с.213-218].

Нами было проведено исследование с целью выявления степени сформированности темпо-ритмической организации речи детей при заикании.

В методике использованы пять диагностических параметра обследования:

1. Определение темпа и ритма речи ребенка. Параметр измерения – слог, характеристика темпа – количество слогов в определенный промежуток времени. Материал для исследования: простые предложения. Секундомер, диктофон.
2. Исследование восприятия ритма и темпа речи. Предварительно детям поясняют, что темп речи может быть быстрым, медленным и нормальным. Материал – картинки-символы.
3. Исследование воспроизведения отраженного ритма и темпа речи. Материал для исследования: предложения с разной ритмической и темповой организацией.
4. Самостоятельное управление ритмом и темпом речи. Детям необходимо производить по сигналу на материале знакомого произведения.
5. Изучение характера самоконтроля ребенка при воспроизведении речевых высказываний.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ЦРР – детский сад №77 г.Ставрополя. В эксперименте приняли участие трое детей старшей дошкольной группы - Денис.К., Лиза М., Ира.С.

Для интерпретации данных, которые получены в процессе исследования первого критерия (определение темпа и ритма речи), нами была использована следующая оценочная шкала:

- низкая степень – очень медленный темп (1-2 слогов в секунду), очень быстрый темп (более 9 слогов в секунду).
- средняя степень – замедленный темп (2-3 слогов в секунду), убыстренный темп (7-8 слогов в секунду);
- высокая степень – темп норма (4-5 слогов в секунду).

Определение темпа и ритма речи у детей с заиканием позволило констатировать, что у Дениса К. и Иры С. очень быстрый темп, у Лизы М. мы отметили убыстренный.

Для изучения второго критерия диагностического комплекса (исследование восприятия ритма и темпа речи) была использована следующая оценочная шкала:

- низкая степень – не соотнесение с картинками;
- средняя степень – исправление ошибок после повторного произнесения;
- высокая степень – верное выполнение задания.

Исследование восприятия темпа и ритма речи позволило отметить, что Денис К. и Лиза М. путаются и не соотносят свой собственный темп и ритм с картинками, а Ира С. после повторного произнесения предложения ошибки свои исправляет.

При изучении третьего критерия (исследование воспроизведения отраженного ритма и темпа речи) нами была использована шкала:

- низкая степень – не изменяют темп, не управляют темпом;
- средняя степень – незначительно изменяют темп, замедление или убыстрение темпа после нескольких попыток;
- высокая степень – верное повторение.

Обследование воспроизведения отраженного темпа и ритма показало, Ира С. не может изменять темп, ребенок не управляет темпом. Денис К. и Лиза С. темп изменяют незначительно, убыстрение или замедление темпа происходит после нескольких попыток.

Для изучения четвертого критерия (самостоятельное управление ритмом и темпом речи), была использована следующая оценочная шкала:

- низкая степень – не изменяют темп и ритм;
- средняя степень – незначительно изменяют темп и ритм речи;
- высокая степень – самостоятельно изменяют темп и ритм.

В результате диагностики мы отметили, что Денис К. не может изменять ритм, а Лиза М. и Ира С. изменяют темп и ритм речи незначительно.

При изучении пятого критерия (характер самоконтроля детей при воспроизведении речевых высказываний) нами была использована шкала:

- низкая степень – не могут изменять ритм и темп речи;
- средняя степень – стадия автоматизации навыков самоконтроля;

- высокая степень – полностью сформированы навыки самоконтроля.

Дети могут заметить примерно 50% допущенных ошибок в собственном высказывании.

Изучение характера самоконтроля ребенка при воспроизведении речевых высказываний позволило отметить, что у всех детей средняя стадия автоматизации навыков самоконтроля. Дети могут заметить примерно 50% допущенных ошибок в собственном высказывании.

Результаты методик позволяют констатировать необходимость проведения целенаправленной работы по формированию темпо-ритмической организации речи детей при заикании.

С целью профилактики недостатков темпо-ритмической организации речи у детей с заиканием следует придерживаться ряда рекомендаций.

При воспитании и обучении дошкольников как в семье, так и в дошкольном учреждении необходимо придерживаться наиболее оптимальной модели коммуникации взрослого и ребенка, которая на высоком уровне использовала бы паралингвистические средства невербального и вербального общения [3].

Речь взрослого должна быть образцом с точки зрения правильного — неторопливого — темпа, четкой артикуляции, четкости, напевности, звучности голоса, уменьшения редукции гласных ритмизации в различных ее проявлениях — колыбельных и других детских песнях, русских народных сказках, присказках, стихотворениях классиков. Это особенно важно в гиперсензитивный период развития речи, период младенчества, когда ритмизированная речь матери сочетается с движением. Рекомендуется при подборе материала для пересказа, чтения учитывать уровень речевого развития ребенка и возраст. Вербальная коммуникация, которая связана с развитием темпо-ритмической стороны речи можно развивать с помощью невербальных средств, а именно игровой деятельности, в сочетании с движением под музыку. В системе воспитания дошкольника особая роль должна отводиться урокам пения, цель которых воспитание ритмического чувства, при помощи объединения музыкальных и речевых средства выразительности [2 с.215].

Преодоление нарушений в развитии темпо-ритмической стороны речи у детей с заиканием возможно при помощи соблюдения требований к гармонизации речи и языковым средствам и путем комплексной логопедической работы на всех этапах формирования речи.

## Список литературы

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб., - 2005. – 144с.
2. Казбанова Е.С. Развитие темпо-ритмических организаций детской речи как способ профилактики заикания // Логопед.2005. №6.
3. К вопросу о психологическом здоровье личности Бакунова И.В., Байдикова К.В. В сборнике: Психологическая безопасность личности в поликультурной среде жизнедеятельности Сборник научных трудов. 2014. С.16-17.
4. Ястребова А.В., Воронова Г.Г. Обследование детей с заиканием // Методы обследования речи детей / Под ред. п. Г.В. Чиркиной. – М., 2003. – 270с.

### СЕКЦИЯ №4.

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

#### АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

**Дробинина Н.В., Камалов Н.К., Тагирова Н.П.**

Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета,  
г. Набережные Челны

#### **Аннотация:**

*В статье рассматриваются состояние и анализ физической подготовленности студенческой молодежи вузов (на примере гибкости), приводятся варианты классификаций упражнений на развитие подвижности в суставах и даются практические рекомендации по использованию различных способов растягивания различных групп мышц. Показана значимость внедрения новых нормативных требований комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в учебный процесс вуза.*

**Ключевые слова:** гибкость, физическое качество, ГТО, студенты.

**Актуальность:** Студенческий возраст уверенно можно назвать заключительным этапом возрастного развития. Молодые люди в этот период обладают огромными возможностями для учебы, общественной деятельности. Поэтому физическая культура становится действительно важным способом укрепления здоровья, природной

биологической основой для формирования личности, эффективного обучения, успешной общественной деятельности [1].

1. Результаты ежегодно проводимых тестирований студентов 1, 2, 3 курсов Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета показывают, что из всех основных физических качеств студентов наибольшее развитие получила гибкость. По показателям оценок физических качеств выносливость ( бег на 3000 и 2000 метров) и сила (сгибание и разгибание рук в висе на перекладине и в упоре лежа) стоят на последнем месте.

Целью работы является анализ физического качества *гибкость* у студентов технических вузов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Исследования проводились в начале осеннего семестра 2016 учебного года с использованием теста — наклон туловища вперед из положения сидя. В исследовании принимали участие 1227 студентов Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета, в том числе 526 девушек и 701 юноша.

Сам термин «гибкость» обычно используется для интегральной оценки подвижности звеньев всего тела человека. Если же оценивается амплитуда движений в отдельных суставах, то принято говорить о подвижности в них, например «подвижность в плечевых суставах, подвижность в тазобедренных суставах и т.д.».

Среди девушек лучшие результаты: 1 место-35 см., 2 место-32 см., 3 место-31,5 см. У юношей лучшие результаты: 1 место-34 см., 2 место-31 см., 3 место-30,5 см. Это говорит о том, что гендерных различий по физическому качеству гибкость в возрасте 17-20 лет практически нет.

На «золотой» значок ГТО по тесту на гибкость среди юношей сдали 296 человек (42,2%), на «серебряный» - 200 человек (28,5%), на «бронзовый» - 27 (3,9%), не сдали – 178 человек (25,4%).

На «золотой» значок ГТО по тесту на гибкость среди девушек сдали 246 человек (46,8%), на «серебряный» - 158 человек (30%), на «бронзовый» - 55 (10,5%), не сдали – 67 человек (12,7%).

Гибкость должна быть в оптимальном соотношении и с мышечной силой, так как недостаточное развитие мышц, окружающих суставы, может привести к их чрезмерной подвижности и соответствующим нарушениям движений тела в целом.

Упражнения на растягивание делятся на активно-динамические (махи, силовые перемещения и др.), активно-статические (силовые удержания, позы и др.), пассивно-динамические (перемещения с помощью партнера, блочных устройств и др.), пассивно-

статические (сед в шпагат, смешанные висы и др.), а также смешанные статодинамические упражнения. Для удобства ориентирования в бесконечном разнообразии физических упражнений приведем несколько их классификаций, имеющих практическое значение.

По форме выполнения :

- статические
- динамические

По использованию сил воздействия:

- активные;
- пассивные
- смешанные

По анатомическому признаку:

- упражнения для шейного отдела позвоночника;
- упражнения для рук и плечевого пояса;
- упражнения для ног и тазового пояса;
- упражнения для всего тела.

По признаку использования предметов:

- без предметов;
- с предметами (палка, скакалка, гантели, отягощения и др.);
- на снарядах (гимнастическая стенка, скамейка и др.);
- с использованием тренажеров и специальных устройств.

По признаку организации:

- упражнения, выполняемые индивидуально, в парах, втроем и т.д.;
- упражнения, выполняемые на месте или в движении;

По признаку воздействия:

Эти упражнения связаны с силовым преодолением сопротивления. В зависимости от того, что выступает в роли сопротивления, упражнения можно подразделить на несколько групп:

- упражнения с преодолением веса собственного тела или его частей;
- упражнения с отягощениями;
- упражнения с сопротивлением партнера;
- упражнения с амортизационными или блочными устройствами;
- упражнения с сопротивлением других предметов.

Существуют два основных метода развития подвижности в суставах - метод динамического растягивания (повторный) и метод статичного растягивания.

Реализация совмещенного метода развития силы и гибкости обеспечивается подбором и выполнением силовых упражнений, предъявляющих одновременно высокие требования и к подвижности работающих звеньев тела. Этому способствует использование простейших тренировочных приспособлений (валиков, подставок, скамеек, фиксаторов и т. д.) при выполнении упражнений с гантелями, гирями, штангой, на блочных устройствах и тренажерах.

#### **Выводы.**

1. По показателям оценок физических качеств (выносливость, сила, быстрота, гибкость) гибкость стоит на первом месте (развита лучше других качеств).
2. Гендерных различий по физическому качеству гибкость в возрасте 17-20 лет практически нет.
3. Увеличить реализацию совмещенного метода развития силы и гибкости на занятиях по «Элективным курсам по физической культуре» со студентами технических вузов.

Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения других проблем физического состояния студентов.

#### **Список литературы**

1. Массовая физическая культура в вузе. Под ред. В. А. Маслякова, В.С. Матяжева. – М.: Высшая школа, -1991.
2. Теория и методика физической подготовки в художественной и эстетической гимнастике. Под ред. А.А.Карпенко, О.Румба. – М.: 2004.

#### **МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Зинчук Н.А.**

к.п.н., доцент Астраханский государственный медицинский университет,  
г. Астрахань

Общеизвестно, что каким бы не был труд человека (умственный, физический) к концу рабочего дня он, как правило, утомляется [8]. В результате нерациональной организации жизнедеятельности большинство педагогов испытывают на работе излишние

психоэмоциональные нагрузки. Это ведет к накоплению утомления, что в конечном итоге сказывается на состоянии здоровья и эффективности профессиональной деятельности педагогов[9].

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительные занятия, утомляемость, учителя, укрепление здоровья.

### Введение

Последние десятилетия внесли существенные изменения в отношении многих людей к занятиям физической культурой и спортом [4]. Возросла необходимость укрепления здоровья средствами физической культуры и спорта, использовать двигательную активность как профилактическое средство профессиональных заболеваний и травматизма [5]. Многие специалисты считают, что функциональное состояние организма человека во многом определяется наличием резервов его основных систем [6, 2]

Особое значение приобретает здоровье педагогов, которое является основой эффективной работы и резервом развития трудового потенциала современной образовательной отрасли. Необходимость его укрепления, прежде всего, обусловлена тем, что в результате воздействия социальных, экологических и профессиональных факторов у большей части представителей педагогической профессии отмечаются крайне низкие показатели здоровья [1].

В последние годы стали активно разрабатываться программы, направленные на сохранение и поддержание здоровья школьников. С возрастом уровень заболеваемости различного контингента учащихся заметно возрастает [7]. Однако, очень редко обращается внимание на здоровье самого педагога, который ежедневно находится в тех же условиях, что и школьник, но из-за специфики своей работы более подвержен возрастающим факторам социальной напряженности общества. [3].

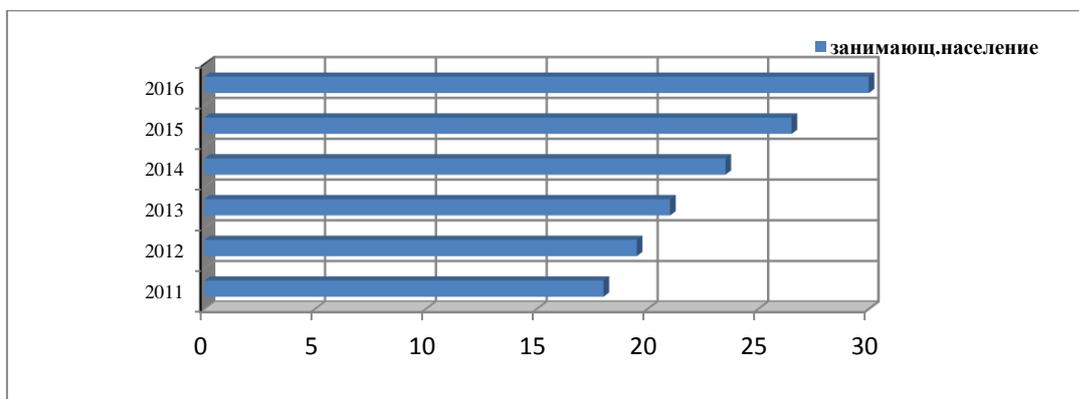
В настоящее время в Астраханской области организовано занимаются физической культурой и спортом около 30% работников образовательных учреждений от общего числа населения, это больше чем в 2011 году на 10,5%. Рост удельного веса граждан Астраханской области, систематически занимающихся физической культурой и спортом, ежегодно составляет в среднем - 2,3%.

**Таблица 1.**

**Охват населения Астраханской области различными формами физической культуры и спорта (в % от общего числа населения)**

| <i>годы</i>           | <i>011</i> | <i>012</i> | <i>013</i> | <i>014</i> | <i>015</i> | <i>016</i> | <i>2</i> |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| <i>удельный вес %</i> | 9,5%       | 1%         | 3,5%       | 6,5%       | 8%         | 0%         | <i>3</i> |

Одним из ключевых моментов в планировании физкультурно-оздоровительной работы служит моделирование организации физкультурно-оздоровительной работы [6].



**Рис. 1. Охват работников образовательных учреждений Астраханской области различными формами физической культуры и спорта % от общего числа населения.**

В связи с этим нами предлагается модель организации физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

*Цель модели:* сформировать творческую, стремящуюся к сохранению физического, психического и нравственного здоровья личность педагога.

Данная модель должна позволяет в комплексе решить следующие задачи:

- создать систему многолетнего мониторинга здоровья сотрудников с анализом факторов негативного влияния и поиском путей их минимизации;
- организовать в коллективе образовательно-просветительскую работу, призванную, в первую очередь, повысить у педагогов уровень компетентности в области физической культуры и мотивацию к занятиям двигательной активностью ;
- внедрить в режим работы школы комплекс коррекционно-профилактических мер, предусматривающих проведение физкультурно-оздоровительных занятий различной направленности, массовые спортивные и рекреационные мероприятия, а также доступность восстановительных средств, применение которых не требует значительных финансовых затрат;
- привести условия физкультурно-оздоровительной деятельности педагогов в соответствие с санитарно-гигиеническими требованиями, а профессиональной - с требованиями рациональной организации труда и отдыха;
- обеспечить педагогам необходимый уровень психологической и медицинской защиты.

*Организационное* направление должно курироваться активом школы. Данный компонент предусматривает оснащение и корректировку программы по ходу ее внедрения, составление поэтапного плана мероприятий и обеспечение условий для его реализации; организацию и контроль деятельности различных служб здоровья, координацию их взаимодействий со спортивными, образовательными, медицинскими и профилактическими учреждениями города; вовлечение в работу квалифицированных специалистов различного профиля для научно-методического сопровождения программы, поиска наиболее эффективных оздоровительных мер и создания совместных практических разработок.

В рамках *диагностического* направления модели, основываясь на результаты мониторинга здоровья, в целях повышения мотивации педагогов к активной деятельности по его укреплению, для каждого сотрудника разрабатывается и периодически обновляется индивидуальный графический профиль здоровья. Это позволяет наглядно демонстрировать педагогам динамику изменения основных морфофункциональных показателей здоровья, как под влиянием физических нагрузок (у тех, кто занимается физическими упражнениями), так и при отсутствии активных усилий, направленных на оздоровление.

В дальнейшем графические профили здоровья служат базой для формирования индивидуальных программ физкультурно-оздоровительных занятий, в первую очередь регламентирующих параметры двигательного режима. При составлении таких программ учитываются не только функциональные возможности и уровень физической подготовленности педагогов, но и их личные цели и предпочтения в выборе видов и форм двигательной активности, что способствует формированию желания и потребности в физкультурных занятиях.

*Образовательно-просветительское* направление модели реализуется через научно-методическую деятельность и систему информационного обеспечения, включающие расширение и техническое оснащение научно-методического фонда учреждения; непрерывное обновление стенда «Здоровье»; индивидуальное консультирование педагогов; создание банка здоровьесберегающих технологий и разработку практических рекомендаций по их внедрению в учебный процесс школы; публикацию результатов проделанной работы в материалах конференций различного уровня, а в нашем случае и в журнале «Образование в Астраханской области»; постоянно действующий «семинар о здоровье» с привлечением специалистов различного профиля (медиков, психологов, педагогов).

В *коррекционно-профилактическом* компоненте - решаются задачи повышения трудовой и двигательной активности педагогов.

В нашем случае в этих целях должны быть организованы занятия в группах ОФП, ритмической и силовой гимнастики, волейбола, бально-спортивных танцев, настольного тенниса, а для лиц с низкими показателями здоровья - в группе общефизической подготовки. Организация данного направления предусматривает условия для самостоятельных туристических прогулок и оздоровительных занятий плаванием; динамические паузы в режиме рабочего дня и Спартакиада по видам спорта. В рамках программы должна быть расширена система психологической помощи (индивидуальные и микрогрупповые тренинги с использованием методов аутогенной, медитативной, мышечной и дыхательной релаксации); организована деятельность семейного туристического «Клуба выходного дня»; кроме того, проводятся систематические коллективные выезды на природу с элементами активного отдыха, а также регулярные «Дни здоровья» в каникулярное время.

*Санитарно-гигиеническое* сопровождение программы оздоровительной работы с педагогами будет осуществляться через проведение ежегодного профосмотра в специализированной поликлинике.

Представленная нами модель физкультурно-оздоровительной работы с педагогами обеспечивает необходимые условия для организации их индивидуально-ориентированной физкультурной деятельности и позволяет в комплексе решать поставленные задачи а, следовательно, достигать поставленных целей.

Развитие физической культуры и спорта для населения на территории РФ должно осуществляться путем формирования соответствующей мотивационной структуры. В стране должна быть разработана Программа сохранения здоровья работающих, коллективные договоры между руководителями и профсоюзными организациями предприятий и учреждений в обязательном порядке должны содержать полноценные разделы с реальными мерами по развитию физкультурно-спортивной и оздоровительной работы в определенном трудовом коллективе.

В связи с этим проблема разработки и реализации программ укрепления здоровья и повышения трудовой активности педагогов с учетом характера труда, возраста, уровня физического состояния, а также отклонений в состоянии здоровья является актуальной и перспективной!

## Список литературы

1. Амосов, Н.М. «Раздумья о здоровье» / Н.М.Амосов. М. : Физкультура и спорт, 1987.
2. Бондин, В.И. «Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования» В.И.Бондин ТиПФК. 2014. - № 10.
3. Гашкова, С.Н. Здоровьесберегающие технологии в условиях школы / С.Н. Гашкова //Здоровье нации основа процветания России: материалы II Всероссийского форума. - М. : Изд-во НЦССХ им. А.Н.Бакулева РАМН, 2006.
4. Доронцев А.В. «Основы здорового образа жизни» (учебное пособие) ГОУ ВПО Астраханская государственная медицинская академия Астрахань 2009.
5. Доронцев А.В. «Современные оздоровительные двигательные системы в практике работы ВУЗА» методическое пособие.Федеральное агентство по здравоохранению и социальному развитию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Астраханская гос. мед. акад. (ГОУ ВПО АГМА Росздрава). Астрахань, 2007.
6. Доронцев А.В. «Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта» автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волгоградская государственная академия физической культуры. Волгоград, 2006.
7. Доронцев А.В. Козлятников О.А. «Характеристика и структура заболеваемости различного контингента школьников Астраханской области» Научно теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта № 11(117) С. 46 – 49. Санкт – Петербург 2014.
8. Ермолина Н.В., Зинчук Н.А. Влияние профессиональной деятельности педагога по Физической культуре на его здоровье. /Н.В. Ермолина, Н.А. Зинчук //Физическая культура, спорт и здоровье: актуальные проблемы и инновации /Материалы научно практической конференции с международным участием (15 апреля 2016г.), Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич-2016, 186с.
9. Науменко, Ю.В. «Миссия здоровьесберегающей деятельности школы» Валеология. 2007. - № 2.

## ПОВЫШЕНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

**Никулин К.В., Романова Н.А., Шуралёва Н.Н.**

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»,  
г. Екатеринбург.

Миллионы людей занимаются оздоровительным бегом, при этом в арсенале физической культуры и спорта много и других эффективнейших средств – простых, доступных и увлекательных, благодаря которым можно укрепить здоровье, избавиться от коварных последствий гиподинамии. В данной статье речь пойдет о бадминтоне. Бадминтон – это быстрая мысль, умение находить в доли секунды остроумные и неожиданные тактические решения. Это ловкие движения и молниеносная реакция, стойкость в защите и упорство в нападении. А также напряженная тренировка и соленая редкость трудовых побед.

Одна из примечательных черт бадминтона – его скоростная универсальность, так как волан может лететь с любой скоростью. Англичане, родоначальники современного спортивного бадминтона, говорят о полете перьевого мяча так: «От нуля до ста миль». Даже 110 миль в час – вот с какой скоростью может начинать свой полет волан. Почти 200 километров в час!

Игра в волан – отличное средство для повышения общего тонуса организма. В настоящее время бадминтон пользуется широкой популярностью у студентов во многих высших учебных физкультурных вузах, в том числе и в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ).

В средних образовательных школах бадминтон, как правило, не преподается, следовательно, все студенты, начиная обучение в Вузе, находятся практически в равных условиях. Следовательно, успех в будущей игре зависит от способностей, физических возможностей каждого студента.

Основная цель данного курса – это научить студентов простейшим навыкам игры, вызвать у них интерес к игре, как одной из форм физических упражнений и спорта.

Программа курса предусматривает изучение вопросов теории и методики преподавания бадминтона, овладение техническими приемами и тактическими действиями, приобретение необходимых знаний и умений для самостоятельной работы, а также укрепление здоровья и совершенствование физических качеств – быстроты,

гибкости, ловкости и выносливости в сочетании с разносторонним творческим мышлением. В этом и заключается основная задача бадминтона.

Студент знакомится с историей развития бадминтона; основами тренировки; тактикой игры; основными правилами игры; характеристикой основных физических качеств, необходимых в бадминтоне.

За период обучения студент должен уметь: правильно выполнять все виды ударов, вести одиночную и парную игру, осуществлять практическое судейство.

Бадминтон относится к ациклическим сложно-координационным видам спорта. Ему присущи следующие моменты:

- быстрота передвижений;
- быстрота выполнения технических приемов с максимальным сокращением подготовительных действий;
- быстрота мышления;
- увеличение количества рискованных ударов.

Игра в быстром темпе предъявляет ряд требований, без которых невозможен успех в современном бадминтоне:

- умение своевременно переключаться на различный режим работы;
- способность проявлять лучшие свои качества в напряженных игровых ситуациях и прочие.

Из физических качеств, играющих решающую роль в бадминтоне, следует выделить быстроту во всех её проявлениях, гибкость, ловкость, выносливость.

Как и во всех видах спорта, большое значение имеют морфофункциональные, антропометрические признаки и биологический возраст занимающихся.

Оптимальным возрастом для начала занятий бадминтоном в большинстве азиатских стран считается 11-12 лет. Тренеры объясняют это тем, что освоение сложных по координации движений и навыков, присущих игре, требуют к себе осознанного подхода. Кроме того, в этом возрасте большинство ребят уже физически готово к нагрузке.

Цель занятий на стадии обучения - формирование и закрепление правильных технических навыков.

Спортивный бадминтон на современном этапе развития характеризуется исключительно высокими требованиями к функциональной и технической подготовке бадминтонистов. Как для новичка, так и бадминтониста высокого класса большое значение имеют правильный подход и последовательность обучения, построенные на

реализации следующих основополагающих дидактических принципов: сознательность и активность, наглядность, доступность, систематичность, последовательность и других.

На начальном этапе подготовки занятия бадминтоном требуют определенных знаний и развития физических качеств. Данный этап начинается с контрольных испытаний и тестирования.

Установлено, что эффективность игровой деятельности бадминтониста тесно связана с такими качествами и способностями личности, как: скорость переработки информации, распределение внимания, глубинное зрение, волевые качества, уровень притязаний, кинестетическая чувствительность и прыжки в длину с места. Отбор способных студентов производится по тестам.

Такую группу необходимо сформировать уже в течение 3-5 недель. За это время образуется «костяк» со своими лидерами, а затем идет процесс воспитания стойкого интереса к игре в бадминтон: беседы, встречи с сильнейшими спортсменами, показ видеофильмов, ознакомление с правилами игры. После этого следует приступить к обучению спортсменов техническим приемам с ракеткой и передвижению по корту.

Широкие возможности дозировать нагрузку во время тренировок позволяют использовать занятия бадминтоном как средство развития физических качеств, формирования двигательных способностей и увеличения функциональных возможностей организма.

Объект эксперимента – учебно-тренировочные занятия бадминтоном.

Предмет эксперимента – определение уровня физической подготовленности студентов.

Цель эксперимента: Отобрать группу студентов, 16-20 человек, для организации учебно-тренировочного процесса, с целью овладения техническими и тактическими умениями и навыками, необходимыми для выполнения определенных разрядов.

Эксперимент проводился на базе Уральского Государственного Экономического Университета в сентябре 2016 года. В эксперименте принимали участие студенты первых курсов в количестве 96 человек.

Для оценки результатов физической подготовки были взяты нормы ГТО шестой ступени возрастной группа от 18 до 29 лет, а также нормы специальной физической подготовки бадминтонистов.

Основными нормами для мужчин являются: бег на 3000 метров мужчины, подтягивание на перекладине, наклон вперед, прыжок по Абалакову, выкрут с палкой.

Основные нормы для женщин: бег на 2000метров, наклон вперед, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, прыжок по Абалакову, выкрут с палкой.

В результате тестирования студентов по данным нормам было выявлено, что:

1. По тесту бег: мужчины 3000 метров, женщины 2000 метров на оценку «отлично» выполнили 6 человек (5,7%), на оценку «хорошо» 10 человек (11%), остальные сдали на оценку «удовлетворительно».
2. По тесту подтягивание на перекладине для мужчин и сгибание и разгибание рук в упоре лежа для женщин на оценку «отлично» выполнили 8 человек (9%), на оценку «хорошо» 10 человек (11%), остальные сдали на оценку «удовлетворительно».
3. По тесту наклон вперед на оценку «отлично» выполнили 7 человек (8%), на оценку «хорошо» 12 человек (13%), остальные сдали на оценку «удовлетворительно».
4. По тесту прыжок по Абалакову на оценку «отлично» выполнили 12 человек (13%), на оценку «хорошо» 19 человек (20%), остальные сдали на оценку «удовлетворительно».
5. По тесту выкрут с палкой на оценку «отлично» выполнили 8 человек (7,6%), на оценку «хорошо» 10 человек (11%) остальные сдали на оценку «удовлетворительно».

По результатам проведенного эксперимента из студентов, сдавших данные нормы на оценки «хорошо» и «отлично» сформировали группу студентов из двадцати человек и организовали учебно-тренировочный процесс по бадминтону, в рамках занятий физкультурой.

Занятия будут направлены на изучение правил игры в бадминтон, обучение техническим приемам и тактическим действиям, игре на счет. При этом учебно-тренировочный процесс направлен также на улучшение показателей «Общей физической подготовки» и «Специальной физической подготовки» студентов.

В декабре пройдет контрольное тестирование, в которое войдут нормативы не только общей физической подготовки, но и нормативы специальной подготовки. По результатам этого тестирования будет составлен рейтинг и скорректировано количество студентов в группе.

Все это в дальнейшем позволит студентам Вуза участвовать в соревнованиях и выполнять спортивные разряды.

### **Список литературы**

1. Ассоциация бадминтона Англии : метод. пособие по начальному обучению бадминтону. Лондон, 1982.
2. Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования./ Сборник научных трудов по итогам международной научно — практической конференции. №3. г. Самара, 2016. 200 с. Бадминтон как средство физического воспитания студентов в нефизкультурных вузах. с.76.

3. Захаров Е.Н. Книга энциклопедия физической подготовки.: Изд-во Лептос-3688 ст., 1994.
4. Лифшиц В.Я. Бадминтон. М. : ФиС, 1976.
5. Лифшиц В.Я., Штильман М.И. Бадминтон для всех. М. : ФиС, 1986.
6. Смирнов Ю.Н. Бадминтон : учеб. для институтов физической культуры. М.: ФиС, 1990.
7. Жбанков О.В. Специальная и физическая подготовка в бадминтоне М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1997.

## ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ МОЛОДЕЖИ

**Титова Г.С. , Титов С.В.**

(Титова Г.С., к.пед.н. - Российский государственный университет физической  
культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)  
Титов С.В. - НИУ Высшая школа экономики)

Физическая рекреация стала предметом исследования в отечественной науке с середины шестидесятых годов двадцатого века. Физическую рекреацию рассматривают сквозь призму нескольких методологических подходов - как деятельность, направленную на отдых и организацию досуга; как средство восстановления сил, затраченных в процессе труда; как средство приобретения и реализации жизненных ценностей.

Л.П. Матвеев, определяет физическую рекреацию как деятельный отдых, оздоровительный досуг в свободное время и относит ее к фоновым видам физической культуры, которые содействуют оптимизации оперативной работоспособности, восстановлению жизненных сил после утомительной деятельности, формированию позитивного эмоционального состояния человека [3, с. 22].

Социальная функция физической рекреации имеет несколько эффектов. Занятия физической рекреацией способствуют созданию общности людей на основе общих потребностей, интересов, мотивов независимо от социального статуса, состояния здоровья; способствует обмену социальным опытом между людьми, развитию коммуникативных качеств личности [2, 6, с. 4, 18]

Физическая рекреационная деятельность рассматривается как фактор успешности человека в целом, либо в конкретных сферах деятельности, либо оценивается роль физической рекреационной деятельности в формировании определенных качеств

личности - повышении самооценки, развитии коммуникативных качеств, изменении эмоционального состояния, которые способствуют успешности в жизни и самореализации [5].

Сущность формирования рекреативно-оздоровительной деятельности молодежи заключается в создании таких условий, при которых молодой человек становится ее субъектом, способным строить и реализовывать собственные программы физического самосовершенствования [10, с.100].

Рекреативно-оздоровительная деятельность прочно войдет в образ жизни молодежи в том случае, если станет деятельностью второго типа, что будет способствовать более активной самореализации личности в различных видах этой деятельности, связанных со здоровьем, физической подготовленностью и работоспособностью [8, с. 19].

Спектр охвата различных видов занятий, входящих в содержание рекреационной деятельности, достаточно широк, в данной статье рассмотрены экстремальные виды деятельности в качестве средства физической рекреации молодежи.

Наблюдаемое сегодня повсеместное увлечение экстремальными видами деятельности отражает важную социальную тенденцию: современная молодежь вынуждена искать способы познания мира, идентификации в этом мире, укрепления личностной устойчивости. Экстремальная деятельность человека - это вид его деятельности, который для него трудновыполним или в данный момент невыполним, связан с решением многих вопросов безопасности в социальной, бытовой, природной среде, а также в сфере активного отдыха и требует предельного или около предельного напряжения психофизических сил [1, с. 113].

Человек наиболее полно самоопределяется именно в экстремальных ситуациях, как во внешнем плане, на уровне действий и поведения, так и во внутреннем, на уровне эмоций, чувств, жизненных целей, ценностей, мировоззрения [9, с. 56], что во многом определяет зрелость личности. Подвергая себя воздействию экстремальной среды молодой человек тренирует свои реакции на экстраординарные события расширением нормы физиологической и психологической адаптации. Если стоящие перед человеком трудности не превышают предела его психологической устойчивости, то их преодоление увеличивает адаптационные ресурсы, расширяет спектр способов выхода из трудных жизненных ситуаций. Состояние психического напряжения, возникающее в результате адаптации к экстремальным условиям деятельности, является формой мобилизации резервов организма. При этом состоянии значительно повышаются интеллектуальные и физические возможности человека. [7, с.62].

Для определения актуализации экстремальных видов деятельности как средства физической рекреации молодежи был проведен опрос респондентов в виде анкетирования. В исследовании приняли участие 1026 респондентов – студентов НИУ Высшей школы экономики, Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова и Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма. Опрос проводился с марта по май 2016 года.

В ходе исследования было выявлено, что 36,7% респондентов увлекаются экстремальными видами деятельности. Среди занимающейся молодежи наиболее популярными видами экстремальной деятельности является сноубординг (24%) и горные лыжи (20%), 15,7% увлекаются скейтбордингом, 13,3% молодых людей занимаются BMX, далее по популярности идут горный туризм (12,6%), дайвинг (11,4%), мотокросс (10%) и спортивный туризм (9%). В меньшей степени популярны верт, , им занимаются 7,3% респондентов, и 5,3% респондентов в виде экстремальной деятельности предпочитают парашютный спорт.

Исследуя степень активности занятий экстремальными видами деятельности, было выявлено, что ежедневно занимаются 9,1% опрошенных, 48,5% – занимаются от случая к случаю, при этом 10,1% – занимаются через день, иногда (2-3 раза в неделю) – 24,2% молодежи и 8,1% занимаются 1 раз в неделю, причем показатели регулярности посещения занятий у юношей немного выше, чем у девушек.

По продолжительности увлечения экстремальными видами деятельности, были получены следующие результаты: большинство респондентов посещают занятия уже более 3 лет (56,5%), те, кто занимается менее 1 года составляют 25,3%, от 1 до 2 лет – 18,2%. 40% девушек и 10,2% юношей занимаются экстремальными видами деятельностью менее 1 года, от 1 до 2 лет - 22% представительниц женского пола и 14,3% мужского, от 3 и более лет занимаются этими видами деятельности 38% девушек и 75,5% юношей.

Если рассматривать градацию целей занятий экстремальными видами деятельности, то наиболее выраженной является «получение новых ощущений и эмоций» (56,6%), затем следуют цели «здоровый образ жизни» (12,1%) и «добиться высоких результатов» (15,2%). Наименьшую степень выраженности среди молодежи имеют такие цели как «самореализация»(6,1%), «общение» (6,1%) и «самоутверждение в обществе» (4,0%).

Также в ходе исследования важно было определить, каким образом респонденты получали знания, умения и навыки, необходимые для занятий экстремальными видами

деятельности. Большинство молодежи обучалось самостоятельно (48,5%), с помощью методической литературы, интернета и друзей обучалось 29,3%, а с профессиональным тренером - 22,2%.

Подводя итог данного исследования, следует отметить, что экстремальные виды деятельности как средство физической рекреации актуальны среди представителей молодежи в силу получения новых ощущений и эмоций в ходе занятий; поддержания здорового образа жизни, посредством физической активности; самореализации и общения. Наиболее популярными видами экстремальной деятельности среди молодых людей являются сноубординг, горные лыжи, скейтбординг, BMX, горный туризм, дайвинг, мотокросс и спортивный туризм, что определяет дальнейшее развитие и популяризацию данных видов физической рекреации, совершенствование материально-технического и педагогического обеспечения. Занятия экстремальными видами деятельности должны проводиться строго под контролем профессионального тренера, так как данные виды деятельности предъявляют высокие требования к физической и психической подготовке человека и связаны с риском для здоровья, поэтому необходимо педагогическое обеспечение необходимых знаний, умений и навыков, что даст возможность не только обучить рациональной технике двигательных действий, но и будет профилактикой травматизма.

### Список литературы

1. [Булашев А.Я.К вопросу о классификации форм активного отдыха и экстремального туризма](#) / А.Я. Булашев // [Экстремальная деятельность человека. Проблемы и перспективы подготовки специалистов](#): V междунар. науч.-практ. конф. - М., 2010. - С. 113-116.
2. Выдрин В. М. Физическая рекреация – вид физической культуры / В. М. Выдрин, А. Д. Джумаев // Теория и практика физическая культура. – 1989. – № 3. – С. 2-4.
3. Матвеев Л. П. Что же это такое – «оздоровительная физическая культура»? / Л. П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 11. – С. 21-24.
4. [Основы психофизиологии экстремальной деятельности](#): курс лекций / под ред. А.Н. Блеера. - М. : Анита Пресс, 2006. - 380 с.
5. Реховская С. Н. Физическая рекреация как фактор самореализации личности взрослого человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Реховская Светлана Николаевна. – СПб., 2007. – 24 с.

6. Рыжкин Ю. Е. Физическая рекреация в сфере досуга человека / Ю. Е. Рыжкин // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 17-19.
7. [Сизова М.В. Психофизиологическая характеристика влияния экстремальных факторов на организм человека / М.В. Сизова, А.П. Квашин, С.А. Балаклеяцев // Актуальные проблемы подготовки специалистов по горным видам спорта: I Междунар. науч.-практ. конф., 9-10 декабря 2005 г. - М.: Принт Центр, 2005. - С. 61-63.](#)
8. Синенко Г.С. Социально-педагогические условия формирования рекреативно-оздоровительной деятельности студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Синенко Галина Сергеевна. – М., 2011. – 24 с.
9. Синенко Г.С. Экстремальный досуг как форма рекреативно-оздоровительной деятельности студентов / Г.С. Синенко // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2011. – №1(20). – С. 55-58.
10. Титова Г.С. Рекреативно-оздоровительная деятельность в системе формирования здорового образа жизни молодежи / Г.С. Титова // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. №3. – Екатеринбург, 2016. – С.99-102.

#### **СЕКЦИЯ №5.**

#### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ**

#### **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

#### **СЕКЦИЯ №6.**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

## ПРИМЕР ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В РАМКАХ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Афанасьева Т.И.**

преподаватель, Новосибирский аграрный университет, СХТ «Куйбышевский»;  
студентка направления психология (бакалавриат) Новосибирского государственного педагогического университета

**Аннотация:** В данной статье рассмотрено преподавание общетехнической дисциплины в рамках контекстного подхода, как основы для интеграции различных видов деятельности студентов средне специального образования.

**Ключевые слова:** общетехнические дисциплины, теория контекстного обучения, средне специальное образование.

Контекстный подход в преподавании, как принципиально новый в мире был предложен профессором московского университета А.А. Вербицким в 1981 году, [1]. Лишь спустя десять лет появились публикации в США, связанные с контекстным подходом, [2].

Вербицкий указывал: «Обучение, наложенное на канву профессиональной деятельности (контекстное обучение) является, на наш взгляд, перспективным направлением исследований и разработок в высшей школе». В то время это был смелый шаг, мало кто поддерживал такой подход. Понадобились долгие годы, чтобы педагоги различных уровней специального образования поняли- любая учебная дисциплина должна преподаваться в контексте будущей специальности.

Вербицкий указывает на то, что истоки теории контекстного обучения - в трудах выдающихся педагогов и психологов, таких как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и других, [2].

Основное противоречие профессионального образования состоит в том, что оно реализуется в рамках учебной деятельности, отличной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу от профессиональной.

В этой связи - задача преподавателя профессионального обучения сводится к тому, чтобы учебную деятельность студента наполнить «смыслом профессиональной деятельности». Организовывать урок таким образом, чтобы студенты обретали способность успешно действовать на основе полученного на уроке опыта.

При подготовке к уроку необходимо придерживаться принципов контекстного обучения:

1. Показать профессиональную значимость изучаемой темы;
2. Смоделировать производственную ситуацию, обеспечивающую наработку социального опыта;
3. Осуществить интеграцию знаний по смежным дисциплинам в единое гармоничное полотно урока;
4. Создать возможности для интенсивной коммуникации;
5. Продумать и реализовать атмосферу здоровой конкуренции, соревновательности;
6. Обеспечить целостность каждого элемента урока и его место в общей структуре;
7. Деятельность студентов организовать с учётом их возрастных и психологических особенностей.

В качестве примера урока, на котором реализуются перечисленные принципы, приведём урок по общетехнической дисциплине «Техническая механика» для студентов специальности 23.02.03 «техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Дисциплина «Техническая механика» - теоретический расчётный курс, пожалуй, наиболее сложный для понимания.

Учебные пособия по этой дисциплине (имеются ввиду учебники) своим содержанием не способствуют мотивации. На их страницах, как правило, формулы, вывод формул, примеры применения формул. Авторы учебников стремятся разъяснить законы механики, основные принципы, а далее – роль преподавателя – донести *с любовью к своей дисциплине* до ушей и сердец студентов практическую ценность науки.

Как целесообразно действовать преподавателю? На наш взгляд – в первую очередь, определиться с *профессиональной значимостью* темы урока.

Например, при изучении темы «Расчёт на прочность» подбирается конкретный автомобильный узел. Выполнение расчётов на прочность будет связано с расчётами деталей этого узла.

Исходя из темы занятия, моделируется производственная ситуация. Расчётами, конструированием занимаются конструкторские бюро. Конструкторская служба имеется на каждом автомобильном заводе. Студенты выбрали специальность, связанную с автомобильным транспортом. Перспектива работы в конструкторском бюро не исключена.

Вкратце остановимся *на идее и структуре урока*. Идея урока может быть такой: конструкторская служба завода получила заказ, связанный с расчётами на прочность нового узла автомобиля. Но такой нюанс – заказ рассчитан на выполнение его одной рабочей группой. Объявляется конкурс. Участие в конкурсе мобилизует коллектив.

Появляется уникальная возможность транслировать профессионализм, владение информацией, полёт творческой мысли.

В ходе соревнования за право выполнения этой интересной и выгодной в том числе, работы – студенты проявляют максимальную активность, они идею воспринимают очень серьёзно.

Урок проходит динамично и на этой волне успешно приводятся в систему необходимые и важнейшие знания.

Для активизации процесса используется демонстрация слайдов, конкурсы. Каждый этап урока происходит целесообразная смена деятельности студентов.

Мультимедиа на этом уроке – динамичный способ подачи информации, средство контроля и подведения итогов. С помощью слайдов студенты получают и задание на дом.

В конце урока подводятся итоги, определяются победители. Все довольны, скучать было некогда. Этот урок запомнится. Это вкратце.

Если конкретизировать, то эффективность урока зависит от двух составляющих. В первую очередь - от тщательной подготовки. В меньшей степени - от мастерства преподавателя. Урок технологичен.

Подготовительная работа сводится к «приспособлению» учебной информации к возможностям группы студентов; к оценке и выбору такой схемы организации урока, которая даст максимальный эффект.

Подготовительная работа заключается также во внимательном анализе всех затрат времени.

Урок осуществляется с применением технологии «обучение в сотрудничестве» (cooperative learning). Как отмечает Полат Е.С., «обучение в сотрудничестве» рассматривается в мировой педагогике как *наиболее успешная альтернатива* традиционным методам, [4].

Работа в малых группах по технологии «обучение в сотрудничестве» имеет принципиальные отличия от обычной работы в малых группах:

- взаимозависимость студентов группы;
- личная ответственность каждого студента за собственные успехи и успехи своих коллег;
- совместная учебно-познавательная, творческая и вся остальная деятельность, которая только происходит в группе;
- социализация деятельности;
- общая оценка работы группы, которая складывается из результатов всей деятельности студентов в группе, в том числе и оценка формы общения студентов группы.

На уроке реализуется интеграция знаний из смежных дисциплин - «Материаловедение», «Автомобили», «Инженерная графика». В связи с этим, необходимо определиться и с объёмом дополнительной («смежной») информации, чтобы интеграция не происходила «по остаточному принципу», а естественно вписывалась в нужные моменты в нужном объёме.

Перед началом работы в малых группах нужно заострить внимание студентов на социальной цели, например, таким образом: «Надеюсь, что каждый из вас внесёт собственный вклад в общее дело, будет активно высказывать своё мнение, а также будет внимательно выслушивать партнёров. Руководитель группы будет чётко следить за тем, чтобы у всех были равные возможности на участие в работе, чтобы все были выслушаны в своих замечаниях по существу вопроса. Каждый член вашей группы должен понимать, что и как он делает, а также со всей ответственностью отнестись к порученному заданию. Только тогда группа может рассчитывать на лучший результат!».

В заключение важно отметить- роль преподавателя сводится к созданию благоприятного микроклимата, необходимой культуры общения студентов, координации их деятельности. В его руках должны быть невидимые нити организации и управления активной деятельностью студентов. Заканчивая урок, нужно поблагодарить всех за активную *совместную работу!*

### Список литературы

1. А.А.Вербицкий. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол./ А.А. Вербицкий // Вопросы психологии, 1981, №3 с.18-21
2. Вербицкий А. А. / Компетентностный подход и теория контекстного обучения.// М.: ИЦ ПКПС, 2004 - 200с.
3. Н.А.Бакшаева. Психология мотивации студентов./ Бакшаева Н. А., Вербицкий А.А.// –М., Логос, 2006 - 184 с.
4. Е.С. Полат. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е.С. //– М., АСАДЕМА – 2001- 272 с.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ)

**Грузкова С.Ю.**

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,

г. Казань

Высокие темпы развития современного общества, обеспечивающиеся разработкой и внедрением принципиально новых технологий, а также вступление России в международное образовательное пространство, обуславливает необходимость проведения глобальной реформы системы образования. В настоящее время большинством стран Центральной и Восточной Европы, в том числе и Россией, выработаны (для своих стран) основы политики контроля и оценки образовательной деятельности, определены нормы (стандарты) при разработке программ обучения, что является важным этапом национальной политики в области образования и контроля его качества как составной части. Разработанные стандарты являются необходимой основой для определения целей образования, оценки его качества, создания единого в стране педагогического пространства.

Понятие "качество", при использовании в образовательном контексте, может рассматриваться в нескольких аспектах:

- как атрибут продукции или услуги, отвечающих требованиям соответствующих им стандартов или спецификации (т.е. продукция или услуга соответствует тому, для чего предназначена);

- как атрибут продукции или услуги, которые отвечают требованиям потребителя.

Другими словами, продукция или услуги должны соответствовать предназначенным целям. При этом, на практике, взгляды производителя (образовательные организации) и потребителя (работодатель) не всегда совпадают.

Так переход отечественных профессиональных образовательных организаций на стандарты третьего поколения поставили перед ними одну из основных задач - формирование у будущих специалистов не только определенных знаний, умений и навыков, но и особых компетенций, сфокусированных на способности применения этих знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности. Работодатели же, как потребители результатов образовательных систем, оценивают качество образования и подготовленность выпускников профессиональных организаций по уровню их

компетентности, скорости овладения известными компетенциями и способности создавать новые, позволяющие за кратчайшие сроки адаптироваться к профессиональной среде [3].

Очевидно, что элементами контроля (системы мониторинга), определяющими качество образования являются: определение стандартов (их установление и операционализация); операционализация стандартов в индикаторах (измеряемые величины); установление критерия, позволяющего судить о достижении стандартов; сбор данных; оценка результатов; поэтапное наблюдение за “процессом получения продукта” и принятие соответствующих мер для корректировки и оптимального выполнения каждого из этапов, с целью теоретического предупреждения выхода будущих специалистов не соответствующих требованиям работодателей. «В последнее время вместо традиционного понятия “контроль”, все чаще используется понятие “мониторинг”, подразумевающий систематический сбор и обработку информации (которая может быть использована для улучшения процесса принятия решения); непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта» [7].

Такое понимание качества образования поставили профессиональное образование перед необходимостью всестороннего анализа теории, практики: переосмысления целей образования, содержания и методов обучения, технологий организации образовательного процесса, а также результатов образования, сформированных в рамках традиционной когнитивной образовательной парадигмы [3].

В связи с вышеизложенным, актуальность проблемы нашего исследования обусловлена новой стратегией образовательного процесса, предполагающей необходимость совместить увеличение объема естественнонаучной информации в условиях лимитирования времени, отведенного на изучение естественнонаучных и профессиональных дисциплин, а также обеспечить вовлеченность студента в процесс обучения, дающей ему право свободного выбора индивидуальной образовательной траектории в условиях гармонического сочетания фундаментализации и профессионализации образования, оптимизации объемов и форм самостоятельной работы. Решение обозначенной проблемы нами видится в определении и реализации основных концептуальных идей проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов СПО, в качестве которых мы выделяем:

- создание и реализация научно – методической системы проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов СПО технического профиля, ключевым условием которой будет не только собственно повышение качества естественнонаучной и профессиональной подготовки учащейся молодежи, презентующей на уровень передовых международных стандартов, но и создание

механизмов и алгоритмов, позволяющих эффективно стимулировать к эффективной познавательной деятельности через инновационные технологии, которые реализуются на практике и имеют высокую результативность и воспроизводимость при доминирующей роли технологии модульного обучения. Разработанные в данной системе механизмы и алгоритмы позволяют эффективно стимулировать учащуюся молодежь к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и интегрировать полученные естественнонаучные знания, умения, навыки и компетенции в их жизненные и карьерные траектории [4]:

- непрерывного интегративного естественнонаучного и профессионального образования студентов СПО, рассматривающего процесс формирования ОК и ПК обучаемых путем:

- пропедевтического обучения естественнонаучным дисциплинам (физика, химия, биологии и т.п.), ориентированного на формирование у будущих специалистов не только определенных знаний, умений и навыков, но и компетенций, сфокусированных на способности применения этих знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности;

- решения проблемы формирования профессионально-значимых качеств выпускника ссуза при внесении изменений в содержание и ход учебного процесса на основе интегративного взаимодействия дисциплин общепрофессионального цикла и профессиональных модулей МДК [1, 2];

- организации самостоятельной работы студентов при применении проектной технологии, в процессе реализации которой студенты приобретают навыки соблюдения логической цепочки реализации проекта: проблема – цель – задачи – метод – результат, т.е. достижения ясности, четкости, достижимости целей и задач, логичности вытекания задач из проблем, выделенных в проекте и адекватности показателей оценки эффективности проекта;

- сквозной технологии оценивания результатов обучения студентов в системе среднего профессионального образования, главная цель которой стандартизировать процесс определения количественного уровня освоения студентом общих и профессиональных компетенций на протяжении всего обучения в учреждении среднего профессионального образования [5, 6].

### **Список литературы**

1. Грузкова С.Ю. Особенности проектирования содержания междисциплинарного курса в рамках требований ФГОС СПО /Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Инновационная деятельность педагога как

- фактор обеспечения современного качества профессионального образования» // сборник материалов (Казань, 11.04.14) - Казань: Издательство ТАИ. - 2014. - 427 с., С. 48-52.
2. Грузкова С.Ю. Проектирование компетентностно-ориентированного содержания междисциплинарных курсов профессионального модуля в условиях реализации ФГОС / Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» (Россия, Москва, 28-29 ноября, 2014 г.): сборник научных работ. Научный журнал «Евразийский союз ученых», 2014. - № 8 (16). – Ч.3. – 174 с. - С. 88-91.
  3. Камалеева А.Р., Хусаинова С.В., Грузкова С.Ю. Проектирование содержания профессионального образования (дидактические и психолого-педагогические основы): монография / А.Р. Камалеева, С.В. Хусаинова, С.Ю. Грузкова. – Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 280 с.
  4. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. Виды алгоритмов проектирования содержания учебных курсов естественнонаучных и профессиональных циклов в условиях реализации ФГОС СПО / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал, 2015. - № 2 (109). – 198 с. – С. 23-29.
  5. Камалеева А.Р., Шигапова Н.В., Грузкова С.Ю., Грязнов А.Н. Организационно-педагогическое условие успешной реализации проектной технологии - свобода проектной деятельности обучающегося / А.Р. Камалеева, Н.В. Шигапова, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». - Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып.51. - Ч.6. - 420 с. - С.85-96.
  6. Русскова О.Б., Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. Диагностический инструментарий оценивания результатов обучения в системе профессионального образования / О.Б. Русскова, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. - № 11 (152). - С. 134-139.
  7. Софинская О.В., Грузкова С.Ю. Мониторинг качества знаний студентов ссуз в условиях реализации новых образовательных стандартов / О.В. Софинская, С.Ю. Грузкова // Путь науки, 2014. - № 2 (2). - С. 74-78.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ РАБОТУ

**Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр  
технологического образования Белгородского района Белгородской области»,  
пгт. Разумное

Современное общество все в большей степени приходит к пониманию того, что развитие его социально-экономических основ зависит от уровня профессиональной подготовленности граждан. Идеология рынка – это развитие и создание более совершенных технологий, непрерывный процесс профессионального технологического самосовершенствования, которое позволяет успешно конкурировать на рынке труда.

Сегодня общество предъявляет новые требования к уровню технологической подготовки рабочих и специалистов. В связи с этим кардинально изменились условия поступления специалиста на работу: наличие документа о профессии и хорошей характеристики с предыдущего места работы уже недостаточно. Современный работодатель ищет работника с определенными характеристиками личностных качеств, владеющего технологическими основами деятельности.

Новые нормы и требования рынка формируют новый социальный заказ общества образовательным учреждениям - готовить учащихся к успешной социализации в современных условиях, умению проектировать и действовать. Профессиональное обучение учащихся является одним из приоритетных направлений специализированной подготовки учащихся, ориентированной на социализацию обучающихся в условиях рынка.

Эту важную задачу решает и Центр технологического образования, где учащиеся школ Белгородского района проходят подготовку к выбору направления дальнейшего профессионального образования. Это позволяет формировать у них готовность к социальному и профессиональному самоопределению, к профессиональной деятельности, к жизни, к труду.

В рамках представленной модели организации образовательного процесса профессиональной подготовки учащихся предусмотрено тесное взаимодействие учреждения с образовательными учреждениями, структурными подразделениями администрации и системы образования Белгородского района.

Центр технологического образования успешно сотрудничает с управлением образования и школами Белгородского района.

Важным звеном в деятельности учреждения является профориентационная работа, способствующая формированию навыков у учащихся выбирать сферу профессиональной деятельности, исходя из своих возможностей и потребностей, с учетом запросов рынка труда. Направление профессиональной ориентации в учреждении: информационно – просветительское, обучающее, диагностическое, консультативное.

Информационно - просветительское направление, цель которого – создать у учащихся максимально четкий и конкретный образ основных типов профессий. Направление реализуется через: подготовку методических материалов по профориентации (памяток, бюллетеней), обновление информации на стендах «Я выбираю профессию», «Я выбираю здоровый образ жизни», «Абитуриент», создание и поддержание компьютерной базы данных о современных профессиях, учебных заведениях, выпуск информационных листовок по профессиям, которым обучают в учреждении, оснащение уголка профориентации справочно-профориентационной литературой, информирование учащихся о профессиях, востребованных на рынке труда, информационное обеспечение сайта МАУ ДО ЦТО по профориентационной работе, посещение учащимися «Дней открытых дверей» Вузов, колледжей и других учебных заведений. Информация о проведении Дней открытых дверей постоянно обновляется.

Профессиональное обучение является важнейшим условием знакомства и овладения тем или иным видом деятельности.

Обучение проводится на базе учреждения и имеет целью сформировать у старшеклассников профессиональное мировоззрение, умения, навыки и знания, необходимые данной профессии.

Обучение включает кроме набора определенных учебных предметов, практику по специальности. Основная цель практики – позволить увидеть реалии рабочей деятельности и сформировать свое собственное мировоззрение, адаптироваться в рабочей среде.

Обучающее направление реализуется через: дополнительные образовательные программы для 9-х классов «Геометрическое черчение», «Основы языка техники»; для 10-11-х классов учащимся предоставлена возможность обучаться по профессиям «Делопроизводитель», «Секретарь руководителя», «Каменщик», «Швея», «Флористика», «Водитель категории «В».

Диагностическое и консультативное направление осуществляется педагогом-психологом на основе методик по профсамоопределению учащихся. Профессиональная

консультация в основном предназначена для школьников с целью профессиональной ориентации, с учетом характерных особенностей, темперамента, склонностей, интересов, возможностей и потребностей индивида.

Диагностическая функция предназначена для обследования состояния здоровья и степени развитости у учащихся психологических характеристик, которые должны соответствовать требованиям профессии. Так, анкетирование «Профессиональные намерения», проведенное в начале 2015 - 2016 учебного года среди обучающихся 11-х классов показало, что с выбором дальнейшей профессии определились 88% учащихся. Это связано, прежде всего, с реализацией программы «Психология и выбор профессии» в 2014 - 2015 учебном году.

Индивидуальная профдиагностика, проведенная с обучающимися ЦТО, позволяет выявить индивидуальные психологические особенности и определить наиболее подходящую сферу профессиональной деятельности.

В ходе профконсультирования даются рекомендации ученикам по выбору профессии с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся.

В целях сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательного процесса проводятся психопрофилактические и просветительские мероприятия. Наиболее интересными из них стали беседы, дискуссии и стендовая информация по темам: «Человек и профессия», «Твой выбор», «Стресс. Как с ним справиться», «Психологическая готовность к экзамену. Способы снятия эмоционально-психологического напряжения», «Конфликт. Способы разрешения конфликта»

Организационно-педагогическая работа реализуется через:

***Работу с учащимися:***

- Ярмарка образовательных услуг. Выбор учащимися 10 классов курсов обучения по профессиям, дополнительных образовательных программ учащимися 9-х классов.
- Встречи учащихся с представителями различных профессий учреждения.
- Классные часы и внеклассные мероприятия по профориентации («Ярмарка профессий» - начальная школа; «Слагаемые выбора профессии» - 9-е классы общеобразовательных школ).
- Экскурсии на предприятия города, 8 – 11 классы.
- Выявление одаренных детей по профессиям; проведение с ними индивидуальной работы.
- Участие в районных, областных, дистанционных конкурсах.
- Индивидуальное профессиональное консультирование учащихся.

- Составление методической копилки: разработки классных часов, внеклассных мероприятий; тестов; анкет.

***Работу с педагогическим коллективом:***

- Сбор информации и анализ о выпускниках 11-х классов – трудоустройство, обучение.
- Мониторинг «Профессиональное самоопределение выпускников школы».

***Работа с родителями:***

- Родительские собрания в 10 - 11-х классах.
- Информирование родителей учащихся 11-х классов об организации проведения квалификационных экзаменов по профессиям.
- Индивидуальное консультирование.

В образовательном учреждении ведется целенаправленная работа по профориентации обучающихся. В организации профориентационной работы с учащимися используются разнообразные формы деятельности, современные педагогические технологии.

### **Список литературы**

1. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 268 с.
2. Михайлина М.Ю., Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: диагностика, рекомендации, занятия. Волгоград: Учитель, 2009. – 283 с.
3. Панченко Н.А. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя. Волгоград: Учитель, 2006. – 128 с.

ОГНЕВАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЛОСА ПОДГОТОВКИ ПОЖАРНЫХ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ  
МОБИЛЬНОСТИ ПОЖАРНЫХ И СПАСАТЕЛЕЙ МЧС РОССИИ

**Маринич Е.Е., Ведякин Ю.А., Микушкин О. В.**

ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»,  
г. Иваново

**Ключевые слова:** пожарный, спасатель, огневая психологическая полоса подготовки пожарных, адаптационная мобильность, педагогические условия.

**Аннотация:** в данной статье рассмотрен вопрос о необходимости формирования и развития адаптационной мобильности будущих пожарных и спасателей МЧС России. Дано определение адаптационной мобильности курсантов пожарно-спасательной академии и определено, что успешным формированием и развитием адаптационной мобильности курсантов образовательных учреждений высшего образования ГПС МЧС России является огневая психологическая полоса подготовки пожарных, как одно из главных педагогических условий в образовательном процессе.

Профессиональное образование является приоритетной и системообразующей областью, которая обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности будущих пожарных-спасателей МЧС России, способных самостоятельно и оперативно решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость этой деятельности, нести ответственность за ее результаты.

В силу своей профессиональной направленности сотрудники МЧС, являются руководителями и организаторами, они обязаны быстро адаптироваться к любой нештатной ситуации, оперативно ориентироваться в новых экстремальных условиях, тем самым способствовать развитию собственной социальной адаптации.

В настоящее время среди множества проблем, связанных с подготовкой квалифицированных специалистов главенствующую роль приобретает ориентация на развитие личности и профессиональных компетенций, позволяющая облегчить адаптацию выпускников к профессиональной среде и формирование мобильности курсантов в ней.

В сфере пожаротушения большое внимание уделяется формированию и развитию адаптационной мобильности пожарных-спасателей. **Адаптационная мобильность курсантов пожарно-спасательной академии** – интегративное, социально обусловленное профессионально-личностное образование, отражающее квалификационный и достаточный уровень овладения ими ключевыми и профессиональными компетенциями на основе мотивированной предрасположенности к самообучению, саморазвитию и самореализации в данной области и обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность [3, с. 107].

Необходимость в адаптационной мобильности возникает при обстоятельствах, когда произошли (происходят) события, которые фактически нарушили (нарушают) привычную последовательность событий для объекта (субъекта) процесса. Огневая психологической полоса подготовки пожарных является одним из главных педагогических условий в образовательном процессе, при котором у курсантов происходит процесс формирования важных для их будущей профессий, профессиональных качеств пожарного, в том числе и адаптационная мобильность.

Огневая психологическая полоса подготовки пожарных – это набор специальных снарядов, расположенных на определенной территории и предназначенных для развития у пожарных эмоционально-волевую устойчивость, адаптационную мобильность, самообладание, решительность, настойчивость, смелость, ловкость, готовность к неожиданностям, выносливость, находчивость, расчетливость, устойчивость к риску, опасностям, неожиданностям, огню, дыму, различным помехам, ориентировки и реакции на изменения обстановки на боевых позициях и участках тушения пожара, профессиональные навыки и умения по спасанию людей в особо опасных ситуациях, умения контролировать свои действия и управлять ими в сложной обстановке пожара или ЧС.

Определение понятия и роли адаптационной мобильности в будущей профессиональной деятельности пожарного и спасателя позволяет подойти к огневой психологической полосе подготовки пожарных как педагогическое условие, подготовки будущих специалистов в сфере пожаротушения и ликвидации последствий ЧС профессиональных взаимодействий на ее основе.

Первую группу условий мы рассматриваем как совокупность объективных и субъективных факторов, обуславливающих успешность протекания процесса подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Данная группа условий реализуется на основе принятия личности курсанта, создания атмосферы доброжелательности и доверительности, взаимной ответственности и др.

Вторая группа условий обеспечивает усвоение курсантами ключевых компетенций, необходимых для реализации адаптационной мобильности при осуществлении профессиональной деятельности пожарного и спасателя. Усвоение курсанта теоретических и практических знаний осуществляется через содержание дисциплин всех блоков подготовки, через все виды практик пожарно-спасательной академии, ее целевую, содержательно-организационную оформленность и др. Реализация этого направления деятельности актуализирует основные профессиональные компетенции курсантов, способствует их пополнению и обобщению посредством построения ситуаций реальной профессиональной деятельности.

Реализация третьей группы условий обеспечивает достижение целей по взаимодействию на всех этапах профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности курсантов (это условия для обмена мнениями, постановки вопросов, согласования позиций, координации действий, коллективного анализа результатов и самого процесса совместной деятельности и др.). Формирование адаптационной мобильности курсанта пожарно-спасательной академии основывается на

использовании методов инновационного обучения, широкого спектра практических занятий, а также внедрения в образовательный процесс таких методов, как выездных учений на тренировочные полигоны, пожарно-строевые занятия на огневых полосах.

Профессиональная подготовка пожарных идет более успешно, если обучение их осуществляется в условиях, максимально приближенных к реальным. Методы, перечисленные выше, готовят курсантов к их профессиональной деятельности.

Адаптационная мобильность курсантов формируется на протяжении всего обучающего процесса. Отталкиваясь от специфики деятельности пожарных учебный процесс строится на развитие волевых и морально-психологических качеств, способности трезво мыслить в сложной обстановке, умения контролировать свои действия и управлять ими.

В этой связи, приведенные выше группы условий, представляют собой целостное интегративное образование, задающее логику процесса подготовки курсантов по формированию адаптационной мобильности курсантов пожарно-спасательной академии, а через последовательные этапы педагогической деятельности: подготовительный, основной и заключительный.

Таким образом, формирование адаптационной мобильности курсантов является многокомпонентным, многофункциональным комплексом, и это предопределяет интегративность в создании оценочного аппарата для итогового результата подготовки специалиста, а также тех ключевых и профессиональных компетенций, которые станут основой осуществления успешной профессиональной деятельности специалиста в сфере пожаротушения.

В этой связи, каждому уровню сформированной адаптационной мобильности курсантов, соответствует огневая психологическая полоса подготовки пожарных как педагогическое условие, стимулирующих переход к более высокому уровню ее состояния. Огневая психологическая полоса подготовки пожарных как педагогическое условие формирования адаптационной мобильности курсантов заключаются в развитии у них устойчивой мотивации к успешной профессиональной деятельности; использовании лично-ориентированной профессиональной подготовки курсантов; поэтапном мониторинге уровней сформированное их адаптационной мобильности; корреляции содержания профессиональной подготовки и механизма оценки сформированное адаптационной мобильности курсантов с требованиями работодателей; учебно-производственном партнерстве вуза с различными гарнизонами нашей страны. Реализация заявленных условий предусматривает совершенствование адаптационной мобильности

курсантов, ориентированного на формирование готовности выпускников образовательных организаций высшего образования ГПС МЧС России к профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Войков Р.А. Профессиональное становление личности./Р.А.Войков// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал),2012. №4(12). - С.3-5.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональная мобильность — интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк Педагогическое образование в России. — 2011. — № 5. — С. 90–97.
3. Маринич Е.Е., Баранов К.Г. Теоретический анализ «адаптационная мобильность» пожарных-спасателей в учебных заведениях МЧС России [Текст] //Перспективы развития науки в области педагогики и психологии./Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – №3. г. Челябинск, – С. 104 – 108.
4. Методические рекомендации по организации и проведению занятий с личным составом газодымозащитной службы Федеральной противопожарной службы МЧС России. Утверждены главным военным экспертом МЧС России генерал-полковником П.В. Плат 30.06.2008, г. Москва.

### **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПРИБОРОСТРОЕНИЕ**

**Семенова Е.П.**

Казанский национальный исследовательский технический  
университет им. А.Н. Туполева – КАИ, РФ, г. Казань

Основной целью высшего профессионального образования на данном этапе является подготовка конкурентоспособных специалистов. Эта задача, в свою очередь приводит к необходимости совершенствования образовательных программ. Подготовка высококвалифицированных специалистов требует новых подходов организации учебного процесса. Современное высшее профессиональное образование имеет многоуровневую систему с единой технологией обучения. Актуальной задачей становится разработка новых технологий, направленных на повышение качества образования.

Важной отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения ФГОС 3 и ФГОС 3+ является компетентностный подход. Компетентностный подход является базовым принципом общеевропейского образовательного пространства, задачей которого является возможность сопоставимости образовательных систем разных стран с учетом сохранения их ценных особенностей [1].

Внедрение компетентностного подхода требует при проектировании образовательного процесса максимально эффективного использования образовательных технологий, выступающих как системообразующий фактор образовательного процесса и учебной деятельности, обеспечивающий их целостность и системность.

Большой интерес для практики высшей школы на современном этапе представляет модульно-блочное обучение, имеющее широкие возможности подготовки высококвалифицированных выпускников и формирования творческой личности.

В последнее время термин “модуль” достаточно интенсивно исследуется в плане рассмотрения и разработки содержания самого понятия, его структурной организации, характеристик. На текущий момент ни в одной из систем образования не существует единого определения того, что такое образовательный модуль. Специалисты в понятие модуля включают такие определения, как законченность, самостоятельность и комплексность[3] .

Основатель модульного обучения Дж. Рассел, определял модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий.

Приведем различные определения учебного модуля, характеризующие разные стороны этого понятия.

Учебный модуль – часть учебного курса (курсовая единица), которую отличает четкая ориентация на достижение целей с описанием технологий, учебной нагрузки, аттестационных процедур, критериев оценивания, продолжительности обучения, особенностей взаимодействия обучающихся и преподавателей.

Учебный модуль – блок информации, обустроенный методическим обеспечением.

Учебный модуль – это структурированная часть образовательной программы, в пределах которой осуществляется освоение нескольких учебных курсов, дисциплин или их законченных разделов.

Модуль – это завершенный фрагмент учебного плана, включающий блок информации, программу действий, методическое руководство и обеспечивающий достижение поставленных целей как студентами, так и преподавателями.

Можно сделать вывод, что под “модулем” в системе образования понимается самостоятельная учебная единица знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Также важно отметить, что модуль - это система содержательных и методических элементов, упорядоченных относительно совокупности критериев, среди которых важнейшим является задача формирования определенных компетенций в рамках определенных теорий и научных дисциплин.

Модульный принцип организации обучения имеет следующие преимущества:

1. Возможность структурировать учебный процесс за счет варьирования модулей внутри одного направления.
2. Позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся.
3. Реализация постоянного контроля над ходом усвоения учебного материала (наличие обратной связи, реализуемой на начальном, промежуточном и конечном контроле).
4. Существенно расширяет специализацию изучаемого материала.
5. Позволяет динамичное изменение содержания модулей, с учетом социального заказа.

Учебный материал в рамках модуля объединяется в достаточно мобильную структуру, состоящую из отдельных учебных элементов, как взаимосвязанных, так и самостоятельных. Содержание каждого учебного элемента, а, следовательно, и модуля, может легко изменяться или дополняться с учетом конкретного объекта педагогического воздействия.

Одной из характеристик технологии модульного обучения является ее методы. Ряд авторов отмечают, что модульное обучение требует использования широкого спектра методов и предлагают следующую их классификацию [2]:

1. Информационные методы обучения (лекция, консультирование, беседа, демонстрация и др.);
2. Операционные методы обучения (метод проектов, лабораторные практикумы и др.);
3. Поисковые методы обучения (дискуссия, деловая игра, мозговая атака и др.);
4. Методы самостоятельного учения (самостоятельное обучение по учебным пособиям).

Технология модульного обучения позволяет использовать различные методы, позволяющие максимально активизировать учебный процесс, но наибольший положительный результат дает сочетание этих методов с явно преобладающей долей методов самостоятельного учения.

Изучение конкретных разработок технологии модульного обучения показало, что процесс конструирования образовательных модулей заключается в тщательном отборе учебной информации, достаточной для реализации учебно-педагогических задач [1]. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать, а также рационально уплотнять содержательную часть учебного процесса в необходимых пределах. В основе дидактической системы технологии модульного обучения положены следующие принципы: блочность (порционность) в подходе к определению целей и содержания обучения; структурирование отобранного материала (текстуально и графически) в отдельные компоненты; придание динамичности (посредством целеполагания, вычленения отдельных элементов) гибкость и универсальность модульных схем; логичность, последовательность элементов содержания обучения.

Так как учебный материал периодически пересматривается и обновляется в связи с непрерывным развитием науки и техники, то в структуре модуля заложены базовая компонента и вариативная часть. Базовая компонента представляет собой фундаментальное понятие дисциплины, а вариативность зависит как от изменения и обновления содержания информации, так и от направления специализации студента. Тем самым на практике реализуется принцип гибкости и динамичности образования без снижения качества подготовки.

Для применения технологии модульного обучения в учебном процессе определяется дисциплина, которая структурируется в модули в рамках семестра. Каждый модуль включает определенную цель и достигается в ходе включенных в него лекционных, семинарских, практических занятий. При этом структурированию учебных модулей предшествует анализ объема и трудоемкость изучения учебного материала.

Изучение проблемы внедрения технологии модульного обучения в образовательный процесс было реализовано на примере дисциплины «Цифровая электроника и микропроцессоры», которая является необходимым звеном в системе подготовки бакалавров по направлению «Приборостроение». Целью освоения рассматриваемой дисциплины является формирование компетенций, направленных на изучение студентами структуры и системы команд современных микропроцессоров и микроконтроллеров, используемых для решения отдельных задач приборостроения и развития практических навыков, необходимых для использования микропроцессорных

средства при разработке электрических принципиальных схем измерительных устройств в области приборостроения.

Трудоемкость дисциплины составляет 360 часов, в том числе 144 часа - аудиторные занятия и 216 часов – самостоятельная работа студентов. При этом 72 часа отведено на лабораторные и практические работы студентов. Содержание дисциплины мы разделили на 6 модулей.

### **Список литературы**

1. Сафонова, Т.Н. Проектирование и реализация модульной технологии обучения / Т.Н. Сафонова // Труды 5-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения – 2007. – Сб. 5 – Ч.1 — С.394 – 399.
2. Столяров А.В. Анализ применения модульной технологии обучения в процессе подготовки специалиста в вузе / А.В. Столяров // Вестник Тамбовского государственного пед-го ун-та. - 2010. Выпуск 12 (92). Серия: Педагогика, С.61 - 65.
3. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс: ИПК нар. хозяйства, 1989. - 67с.

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

### **АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

**Горбунова Е.Л.**

Южно-Уральский государственный аграрный университет, г. Троицк

Основная цель самостоятельной работы студентов (СРС) - стимулирование эффективной познавательной деятельности. Самостоятельная работа способствует освоению изучаемой на кафедре дисциплины, умению работать с учебной и научной литературой, приобретению практических навыков. СРС является планируемым видом педагогической деятельности. Важная задача каждого преподавателя - организация, стимулирование и контроль СРС. Решению этой задачи во многом способствует методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Известны два аспекта методического обеспечения СРС - методическое обеспечение аудиторной работы и методическое обеспечение внеаудиторной деятельности [2,с.1].

Методическое обеспечение аудиторной СРС на кафедре органической, биологической и физколлоидной химии включает знакомство с планом практических занятий и лекций по биохимии, с инструкциями по правилам техники безопасности и противопожарной безопасности, порядком работы на лабораторном оборудовании, обеспечение студентов учебными пособиями, предоставление им большого перечня ситуационных задач и тестовых заданий для работы на занятиях. На лекциях и лабораторно-практических занятиях демонстрируются таблицы, схемы, рисунки, показательные опыты, слайды.

Внеаудиторная работа студентов обеспечивается учебным пособием по биологической химии, разработанным коллективом кафедры и содержащим перечень основных вопросов для самостоятельной подготовки. Данное пособие рекомендовано Методической комиссией факультета ветеринарной медицины.

В настоящее время на внеаудиторную самостоятельную работу отводится значительный объем содержания образования, предусмотренного в Государственных образовательных стандартах. Например, для студентов заочного факультета в соответствии с требованиями ФГОС ВО по специальности 36.05.01 Ветеринария (уровень высшего образования специалист), утвержденного приказом от 3 сентября 2015 г. № 962, предусмотрено 216 часов, в т.ч. 8 часов лекция, 12 часов лабораторно-практические занятия и 196 часов на самостоятельную работу.

Организация самостоятельной работы студентов является системным образованием, в состав которого входят следующие компоненты: мотивационный, организационный, деятельностный, контрольный. Каждый компонент предполагает наличие определённых умений и способностей, необходимых для выполнения заданий разного уровня сложности [1, с.112-130].

Реализация системы педагогических условий в процессе изучения дисциплины «Биологическая химия» позволила сделать процесс по организации самостоятельной работы студентов целенаправленным и более продуктивным.

Представленные ниже результаты позволяют оценить эффективность системы выявленных педагогических условий и успешность ее реализации.

Эксперимент по организации самостоятельной работы студентов проходил на кафедре органической, биологической и физколлоидной химии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный аграрный университет» в сентябре - октябре 2016-2017 учебного года. В данном эксперименте участвовали студенты заочного факультета,

обучающиеся по специальности 36.05.01 Ветеринария (уровень высшего образования специалист).

Экспериментальные и контрольные группы студентов были подобраны таким образом, чтобы контролируемые параметры несущественно отличались друг от друга.

Первое направление проведения эксперимента связано с изучением уровня организации самостоятельной работы студентов.

С этой целью мы использовали анкету для самооценки по организации самостоятельной работы студентов. В ней выделено 3 уровня организации самостоятельной работы [1, с.127-128].

Результаты тестирования показали, что экспериментальные и контрольные группы по рассмотренным показателям не отличаются между собой.

В контрольных группах организация самостоятельной работы носила традиционный характер; в экспериментальных - проверялась эффективность системы организации самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим особенности их реализации. Организация самостоятельной работы студентов осуществлялась поэтапно. Было выделено три этапа организации. Каждому этапу соответствовал определённый уровень организации самостоятельной работы: репродуктивному - низкий, реконструктивному - средний, креативному - высокий. Таким образом, уровень организации самостоятельной работы студентов определялся способностью самостоятельно выполнять задания соответствующего уровня сложности.

Исследование динамики изменения мотивационной сферы студентов оценивалось по двум показателям: мотивация обучения в вузе и способность к самосовершенствованию [1, с.112-130]. Результаты статистической обработки полученных результатов по критерию Стьюдента показали, что значимые изменения в основном касаются сферы профессиональной мотивации. В экспериментальной группе наблюдается рост интереса к выбранной профессии, в то время как в контрольной – незначительное снижение.

Развитие организационного компонента определялось по изменению такого личностного качества, как организованность, которое предполагает умение определять объем выполняемой работы, выделять ее этапы, ставить цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределять время при выполнении задания, организовывать рабочее пространство [1, с.112-130]. Некоторые различия в контрольной и экспериментальной группах существуют. Однако статистическая обработка данных не подтвердила достоверность полученных результатов. Поэтому мы можем говорить лишь о тенденции влияния системы выявленных педагогических условий на развитие организованности.

Развитие деятельностного компонента определялось по динамике самооценки при организации самостоятельной работы студентов и по сформированности умения выполнять задания разного уровня сложности. Направленность на выявление способностей каждого студента, придание личностного смысла обучению, использование активных методов, создание творческой атмосферы на занятиях позволили получить значимые отличия в уровне развития деятельностных умений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, обучающейся по традиционной программе.

Контрольный критерий характеризует умение оценивать результат деятельности, критичность к действиям и умениям. Показателями по данному критерию являются способность к рефлексии, сформированность волевого самоконтроля.

Подтверждением эффективности системы выявленных условий могут стать результаты исследования динамики волевых качеств, характеризующих меру владения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состоянием и побуждениями, контролировать свои действия. Уровень выраженности волевых качеств во многом определяет индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека. Рассматриваемый показатель оценивался по двум параметрам: «настойчивость» и «самообладание» [1, с.112-130]. Следует указать, что до 42% волевой контроль оценивается как низкий, 43-58% - средний уровень, свыше 58% - высокий. Значимые отличия по параметру «настойчивость» фиксируются к концу сессии, что связано с большим стремлением студентов экспериментальных групп достигнуть высоких результатов в процессе обучения в условиях создания ситуации успеха. Разница в уровне выраженности показателя «способность к рефлексии» становится значимой уже через две недели изучения дисциплины «Биологическая химия». Это можно объяснить целенаправленным развитием рефлексии в экспериментальных группах [1, с.112-130].

Анализ результатов показывает, что по всем четырем критериям (мотивационному, организационному, деятельностному, контрольному) наблюдаются значительные изменения в экспериментальных группах (19-24%) по сравнению с контрольными (4-12%).

Итак, полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволили утверждать, что теоретические положения и реализация на их основе системы педагогических условий при организации самостоятельной работы студентов, достаточно эффективны.

## Список литературы

1. Караваева, С.А. Теория и практика формирования готовности студентов к самостоятельной работе в системе непрерывного профессионального образования. – Троицк, 2007. – 130 с.
2. <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-na-kafedre-biohimii#ixzz3ylAR71Iy>

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ  
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «50.03.01 ИСКУССТВА И ГУМАНИТАРНЫЕ  
НАУКИ» ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОГО КУРСА «ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ МУЗЫКИ»

**Казакова С.В.**

Институт филологии, культурологи и межкультурных коммуникаций  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург

Самостоятельная работа студентов – одна из важных составляющих учебного процесса в высшем учебном заведении. Данный вид деятельности позволяет сформировать у будущих специалистов такие качества как инициативность, любознательность, целеустремлённость, умение достигать поставленные цели, самостоятельность мышления, творческий подход к любому делу.

Самостоятельная работа как обязательный компонент деятельности студента разрабатывается к любому учебному курсу вузовского образования, исключением не является и дисциплина «Теория и история музыки». Данный курс предназначен для студентов-бакалавров направления подготовки «50.03.01. Искусства и гуманитарные науки», не имеющих музыкального образования.

**Целью самостоятельной работы** явилось овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю изучаемой дисциплины, освоение опыта исследовательской деятельности.

### **К задачам самостоятельной работы мы отнесли:**

освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (освоение лекционного курса, а также отдельных тем программы курса, отдельных вопросов тем программы курса и т.д.);

- 1) закрепить знания теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (выполнение контрольных работ);

- 2) освоить соответствующий понятийный аппарат дисциплины (освоение категорий, понятий, терминов, на которые преподаватель акцентирует внимание на лекциях).

Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм:

- 1) самоконтроль и самооценка студента;
- 2) контроль и оценка со стороны преподавателя.

Самостоятельная работа студентов делится на **два вида**:

- 1) аудиторная;
- 2) внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа студентов организуется преподавателем и проходит под его непосредственным контролем. Данный вид самостоятельной работы предполагает выдачу студентам групповых или индивидуальных заданий для последующего выполнения.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов – планируемая учебная, учебно-исследовательская работа бакалавров, выполняемая во внеурочное время по заданию и при методическом руководстве и консультативной помощи преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа является обязательной для каждого студента, ее объем определяется учебным планом.

**Критериями оценки результатов самостоятельной работы студента является:**

- 1) уровень освоения учебного материала;
- 2) умение использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- 3) полнота общеучебных представлений, знаний и умений по изучаемой теме;
- 4) обоснованность и четкость изложения ответа на поставленный вопрос;
- 5) оформление отчетного материала в соответствии с заданными преподавателем требованиями.

Самостоятельная работа студентов при освоении учебного курса «Теория и история музыки» представлена следующими формами: «Подготовка к практическим (семинарским) занятиям, анализ научных источников по темам курса, составление опорных конспектов»; «Написание и защита докладов»; «Демонстрация результатов при выполнении индивидуальных заданий»; «Анализ музыкальных произведений».

Раскроем содержание данных форм, а также алгоритм действий студентов и критерии оценивания их деятельности.

## **1. Подготовка к практическим (семинарским) занятиям, анализ научных источников по темам курса, составление опорных конспектов.**

Практические занятия по дисциплине рекомендуется проводить в форме семинаров.

### **Целями практических занятий являются:**

- 1) закрепить теоретические знания;
- 2) получить навыки применения теории на примере решения практических задач,
- 3) помочь разобраться в трудных для понимания вопросах.

### **Задачами практических занятий стали (по А. М. Матюшкину):**

- 1) формирование познавательной мотивации;
- 2) развитие самостоятельности мышления;
- 3) становление студента как будущего профессионала, владеющего языком изучаемой науки, умеющего решать поставленные интеллектуальные задачи, стремящегося поддерживать диалог.

Традиционно выделяют несколько видов (типов) семинаров: семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним; семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем; семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

В процессе преподавания дисциплины «История и теория музыки» используются все типы семинаров. При этом каждый семинар предусматривает реализацию таких форм, методов и способов организации учебной деятельности, которые стимулируют познавательную активность студента, предполагают поисково-исследовательскую деятельность. Например, при проведении практических занятий используются как традиционные, давно известные в педагогической практике формы обучения – беседа, доклад студентов по жизнетворчеству композиторов; так и инновационные формы работы с обучающимися – дискуссия, работа в проблемных группах, исследовательская работа, проектная деятельность студентов и др.

Семинар выступает тем педагогическим пространством, в котором реализуются возможности продуктивного диалога студентов и преподавателя, студентов друг с другом, студентов – с полем культуры, реализуя принципы совместной деятельности.

*По окончании курса студенты должны уметь* логически мыслить, аргументировано отстаивать свою точку зрения, четко и грамотно (устно и письменно) излагать необходимые знания отдельных вопросов по всем темам курса.

Подготовка к семинарским занятиям сопровождается анализом научных источников и составлением опорных конспектов.

Анализ научных текстов осуществляется в два этапа [1]:

1. Первичное ознакомление с научной литературой, которую следует начать с источника, в котором интересующая проблема представлена более широко или даже целиком; им может быть монография, научная статья, учебник или учебное пособие.
2. Глубокое чтение и анализ, которые требуют более глубокого осмысления текста с обязательным конспектированием

При выборе книги или статьи для чтения целесообразно также установить степень сложности источника, она определяется по количеству непонятных, малознакомых и незнакомых терминов, по наличию неясных положений и утверждений, по сложной конструкции предложений. Определив степень сложности источников, можно более рационально спланировать их изучение, начав с более простых и постепенно переходя к более сложным.

*Критерии оценивания анализа научных источников:*

- глубина и полнота понимания текста;
- умение сравнивать, обобщать, систематизировать, выделять главное;
- умение выделять концептуальные положения текста;
- умение делать выводы.

Конспект представляет собой краткое изложение текста, приспособленное к задачам исследования. В процессе конспектирования проводится анализ текста: обзорный, сравнительный, системный, проблемный, аспектный, критический, феноменологический, контент-анализ, герменевтический, комплексный, функциональный и др.

*Критерии оценивания конспекта:*

- краткость (не более 1/8 часть от первичного текста);
- целевая направленность;
- аналитичность;
- научная корректность;
- ясность, четкость, понятность.

## **2. Написание и защита докладов.**

Очень часто на практических (семинарских) занятиях используется такая форма самостоятельной работы студентов как написание и защита докладов. При изучении курса

«Теория и история музыки» подготовка доклада связана с анализом жизни и творчества наиболее известных зарубежных и отечественных композиторов-классиков.

Представляем алгоритм действий студентов при подготовке подобного доклада:

1. Познакомьтесь с жизнью и творчеством великих композиторов-классиков из предложенного списка, отметьте основные вехи их творчества.
2. Соотнесите эпоху, в которой жил композитор, с его творчеством, подумайте, отразилось ли время, в которое жил и творил композитор, а также факты его биографии в его произведениях.
3. Проанализируйте вклад композитора в мировую музыкальную культуру.
4. Подготовьте небольшое сообщение (15 мин.) и презентацию о жизни и творчестве композитора, убедитесь, что подготовленная информация носит познавательный характер, способствует развитию интереса слушателей.

#### *Критерии оценивания защиты доклада*

- полнота ответа; умение приводить примеры;
- логичность, последовательность ответа;
- умение обобщать, делать выводы;
- речевая культура.

#### **3. Демонстрация результатов при выполнении индивидуальных заданий.**

Самостоятельная работа студентов предполагает выполнение специально разработанных заданий по учебному курсу «Теория и история музыки», которые могут выполняться в процессе проведения семинарских занятий под непосредственным контролем преподавателя или могут выступать в качестве домашнего задания. Приведем примеры таких заданий.

**Задание №1. Соотнесение родственных понятий – «культура», «художественная культура», «музыкальная культура».**

**Алгоритм действий студентов.**

1. Изучите рекомендованную литературу, выпишите определения ключевых понятий: «культура», художественная культура», «музыкальная культура».
2. Соотнесите данные понятия между собой, определите место музыкальной культуры в системе культуры.

**Задание №2. Соотнесение понятий «музыкальная культура», «музыкальное искусство».**

**Алгоритм действий студентов.**

1. Изучите рекомендованную литературу, выпишите определения понятий: «музыкальная культура», «музыкальное искусство».
2. Соотнесите понятия между собой, определите, какое понятие является более широким, обоснуйте «почему».

**Задание №3. Анализ основных компонентов музыкальной культуры разных эпох.**

**Алгоритм действий студентов.**

1. Изучите музыкальную культуру предложенной преподавателем эпохи.
2. Заполните таблицу:

| Направления музыки                  |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Специфические особенности:          |                                     |                                     |
| Жанры:                              | Жанры:                              | Жанры:                              |
| Инструменты:                        | Инструменты:                        | Инструменты:                        |
| Композиторы (композиторские школы): | Композиторы (композиторские школы): | Композиторы (композиторские школы): |
| Учреждения музыкальной культуры     | Учреждения музыкальной культуры     | Учреждения музыкальной культуры     |

**Задание №4. Ориентация в средствах музыкальной выразительности**

**Алгоритм действий студентов.**

1. Воспользуйтесь справочной литературой и музыкальной энциклопедией, выпишите основные средства музыкальной выразительности.
2. Заполните таблицу, внесите в правую колонку основные характеристики средств музыкальной выразительности, предложенные ниже.

Табл.

| Средства музыкальной выразительности |  |
|--------------------------------------|--|
| Мелодия                              |  |
| Ритм                                 |  |
| Темп                                 |  |
| Динамика                             |  |
| Лад                                  |  |
| Регистр                              |  |

Характеристики: поступенная, высокий, плавный, минор, быстрый, громкая, низкий, скачкообразный, мажор, острый, тихая, медленная.

3. Проверьте правильность выполнения задания.

**Задание №5. Ориентация в музыкальных инструментах симфонического оркестра.**

#### **Алгоритм действий студентов.**

1. Воспользуйтесь справочной литературой и музыкальной энциклопедией, выпишите названия основных инструментов симфонического оркестра, запомните, как они выглядят, изучите способы их звукоизвлечения и тембры звучания.
2. Отберите из предложенного списка инструментов только те, которые относятся к симфоническому оркестру.
3. Распределите инструменты симфонического оркестра по группам, дайте этим группам соответствующие названия.
4. Проверьте правильность выполнения задания.

#### *Список инструментов:*

скрипка, балалайка, виолончель, альт, тромбон, гармонь, флейта, бубен, гобой, дудочки, кларнет, домбра, валторна, труба, трещотки, литавры, контрабас, гусли, тарелки, свистульки, фагот, барабан.

#### **Задание №6. Ориентация в музыкальных инструментах симфонического оркестра и оркестра русских народных инструментов.**

#### **Алгоритм действий студентов.**

1. Воспользуйтесь справочной литературой и музыкальной энциклопедией, выпишите основные инструменты симфонического оркестра и оркестра русских народных инструментов, запомните, как они выглядят, изучите способы их звукоизвлечения и тембры звучания.
2. Изучите предложенный ниже список инструментов, распределите их на две группы – инструменты симфонического оркестра, народные инструменты.
3. Проверьте правильность выполнения задания.

#### *Список инструментов:*

скрипка, балалайка, виолончель, альт, тромбон, гармонь, флейта, бубен, гобой, дудочки, бандура, кларнет, труба, домбра, валторна, труба, трещотки, литавры, контрабас, гусли, тарелки, свистульки, фагот, барабан, маракасы.

#### **4. Анализ музыкальных произведений.**

К важным умениям, которые осваиваются в процессе изучения курса «История и теория музыки» относится умение осуществлять целостный анализ музыкальных произведений различных стилей и эпох. Это умение является неотъемлемым условием личного и профессионального роста, средством решения музыкально-педагогических задач.

## Алгоритм действий студентов [2].

1. Сообщите общие сведения о композиторе.
2. Определите предпосылки появления произведения.
3. Подумайте, какую роль играет данное произведение в творчестве композитора. Сравните его с подобными жанрами в музыке.
4. Установите стиль или художественное направление, к которому относится данное произведение, его жанровую принадлежность.
5. Выявите главное настроение музыки.
6. Определите средства музыкальной выразительности: мелодия, лад, ритм, динамика, регистр, темп, тембр; форму.
7. Проследите за развитием художественного образа.
8. Постарайтесь постичь главную идею произведения.
9. Сравните данное музыкальное произведение с другими видами искусства.
10. Оцените собственное отношение к данному произведению.
11. Подумайте, насколько значимо данное произведение сегодня.

### *Критерии оценки анализа музыкального произведения:*

- выявлены культурно-исторические предпосылки появления музыкального произведения;
- определена основная идея музыкального произведения;
- определена принадлежность музыкального произведения к художественному стилю или направлению;
- определена принадлежность к жанру анализируемой музыки, месту и способу исполнения;
- установлена связь данного музыкального произведения с другими видами искусств;
- выявлена принадлежность анализируемого музыкального произведения к музыкальной форме;
- выявлены и охарактеризованы средства музыкальной выразительности, позволяющие раскрыть музыкальный образ произведения;
- выявлены сходство и различия музыкального произведения с подобными жанрами в музыке;
- раскрыто место музыкального произведения в творчестве композитора;
- обоснована значимость анализируемого музыкального произведения для современности;

- сформулированы свои впечатления от прослушанной музыки.

Таким образом, самостоятельная работа – важная составляющая процесса обучения студента-бакалавра. Она позволяет сформировать такие важные качества специалиста как инициативность, познавательную активность, творческое мышление, умение обходиться без посторонней помощи и др.

Разработанные задания позволяют организовать самостоятельную деятельность студентов-бакалавров при освоении учебного курса «Теория и история музыки» и сформировать у них необходимые профессиональные качества.

### **Список литературы**

1. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую и дипломную работу. – СПб.: Речь, 2008. – 175с.
2. Теория и методика музыкального образования: науч.-метод пособие для учителя музыки и студ. сред. и высш. учеб. завед. / Л.В. Школяр. – М.: Флинта-Наука, 1999. – 330 с.

## **О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Мизюрова Э.Ю.**

Саратовский государственный аграрный университет  
имени Н.И.Вавилова, г. Саратов

Профессиональная направленность является одной из важнейших задач при подготовке специалиста в вузе, решение которой требует учета ряда специфических факторов, таких, как осознанный подход к изучаемому предмету, опора на самостоятельность, активизация знаний, постоянный акцент на профессиональную значимость иностранного языка, видение перспектив его использования.

Опрос студентов младших и старших курсов, а также выпускников Саратовского государственного аграрного университета показывает, что спрос на иностранный язык возрастает. Английский язык наиболее востребован среди тех выпускников, которые планируют продолжать образование в магистратуре и аспирантуре. Анализ данных, полученных из анкет студентов, выпускников, свидетельствует о том, что недостаточное внимание уделяется развитию навыков устной и письменной коммуникации, особенно в профессиональной сфере. Отмечается, что одной из проблем аграрного образования

является неспособность обеспечить в полной мере необходимое количество специалистов, владеющих иностранным языком разных профилей.

А.Б.Барабанщиков, М.Н.Гарунов, В.В. Пустовит, И.И.Кобыляцкий считают, что одной из особенностей обучения в вузе является подготовка специалиста на уровне современных требований и научно- технического прогресса. Поэтому обучение становится эффективным в том случае, если идея профессионализма пронизывает преподавание всех наук.

При профессиональной направленности обучения устанавливается и подчеркивается связь каждой учебной дисциплины с другими предметами и видами обучения путем выявления в каждой дисциплине комплекса профессионально необходимых сведений. Соединение ряда предметных комплексов проводится на основе подчинения, исходя из целей и задач научной и профессиональной подготовки студентов. В этом же плане должна рассматриваться система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Основу данной системы составляет совмещение обучения иностранному языку с изучением студентами основной специальной дисциплины, приобретением профессиональных знаний из зарубежных источников. Поэтому преподавателю необходимо искать оптимальные способы эффективного обучения этому предмету. А.А.Вербицкий выявил, что включение учебной деятельности по иностранному языку в аналог будущего производственного труда – основная предпосылка формирования и развития профессионально важных качеств, связанных с иноязычной речевой деятельностью. Необходима такая организация занятий, при которой иноязычная речевая деятельность выступает средством решения профессионально-предметных задач будущего специалиста.[1] Выделим основные направления:

1. работа над текстами, отражающими специальности вуза, с помощью аппарата соответствующих упражнений, благодаря которым активизируется учебный материал;
2. изучение специальных тем для развития устной речи, которые имели бы прямое отношение к специальности;
3. активизация лексического и грамматического материала при условии применения специально изготовленных наглядных пособий, облегчающих изучение иноязычного материала;
4. изучение словаря-минимума, относящегося к подъязыку специальности.

Очевидно, профессионально ориентированное обучение в техническом вузе предполагает изучение материала, связанного со специальностью, и предполагает акцент на чтении как виде речевой деятельности. В первую очередь это относится к работе с

иностранными техническими пособиями, книгами, газетами, журналами и современными оригинальными материалами из Интернета. Нельзя рассматривать чтение как деятельность, которая ограничена простым контактом с печатным текстом.

Большинство ученых высказываются за увеличение доли аутентичных текстов, потому что “аутентичный текст обладает целым рядом достоинств в методическом отношении: он самобытен, имеет прагматическую цель и значимость, насыщен фактами иной культуры, стимулирует познавательную активность обучаемых”. [4] Вся работа с аутентичными иноязычными текстами должна строиться на основе изучающего чтения. Тематику текстов необходимо связать с узловыми вопросами избранной специальности, она предусматривается на весь курс обучения иностранному языку и обсуждается с преподавателями профилирующих кафедр. А это, в свою очередь, способствует тому, что студент начинает рассматривать иностранный язык как средство изучения специальности. Тематические системно организованные циклы профессионально направленных специальных текстов целесообразно сопровождать словарями, включающими основные термины и понятия, запоминание которых может облегчить и ускорить процесс обучения чтению литературы по специальности.

Освоение студентами технических специальностей профессионально-ориентированного курса иностранного языка осуществляется на трех уровнях: **базовом** - задание основано на воспроизведении изученного материала и демонстрации умений решать задачи по алгоритму в рамках ГОС; **усложненном** - задание требует сравнения, доказательства, объяснения, демонстрации умения использовать усвоенный материал при решении нестандартных задач или представляет собой задание творческо-поискового характера; **углубленном** - научно-исследовательское задание, задание в инновационных проектах, олимпиаде, задание по написанию тезисов к конференции. [2]

Сочетание традиционных и интерактивных методов обучения будет способствовать профессиональной направленности изучения иностранного языка. При традиционном образовании преподаватель сам выдает студенту всю необходимую информацию, что имеет свои очевидные недостатки: возможные знания студента ограничены знаниями преподавателя, преподаватель передает не только достоверную, но и ошибочную информацию, продукт своего искаженного восприятия внешнего мира. Следует изменить задачу преподавателя, которая должна сейчас заключаться в следующем: стимулирование осмысленного учения, оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития. [3] Использование диспутов, ролевых игр, средств компьютерного интерактивного взаимодействия, телемостов позволяет не только решить проблему дефицита общения на занятиях по иностранному языку, но и реализовать принцип

межпредметных связей и повысить мотивацию к изучению иностранного языка в техническом вузе. Более того, сделать иностранный язык средством изучения основной специальности.

### Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1991 – 256 с.
2. Рейтинговая система оценки знаний студентов очной формы обучения. – Пенза: ПГУ, 2010 – 38 с.
3. Усманов, В.В. Педагогические условия формирования конкурентоспособности студентов в вузе / В.В.Усманов, В.Ю.Мягкова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015 - №1 (33) – с. 222-230
4. Якушев, М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка / М.В.Якушев // Иностранные языки в школе. - 2000 - №1 – с. 16-22

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Ткачева И.А., Яковлева Л.В.**

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются вопросы использования современных электронных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку. Данные технологии являются мощным средством мотивации, способствуют повышению эффективности и качества обучения, улучшают уровень языковой компетенции студентов.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, современные электронные образовательные технологии, мотивация, уровень языковой компетенции.

## USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGHER SCHOOL STUDENTS

**Tkacheva I.A., Yakovleva L.V.**

**Abstract:** This article deals with the issues concerning the way of using modern electronic educational technologies at the foreign language lessons. These technologies are powerful

motivation means and they could improve the language competence level of students in higher schools.

**Key words:** foreign language teaching, modern electronic educational technologies, motivation, language competence level.

В настоящее время отмечается качественное изменение статуса иностранного языка в связи с модификацией экономической и социокультурной ситуации в стране, вхождением России в мировое сообщество; возникает огромный спрос и создается мощная мотивационная база для его изучения. Язык изучается не только как средство повседневного общения и получения специальности, но и как инструмент повышения квалификации делового общения. Новый социальный заказ требует расширения функций иностранного языка как предмета, а, следовательно, изменения его целей и задач, что, в свою очередь, приводит к изменению средств обучения.

Становится очевидным, что достижение этих целей невозможно без использования на занятиях современных электронных образовательных технологий. Компьютеры прочно входят в процесс обучения. Возможность работы в компьютерных сетях открывает перед преподавателем и студентом новые перспективы для творческого развития личности, накопления опыта самостоятельного получения знаний. Разнообразие форм представления информации создаёт благоприятные условия для изучения, тренировки и совершенствования в овладении иностранными языками. Компьютер также помогает в проведении тестирования, направленного на определение уровня владения иностранным языком на разных этапах обучения (итоговый, рубежный, промежуточный контроль), без участия или с частичным участием преподавателя, значительно сокращает время проверки результатов, позволяет корректировать работу исходя из интересов и возможностей студентов.

Многие вузы используют компьютерные технологии и программное обеспечение для обучения иностранному языку, которое предлагает рынок, но таких мультимедиа продуктов не достаточно, чтобы соответствовать программе вуза, задачам преподавателя, потребностям студентов. В каждом высшем учебном заведении преподавание иностранного языка протекает по-разному, в зависимости от будущей профессии студента, глубины изучения, уровня овладения иностранным языком. Использование инновационных компьютерных технологий меняет сам формат проведения аудиторных занятий, а также формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Логично отметить, что в данном контексте создание системно-тематического мультимедиа комплекса является актуальной проблемой, в том числе, и для кафедры педагогики, психологии и переводоведения СПбУТУЭ. Наши преподаватели стараются

не отставать от современных требований времени и приступили к формированию базы собственных мультимедийных программ, рассчитанных на обеспечение учебного процесса в университете. Мы считаем, что нестандартные формы проведения занятий по иностранному языку позволяют привлечь внимание студентов и добиться высоких результатов.

Мультимедийные программы делятся на аудиторные и предназначенные для самостоятельной работы студентов. В ходе групповых аудиторных занятий возможно использование аудио - и видеокурсов; аудиотекстов – приложений к учебным курсам; мультимедийных программ – приложений к учебным курсам; мультимедийных приложений (слайд-шоу) к учебным курсам, созданным в формате Power Point; мультимедийных программ, созданных на базе художественных фильмов.

Использование подобных учебных мультимедийных программ позволяет оптимизировать процесс аудиторной работы, выводя отработку некоторых материалов за рамки аудиторных занятий; при необходимости многократно возвращаться к тому или иному аудио - или видеофрагменту; предлагать студентам для самостоятельной работы достаточное количество тщательно отобранных материалов, соответствующих их языковому уровню и другое.

Для групповых аудиторных занятий показаны более сложные специальные мультимедийные программы, включающие в себя аудиотекст большого объема, разбитый на эпизоды, активный словарь и аппарат упражнений. Часть упражнений предназначается для самостоятельной работы студентов: правильность выполнения упражнений проверяет компьютер. При ошибочном ответе программа сообщит студенту об ошибке и предложит выполнить задание снова, прослушав текст еще раз. Ряд упражнений предназначается для выполнения в аудитории. К ним относятся вопросы для проверки понимания содержания прослушанного текста и вопросы для общей дискуссии. Особый интерес представляют упражнения, в которых студентам предлагается озвучить видеоряд, без звука иллюстрирующий сцену из прослушанного эпизода. В качестве опоры и своеобразной подсказки можно предложить употребить ключевые выражения из активного словаря, вынесенные за кадр. Подобные программы планируются для использования в лингафонных классах кафедры педагогики, психологии и переводоведения СПбУТУЭ.

Профессиональная коммуникация предполагает умение воспринимать иноязычную речь не только в форме учебного текста, но и в форме новостных блоков, документальных и художественных фильмов и т.п. Поэтому эффективной формой развития навыка аудирования является проведение регулярных видеоуроков. Сегодня, когда художественные фильмы на иностранных языках доступны и довольно популярны,

видеоуроки не утратили своей актуальности, поскольку именно видеофильмы являются одним из источников увеличения идиоматического словарного запаса студентов. Аудиторный просмотр эпизода фильма закрепляет уже изученный лингвострановедческий материал и служит совершенствованию языковой компетенции студентов.

В современном деловом и научном мире доклады на конференциях, выступления на международных семинарах в большинстве случаев сопровождаются информацией, выведенной на экран с помощью компьютера, в программе Power Point. Современный специалист, наш будущий выпускник, возможно, столкнется в своей профессиональной деятельности с необходимостью владеть навыками обращенной речи с использованием мультимедийных технологий, готовить мини-программы для презентаций. В данной связи мы также можем говорить о возможности подготовки студентов к такому виду деятельности. Таким примером может служить проведение занятий по иностранному языку в форме дискуссии, обсуждения интересных и актуальных тем в соответствии с программой курса, используя презентации, подготовленные студентами самостоятельно, либо под руководством преподавателя. Студенты заранее делятся на «команды» (teams), включающие трех-четыре докладчика и такое же количество оппонентов. Задача докладчиков – используя основной и дополнительно найденный материал по теме, так организовать его презентацию, чтобы она была интересна аудитории, чтобы в ней участвовали все три докладчика, чтобы она сопровождалась собственной мультимедийной программой в Power Point. Задача оппонентов – подготовить вопросы докладчикам с целью получения дополнительной или уточняющей информации, если возможно – оспорить какие-то положения презентации, представив свои аргументы. Как и докладчики, оппоненты готовятся и выступают сообща, развивая умение работать в команде. Презентации, подготовленные студентами – это перспективная форма работы с мультимедийными материалами, развивающая не только языковые умения, но и навыки социального общения. Использование мультимедиа технологий позволяет формировать у обучаемых профессионально значимые компетенции, позволяющие в дальнейшем продолжить и расширить образование.

Сказанное выше позволяет констатировать тот факт, что перед нами, преподавателями СПбУТУЭ, стоит огромная задача создания новых учебных материалов для обучения иностранным языкам с применением современных электронных образовательных технологий, которые, безусловно, являются мощным средством мотивации, способствуют повышению эффективности и качества обучения, улучшают уровень языковой компетенции студентов. При этом мы осознаем, что это не легкая работа по объему, сложности, и требует достаточно много времени, но в то же время мы

абсолютно уверены, что электронные технологии следует более массово осваивать и шире внедрять в практику преподавания иностранных языков в вузе.

### **Список литературы**

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”, Cambridge University Press, 2011.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. // Совет Европы: Департамент современных языков. – Cambridge University Press, 2015.
3. Ткачева И.А. Профессионально ориентированное обучение иноязычной речи студентов вузов. Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. Научно-практический журнал. № 1 (15) / 2013. – Санкт-Петербург, 2013.
4. Dudeney G., Hockley N. How to Teach English with Technology. – Pearson Longman, 2014.

### **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Бибикова Э.В.**

Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп

Основной задачей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая в свою очередь позволяет свободно ориентироваться в иноязычной среде, и тем самым способствует формированию конкурентоспособного специалиста на рынке труда. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста [1]. В связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностранному языку» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей

профессиональной деятельности выпускников. Ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности. В связи с этим профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам является приоритетным направлением в современном образовании. Оно предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей их будущей профессии.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку зародилось как научное направление в 1960-х годах за рубежом. В нашей стране большой вклад в разработку теории профессионально-ориентированного обучения иностранному языку внес П.И. Образцов с коллегами. Ими был обоснован принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. П.И. Образцов и его коллеги отмечали, что изучение иностранного языка не должно быть самоцелью, а должно являться средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках выбранной специальности. По их мнению, учет специфики профилирующих специальностей должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся [4].

Под профессионально-ориентированным обучением понимается такое обучение, которое основано на учёте потребностей будущих выпускников в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями их будущей профессии или учебной специальности, которые в свою очередь, требуют его изучения. В этом и есть его отличие от обучения языку для общеобразовательных целей. В качестве очевидных преимуществ применения этого вида обучения служит повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка.

При изучении иностранного языка мотивационным аспектом является прежде всего профессиональная потребность студента, который готовится стать квалифицированным специалистом со знанием иностранного языка. Практика преподавания языка показывает, что интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда студенты четко и ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут иметь ценность и повысят личную конкурентоспособность и шансы на успех в бизнесе, науке или любой другой деятельности. Поэтому одной из главных особенностей иностранного

языка для неязыковой специальности должен быть профессионально-ориентированный характер, отраженный в учебной цели и содержании обучения.

Целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является достижение уровня, достаточного для практического использования языка в будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе требует нового подхода к отбору содержания. Материал должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Как отмечает Н.Д. Гальскова, в содержание обучения иностранному языку следует включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [2].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает, что основой курса становятся аутентичные тексты, отобранные по тематическому принципу. В дополнение к текстам используется система специальных упражнений, направленных на формирование необходимых навыков и умений. Упражнения лексико-грамматического характера способствуют накоплению специального тезауруса. Упражнения на уровне текста (вычленение основной мысли текста, нахождение ключевых слов и т.д.) помогают студенту в формировании высказываний в устной или письменной речи. Упражнения по структурированию информации способствуют формированию навыков самостоятельной работы с различными источниками. С их помощью студент учится комментировать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию и т.д.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых

качеств личности. И здесь преподаватель-лингвист сталкивается с определенными трудностями, так как в силу своего лингвистического или педагогического образования не владеет специальной профессиональной лексикой. Соответственно преподаватель должен изучить основы той или иной специальности, базовую и профессиональную лексику, уметь ориентироваться в терминологии. Как отмечает Т.Л. Кучерявая, существуют несколько способов решения возникающих трудностей:

- использовать на занятиях по иностранному языку материалы, знакомящие с базовыми понятиями специальности, так как часто преподаватели-предметники не уделяют достаточно внимания основам профессии;

- на занятиях по иностранному языку создавать ситуации, в которых студенты могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем;

- использовать материалы, уже известные студентам, но представленные с другой точки зрения;

- быть готовым к тому, что студенты могут исправлять ошибки преподавателя;

- использовать помощь преподавателя-предметника, как для подготовки к занятиям, так и во время их проведения («преподавание в команде») [3].

Как видно из вышеизложенного, иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студента. И именно профессионально-ориентированное обучение способствует формированию коммуникативных умений, которые позволят осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

### Список литературы

1. Бибилова Э.В. Теоретико-методологические основы иноязычной коммуникативной компетентности будущих экологов.- Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 17-20.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 336-337.
4. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и

конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения.  
Орел, 2005.

## ИМИТАЦИОННО-ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

**Гулакова М.В., Харченко Г.И.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Социальные, культурные, экономические изменения, происходящие в современном обществе, требуют построения процесса подготовки специалистов с использованием технологий, обеспечивающих естественную связь получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью.

Применение имитационных технологий, в основе которых лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, позволяет воссоздать в условиях обучения процессы, происходящие в реальной системе и формировать профессиональный опыт.

Виды имитационно-игровых технологий достаточно разнообразны. К их числу относят организационно-деятельностные, проблемно-деловые, имитационно-моделирующие, рефлексивные, поисково-апробационные, деловые, производственные деловые, исследовательские деловые, ситуационно-ролевые игры и др.

Организационно-деятельностные игры предусматривают организацию коллективной мыследеятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача преподавателя - «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого.

Проблемно-деловые игры способствуют развитию коллектива посредством поиска неординарного совместного решения стоящих перед ним проблем.

Имитационно-моделирующие игры упражняют будущих специалистов в проектировании моделей различных педагогических систем образовательного учреждения (воспитательных, образовательных, научно-исследовательских, авторских, различных форм обучения, внеаудиторной работы и т.п.).

Инновационные игры направлены на развитие инновационного мышления, поведения, способности разрабатывать внедренческие проекты, экспериментальные апробации инноваций.

Рефлексивные – направлены на психологическое развитие каждого участника игры; снятие стереотипов, обучение анализу человеческих отношений, межгрупповому сотрудничеству.

Поисково-апробационные предназначены для развития интеллектуального и творческого потенциала играющих, направлены на разработку новых идей, видов деятельности, новых структурных подразделений для решения психолого-педагогических, кадровых, управленческих проблем.

Таким образом, все виды организационно-деятельностных игр требуют от будущего специалиста разработки проекта и решения производственных задач, способствующих отработке оптимальных решений в прогнозируемых условиях; выдвижению и подготовке резервных возможностей в управлении, «вскрытию» и компенсации механизмов торможения развития образовательного учреждения и его структур; определение способов выведения его из кризиса и программирование полиальтернативных способов решения.

Деловые игры, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов, направлены на проигрывание реальных профессионально-личностных ситуаций. Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации.

Производственные деловые игры способствуют решению административно-хозяйственных и финансово-экономических задач в условиях конкурентной борьбы конкретного образовательного комплекса, пространства различного уровня (муниципального, регионального, федерального).

Исследовательские деловые игры направлены на разработку концепций, программ эксперимента; прогнозирование возможных последствий, потенциальных проблем при внедрении нововведений.

Аттестационные (квалификационные) – проводятся для выявления уровня компетентности, квалификации специалистов при их аттестации, моделирование индивидуальной траектории профессионально-личностного развития и саморазвития.

Дидактические (учебные) игры, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст, направлены на развитие репродуктивных и творческих профессиональных знаний, умений и навыков.

Ситуационно-ролевые игры предполагают разыгрывание различных профессиональных ситуаций с различным выходом на решение обозначенной проблемы; воспроизведение процесса функционирования педагогической системы во времени; стимулируют проявление актерского мастерства; способствуют улучшению вербального и

визуального имиджа, развитию ассертивности и раскрытию харизматического потенциала специалиста.

При апробации игровых технологий в подготовке будущих специалистов необходимо учитывать этапы подготовки и организации выше перечисленных игр, которые включают в себя: вводный (подготовительный) этап, основной (организация конкретного вида игры) и заключительный (послеигровая дискуссия).

Необходимо большое внимание уделить заключительному этапу, который позволяет решить следующие послеигровые задачи дискуссии:

- *установить* те проблемы, явления, которые имели место в игре;
- *определить* и показать соответствие игры реальной жизни;
- *оценить* принятые в игре решения, их эффективность, нравственный или ценностный смысл;
- *выявить* причины позитивного и негативного поведения участников в игре;
- *установить*, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения;
- *предложить*, что нужно изменить в игре, в действиях участников, чтобы достичь лучшего результата;
- *проанализировать*, что нужно изменить в своем поведении, стиле общения каждому участнику;
- *подумать*, какой опыт можно извлечь для профессиональной деятельности.

В игре создаются благоприятные условия для раскрытия личностного потенциала студента. С одной стороны, каждый участник может провести диагностику своих собственных возможностей в отдельности, а с другой, в совместной деятельности с другими участниками. В игре осуществляется поиск путей и средств решения задач самоуправления, оптимизации профессионального общения. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности.

Таким образом, имитационно-игровые технологии способствуют формированию проектировочных, прогностических умений будущего специалиста, развитию артистичности и реализации харизматического потенциала; умению вести конструктивные переговоры; овладению техниками «эвристического оптимизма» (ориентация на успех) в моделируемой профессиональной ситуации.

### **Список литературы**

1. Князев, А.М., Одинцова, И.В. Режессура и менеджмент технологий активно-

- игрового обучения: Учебное пособие/ Под ред.А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 208 с.
- 2.Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие. – М.: Академия, 2009.
- 3.Педагогические технологии: Учебное пособие /Авт.-сост. Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ СФЕРА, 2008.
- 4.Резник, С.Д., Вдовина, О.А. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности: учебное пособие. – М.: Инфа-М, 2010.
- 5.Современные образовательные технологии: учебное пособие /Под редакцией Н.В. Бордовской.- М., 2010.

## **СЕКЦИЯ №9.**

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

#### **ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММ-ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ**

**Астахова Н. А., Карякина Т.И.**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
г. Волгоград

Система образования всегда была открыта к применению информационных технологий для передачи новых знаний, восприятия знаний, оценки качества обучения, развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса. Несмотря на то, что в научных центрах и учебных заведениях ряда зарубежных стран и России было разработано большое количество компьютерных систем для нужд образования, ориентированных на поддержку разных сторон учебно-воспитательного процесса, проблема создания новых программных продуктов, обеспечивающих все потребности педагогов в данной области, по-прежнему остается весьма актуальной.

Одной из возможностей повышения качества усвоения материала является использование обучающих программ-тренажеров, которые позволяют выработать и закрепить необходимые умения и навыки. При применении программ-тренажеров на занятии можно выделить меньше времени на отработку технических навыков, связанных с решением конкретных стандартных задач или с применением методов решения таких задач; практически неограниченно увеличивается количество тренировочных заданий

(студент может выбирать для решения задачу одного типа, пока не освоит метод ее решения); достигается оптимальный темп работы студента; легко достигается уровневая дифференциация обучения; студент становится субъектом обучения, поскольку программа требует от него активного управления, что может повысить мотивацию учебной деятельности.

Если рассматривать применение программ-тренажеров в некоторой предметной области, то можно выделить две составляющие части: определение содержания и разработка программной реализации решения базовых типовых задач. Нами разработан комплекс программ-тренажеров по аналитической геометрии.

Проанализируем особенности разработки программной реализации программы-тренажера для обучения решению следующих типовых задач по аналитической геометрии: «В пространстве даны прямая  $d: \frac{x - x_0}{m_1} = \frac{y - y_0}{m_2} = \frac{z - z_0}{m_3}$ , плоскость

$L: Ax + By + Cz + D = 0$  и точка  $N(x_1, y_1, z_1)$ , не принадлежащая ни прямой  $d$ , ни плоскости  $L$ .

- 1) Укажите направляющий вектор и некоторую точку прямой  $d$ .
- 2) Выясните, каково взаимное расположение плоскости  $L$  и прямой  $d$ .
- 3) Составьте параметрическое уравнение прямой  $h$ , проходящей через точку  $N$  параллельно прямой  $d$ .
- 4) Составьте каноническое уравнение прямой  $g$ , проходящей через точку  $N$  перпендикулярно плоскости  $L$ .
- 5) Составьте уравнение плоскости  $S$ , проходящей через точку  $N$  перпендикулярно прямой  $d$ .
- 6) Составьте уравнение плоскости  $T$ , проходящей через точку  $N$  параллельно плоскости  $L$ .
- 7) Составьте уравнение плоскости  $Y$ , содержащей прямую  $d$  и перпендикулярной плоскости  $L$ .
- 8) Составьте уравнение плоскости  $Z$ , проходящей через точку  $N$  и содержащей прямую  $d$ .»

Для формирования условия задачи нужно сгенерировать: координаты точки  $M(x_0, y_0, z_0)$ , принадлежащей прямой  $d$ ; координаты направляющего вектора  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  прямой  $d$ ; коэффициенты  $A, B, C, D$  уравнения плоскости  $L$ ; координаты точки  $N(x_1, y_1, z_1)$ , не принадлежащей  $d$  и  $L$ .

Если генерировать случайно все данные, то в большинстве случаев (практически всегда) будем получать прямую  $d$  и плоскость  $L$ , пересекающиеся в точке. Чтобы появлялись и другие возможности для взаимного расположения  $d$  и  $L$ , нужно специально подбирать соответствующие данные.

Итак, сначала сгенерируем целое число  $K \in [1; 3]$ , значение которого будет отвечать за способ взаимного расположения: если  $K=1$ , то прямая  $d$  лежит в плоскости  $L$ ; если  $K=2$ , то прямая  $d$  параллельна плоскости  $L$ ; если  $K=3$ , то прямая  $d$  пересекает плоскость  $L$  в точке. Рассмотрим каждый из этих случаев.

1) Чтобы прямая  $d$  лежала в плоскости  $L$ , необходимо и достаточно, чтобы выполнялись условия  $Am_1 + Bm_2 + Cm_3 = 0$  и  $Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D = 0$  (точка  $M$  прямой  $d$  принадлежит плоскости  $L$ ). При случайном выборе данных эти условия вряд ли выполняются, поэтому последовательно подберем нужные значения.

В данном случае направляющий вектор  $\vec{m}$  прямой  $d$  должен принадлежать направляющему подпространству  $L(\vec{a}, \vec{b})$  плоскости  $L$ . Сначала сгенерируем координаты ненулевых неколлинеарных векторов  $\vec{a}(a_1, a_2, a_3)$ ,  $\vec{b}(b_1, b_2, b_3)$  базиса направляющего подпространства плоскости  $L$ , а координаты вектора  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  можно взять как линейные комбинации  $m_i = ka_i + pb_i, i = 1, 2, 3$ , где  $k, p$  – случайные ненулевые целые числа. Координаты точки  $M(x_0, y_0, z_0)$ , принадлежащей прямой  $d$ , генерируем случайно. Поскольку прямая  $d$  лежит в плоскости  $L$ , точка  $M$  также принадлежит и плоскости, поэтому уравнение плоскости получим по формуле

$$\begin{vmatrix} x - x_0 & y - y_0 & z - z_0 \\ a_1 & a_2 & a_3 \\ b_1 & b_2 & b_3 \end{vmatrix} = 0$$

2) Чтобы прямая  $d$  была параллельна плоскости  $L$ , необходимо и достаточно, чтобы выполнялись условия  $Am_1 + Bm_2 + Cm_3 = 0$  и  $Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D \neq 0$  (точка  $M$  не принадлежит плоскости  $L$ ). Генерировать  $m_1, m_2, m_3, x_0, y_0, z_0, A, B, C$  можно аналогично пункту 1, а коэффициент  $D$  нужно выбрать случайно, но чтобы  $D \neq -Ax_0 - By_0 - Cz_0$ .

3) Чтобы сформировать данные для случая, когда прямая  $d$  пересекает плоскость  $L$  в точке, достаточно сгенерировать все координаты и коэффициенты (нужно учесть только, где числа не могут быть нулевыми) и проверить выполнимость условий  $Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D \neq 0$  и  $Am_1 + Bm_2 + Cm_3 \neq 0$ . Если какое-то из них не выполняется (это практически невозможно при случайном выборе данных), следует вернуться на начало генерирования (заикнуть процесс).

Для формирования хорошего условия задачи 7 нужно предусмотреть, чтобы прямая  $d$  не была перпендикулярна плоскости  $L$ . Для этого к перечисленным выше условиям нужно добавить условие неколлинеарности векторов  $\vec{m}$  и  $\vec{n}$ , т.е.  $Am_2 \neq Bm_1$  или  $Am_3 \neq Cm_1$ , или  $Bm_3 \neq Cm_2$ .

При всех значениях  $K$  координаты точки  $N(x_1, y_1, z_1)$  можно генерировать случайно. Следует заикнуть процесс генерирования с условиями выхода из цикла:  $m_2(x - x_1) \neq m_1(y - y_0)$  или  $m_3(x - x_1) \neq m_1(z - z_1)$ , или  $m_3(y - y_1) \neq m_3(z - z_1)$  (точка  $N$  не принадлежит прямой  $d$ ), а также  $Ax_1 + By_1 + Cz_1 + D \neq 0$  (точка  $N$  не принадлежит плоскости  $L$ ).

Когда числовые данные для задачи подобраны, нужно вывести условие на экран. При этом возникают проблемы "красивого" вывода, с которыми нужно справиться. Например, может получиться не слишком корректно записанные уравнение плоскости  $L: -3x + -1y + 0z + -2 = 0$  или уравнение прямой  $d: \frac{x - 0}{-2} = \frac{y - -3}{0} = \frac{z - 1}{1}$ . При выводе уравнений нужно учесть все такие особенности и устранить дефекты.

После того, как выведено условие задачи, нужно организовать удобный и защищенный от несанкционированных действий пользователя ввод ответа. Для ввода коэффициентов плоскостей и прямых можно использовать следующие шаблоны:

Уравнение плоскости:

$$\begin{array}{c} \boxed{\phantom{00}} X + \boxed{\phantom{00}} Y + \boxed{\phantom{00}} Z + \boxed{\phantom{00}} = 0 \\ \frac{X - \boxed{\phantom{00}}}{\boxed{\phantom{00}}} = \frac{Y - \boxed{\phantom{00}}}{\boxed{\phantom{00}}} = \frac{Z - \boxed{\phantom{00}}}{\boxed{\phantom{00}}} \end{array}$$

Каноническое уравнение прямой:

$$\begin{array}{l} X = \boxed{\phantom{00}} + \boxed{\phantom{00}} * V \\ Y = \boxed{\phantom{00}} + \boxed{\phantom{00}} * V \\ Z = \boxed{\phantom{00}} + \boxed{\phantom{00}} * V \end{array}$$

Параметрическое уравнение прямой:

После того, как пользователь закончит ввод ответа, необходимо проверить его правильность. Во всех рассматриваемых задачах невозможно непосредственное сравнение введенных данных с соответствующими правильными. Например, коэффициенты во введенном и правильном уравнениях плоскости не обязаны совпадать, а должны быть пропорциональны. Аналогичная проверка осуществляется для направляющих векторов в уравнениях прямой. Правильность ввода точки прямой проверяется подстановкой введенных координат точки в ожидаемое уравнение прямой.

Следует в целом обратить внимание на интерфейс программы-тренажера. Нужно предусмотреть вывод теоретического материала и примеров решения подобных задач по запросу пользователя. Если решающий не может выполнить задание, он должен иметь возможность посмотреть решение данной задачи с подробными комментариями (после этого он не сможет уже вводить ответ для данной задачи).

Рассмотрим, как получить правильные ответы для проверки ответа или для вывода правильного решения по запросу пользователя.

- 1) Укажите направляющий вектор и некоторую точку прямой  $d$ .

При генерировании условия задачи сформированы координаты направляющего вектора  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  и координаты точки  $M(x_0, y_0, z_0)$  прямой  $d$ .

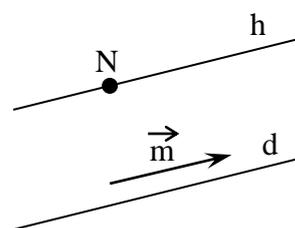
- 2) Выясните взаимное расположение прямой  $d$  и плоскости  $L$ .

Взаимное расположение определяется переменной  $K$ , используемой при генерации условия.

- 4) Составьте параметрическое уравнение прямой  $h$ , проходящей через точку  $N$  параллельно прямой  $d$ .

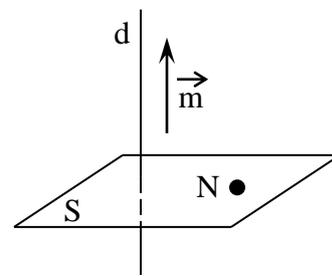
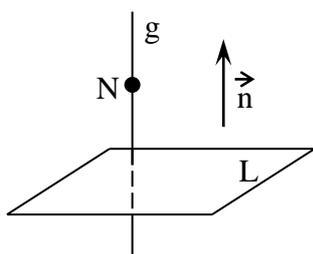
Заметим, что  $N(x_1, y_1, z_1) \in h$ , а в качестве направляющего вектора прямой  $h$  можно взять направляющий вектор  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  прямой  $d$ . Итак, параметрическое уравнение

$$\text{прямой } h : \begin{cases} x = x_1 + m_1 v, \\ y = y_1 + m_2 v, \\ z = z_1 + m_3 v. \end{cases}$$



- 4) Составьте каноническое уравнение прямой  $g$ , проходящей через точку  $N$  перпендикулярно плоскости  $L$ .

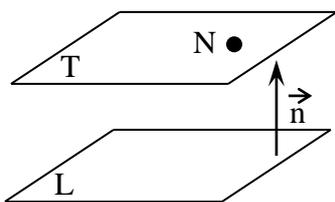
В качестве направляющего вектора прямой  $g$  можно взять нормальный вектор



$\vec{n}(A, B, C)$  плоскости. Каноническое уравнение  $g: \frac{x - x_1}{A} = \frac{y - y_1}{B} = \frac{z - z_1}{C}$ .

5) Составьте уравнение плоскости  $S$ , проходящей через точку  $N$  перпендикулярно прямой  $d$ .

Направляющий вектор  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  прямой  $d$  является нормальным к искомой плоскости  $S$ , следовательно, уравнение  $S: m_1x + m_2y + m_3z + D_1 = 0$ , где  $D_1$  находится из условия принадлежности точки  $N$  плоскости  $S$ , т.е.  $D_1 = -m_1x_1 - m_2y_1 - m_3z_1$ .



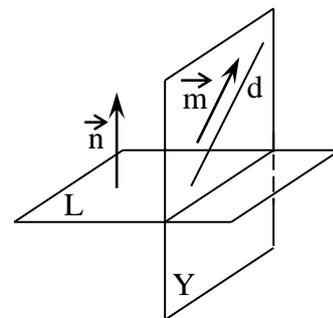
б) Составьте уравнение плоскости  $T$ , проходящей через точку  $N$  параллельно плоскости  $L$ .

Поскольку плоскость  $T$  параллельна плоскости  $L$ , можно записать уравнение плоскости  $T: Ax + By + Cz + D_2 = 0$ , где  $D_2$  можно найти из условия принадлежности точки  $N$

плоскости  $T$ , т.е.  $D_2 = -Ax_1 - By_1 - Cz_1$ .

7) Составьте уравнение плоскости  $Y$ , содержащей прямую  $d$  и перпендикулярной плоскости  $L$ .

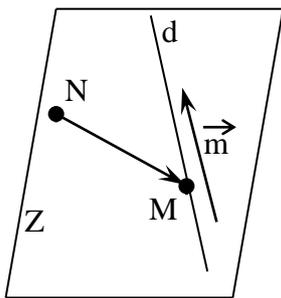
Так как плоскость  $Y$  содержит прямую  $d$ , то направляющий вектор  $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$  прямой  $d$  принадлежит направляющему подпространству плоскости  $Y$ . Так как плоскость  $Y$  перпендикулярна плоскости  $L$ , то нормальный вектор  $\vec{n}(A, B, C)$  плоскости  $L$  принадлежит направляющему подпространству плоскости  $Y$ . Если векторы  $\vec{m}$  и  $\vec{n}$  не коллинеарны (мы это учли при генерировании данных), то  $\vec{m}, \vec{n}$  – базис направляющего подпространства плоскости  $Y$ .



С учетом того, что точка  $M(x_0, y_0, z_0)$ , принадлежащая прямой  $d$ , также принадлежит и искомой плоскости  $Y$ , то уравнение плоскости  $Y$  можно получить по

формуле 
$$\begin{vmatrix} x - x_0 & y - y_0 & z - z_0 \\ m_1 & m_2 & m_3 \\ A & B & C \end{vmatrix} = 0.$$

8) Составьте уравнение плоскости  $Z$ , проходящей через точку  $N$  и содержащей прямую  $d$ ."



Так как плоскость  $Z$  содержит прямую  $d$ , то направляющий вектор  $\vec{m}$  прямой  $d$  принадлежит направляющему подпространству плоскости  $Z$ . Так как плоскость  $Z$  проходит через точку  $N(x_1, y_1, z_1)$ , а также через точку  $M(x_0, y_0, z_0)$  прямой  $d$ , то вектор  $\overrightarrow{MN}$  принадлежит направляющему подпространству плоскости  $Z$ . Очевидно, что векторы  $\vec{m}$  и

$\overrightarrow{MN}$  не коллинеарны, т.е. образуют базис направляющего подпространства плоскости  $Z$ .

Уравнение плоскости  $Z$ : 
$$\begin{vmatrix} x - x_1 & y - y_1 & z - z_1 \\ x_0 - x_1 & y_0 - y_1 & z_0 - z_1 \\ m_1 & m_2 & m_3 \end{vmatrix} = 0.$$

По завершению работы с программой можно выдать сводную таблицу результатов работы и прокомментировать, на что нужно обратить внимание (в зависимости от результатов). Но в программе-тренажере не обязательно предусматривать эту возможность, поскольку по ходу решения задач пользователь получает подробные комментарии и результат своей работы знает. При генерировании заданий можно учесть появление конкретных частных случаев, если это необходимо, или, наоборот, избавиться от их случайного появления, чтобы пользователи решали задачи одного уровня. Можно заранее предусмотреть генерирование заданий разной сложности, а выбор уровня сложности предоставить пользователю или программе (в зависимости от результатов работы пользователя).

Программы-тренажеры можно использовать как при изучении аналитической геометрии, так и в курсе информационных технологий обучения для разработки программной реализации учебных тренажеров студентами. При этом важно, что студент может находиться в роли обучаемого, с одной стороны, или разработчика, с другой. Мы реализуем такую возможность в рамках изучения дисциплины "Практикум по решению задач на ЭВМ".

При использовании программ-тренажеров требуется компьютерный класс. Однако практически у всех студентов есть домашний компьютер, поэтому важным моментом является возможность размещения тренажеров на web-страницах. Данная технология позволяет обеспечить общедоступность создаваемых средств.

Для того, чтобы применение программ-тренажеров было действительно эффективным, необходимо сформировать их комплект, исходя из предметного наполнения и целей изучения учебного курса. Существует ряд тем, которые вызывают наибольшие затруднения у студентов, что зачастую связано с трудностью наглядной демонстрации. Именно в этом случае и целесообразно использование программ-тренажеров.

Необходимо подчеркнуть, что понимание процесса обучения в информационном обществе не требует полного отказа от традиционных методов обучения, но требует их рассмотрения с новых позиций.

### **Список литературы**

1. Астахова Н.А. Генерирование условий задач в программно-дидактических средствах по математике: Учебно-методическое пособие. – Волгоград: Перемена, 2002. – 83 с.
2. Карякина, Т.И. Некоторые методологические аспекты формирования готовности будущих учителей к использованию гуманитарно ориентированных образовательных технологий / Карякина Т.И.// Вопросы гуманитарных наук. – 2002. – №3(3). – С. 180 – 182.

### **БУДУЩИЕ СПЕЦИАЛИСТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ В СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Луткин С.С.**

Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил

Императивом развития современного общества становится глобальная инновационность, охватывающая все сферы и уровни социальной действительности. Динамика развития экономики, рейтинг страны на международной арене, конкурентоспособность ее товаров и специалистов на мировом рынке определяется инновационным характером функционирования различных общественных институтов, в том числе науки и образования. Сегодня инновационная проблематика носит характер междисциплинарного дискурса, однако исследователи сходятся в том, что исходной точкой инновационного прогресса является творческий, стремящийся к самореализации человек.

«Для организаций и предприятий, которые заботятся об эффективном использовании своих кадровых ресурсов, жизненно необходимы верные решения для привлечения квалифицированного персонала, ориентированного на интенсивное профессиональное развитие и саморазвитие, высокомотивированного и уверенного в своих возможностях». [2, С. 27.] Еще более важным является своевременное выявление предрасположенности к инновационной деятельности еще в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста. Это позволит более прицельно обеспечивать развитие определенных профессиональных свойств обучающегося склонного к новаторству и творчеству. От обнаруженной склонности студента необходимо организовать переход к его инновационной компетентности, которое понимается как «особое профессиональное состояние субъекта такой деятельности и определяется специфическими признаками – профессиональными умениями творчески ориентированного специалиста». [3, С.106.]

Сам процесс развития инновационной компетентности предполагает не только наращивание её когнитивного и деятельностного компонента (знаний о способах создания, внедрения инноваций и профессиональных умений инноватора). Мотивационный компонент, то есть стремление к практическому воплощению инноваций в рамках своей профессиональной деятельности – тоже должен быть обеспечен условиями образовательного процесса.

Согласно мотивационной теории Мак-Клеланда эпохе инноваций предшествовало развитие мотивации достижения, точнее общественное признание данного вида мотивации. Общество, где поощряется развитие индивидуальности, а ее предприимчивость воспринимается как ценность имеют успешно развивающуюся экономику.

Соответственно в рамках профессионального образования можно обозначить группу задач целенаправленного «вращения» специалистов инновационного профиля:

- диагностика предрасположенности обучающегося к инновационной деятельности;
- обеспечение условий (стимулирующей среды) для проявления мотивации достижений и реализации выявленного инновационного потенциала студента;
- обучение будущих профессионалов специальным умениям в области инновационной деятельности.

Для решения первой задачи достаточно подобрать стандартизированную методику, подтвердившую свою достоверность и валидность. Так для выявления потенциала и ведущей направленности человека в профессиональной сфере начиная с 2006 года используется диагностический компьютерный тестовый комплекс «профкарьера», разработчиком и правообладателем которого является Центр тестирования и развития

«Гуманитарные технологии» в МГУ им. М.В. Ломоносова. [1] Тестирование дополняется процедурой карьерного консультирования, где в ходе сопоставления внутренних ресурсов респондента (его мотивации, способностей, черт характера и жизненных установок) с альтернативами профессиональной самореализации возможно представить вектор развития карьеры будущего специалиста. Так же представляется соотношение различных типов карьеры и выводится наиболее близкий для испытуемого.

Так, например, творческий тип карьеры диагностируется у тех, кто показал высокий уровень мотивации достижения, выраженную экстраверсию и ориентацию на творческую свободу. Выбор роли инноватора в данном типе карьеры подкрепляется так же активной жизненной позицией респондентов.

Возможно предположить, что удельный вес такой категории студентов, с выраженным инновационным профилем в общей численности обучающихся будет незначительным. Как правило попытки установить процент инноваторов в составе больших человеческих сообществ это подтверждают. Исследование, проведенное Константином Фурсовым и Томасом Тернером в рамках Мониторинга инновационного поведения населения ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, показало, что доля «домашних» инноваторов (изобретателей «пользовательских инноваций») в России достигает почти 10%, в то время, как в других странах эта цифра значительно меньше. [4] В опросе принимали участие 1670 респондентов из разных регионов страны.

Редкие случаи проявления инновационного профиля у студентов повышают ценность стимулирующей среды, которая позволяет раскрыть их личностный потенциал и закрепить жизненные установки связанные с творческой самореализацией в профессии. В образовательном процессе педагогического вуза имеется ряд таких возможностей.

Во-первых, это освоение образовательных программ, предусматривающих проектно-созидательное обучение. Такие дисциплины как «Методология и методика психолого-педагогического исследования» и «Социально-педагогическое проектирование» непосредственно связаны с развитием компетентностей в проектной и исследовательской деятельности будущего учителя. Индивидуальные проектные задания по разработке программ практико-ориентированных педагогических исследований или деятельность творческих групп по обоснованию и воплощению в жизнь социальных проектов – первые стартапы для начинающих инноваторов.

Во-вторых, практика педагогического творчества студентов возможна в различных формах воспитательной и профориентационной работы. В условиях педагогического вуза это подготовка и участие в олимпиадах по педагогике, психологии, в конкурсах студенческих проектов (исследований) или прохождение различных курсов

совершенствования личных и профессиональных качеств. В частности, студентам можно предложить развивать умения проектирования профессионального будущего на основе профессионального самопознания.

В-третьих, при благоприятных условиях, самореализация студента в качестве инноватора возможна во время прохождения педагогической практики и реализации студентом опытно-экспериментальной части своей выпускной квалификационной работы. Определяющими обстоятельствами осуществления такой возможности следует считать:

- баланс методов научного руководства и коллегиальных форм разработки, последующего внедрения педагогических новшеств,
- признание права команды практикантов или «тандема» преподаватель-студент на внесение каких-либо изменений в образовательный процесс;
- готовность и способность обучающихся к управлению инновационными процессами (диагностика, прогнозирование рисков от нововведений и пр.)

Общим фоном для стимулирования склонных к инновациям студентов должно стать доброжелательное заинтересованное отношение руководства вуза к различного рода инициативам, рождающимся в среде обучающихся. Внимания и оценки заслуживают не только результаты научно-исследовательской работы студентов (НИРС), стоит вести учёт авторов оригинальных тем и замыслов проведения курсового исследования, не вписывающихся в обычные рамки. Сфера коллективного творчества в системе студенческого самоуправления тоже должна вбирать в себя опыт «частных» социокультурных акций, произошедших за рамками плана воспитательной работы.

Обучение будущих профессионалов специальным умениям в области инновационной деятельности происходит как в рамках обязательных дисциплин учебного плана, так и за его пределами. Максимально прикладное значение в профессиональной подготовке инноватора имеют такие модули учебного плана бакалавриата как «Методика обучения и воспитания», «Методология и методика психолого-педагогических исследований». Здесь происходит освоение базовых компетентностей в области проектирования практической педагогической и научно-исследовательской деятельности учителя.

Дополнительным образовательным пространством развития инновационной компетентности студентов является его проектно-исследовательская деятельность: индивидуальное выполнение курсовой и выпускной квалификационной работ, создание и реализация социальных проектов в групповых объединениях.

Таким образом, процесс формирования специалиста инновационного профиля в условиях педагогического вуза обеспечивается своевременной диагностикой

профессионально-личностных склонностей обучаемого, средой, стимулирующей мотивацию к творческой самореализации, а так же методикой проектно-созидательного обучения на дисциплинах психолого-педагогического блока.

### **Список литературы**

1. Алтухов В.В. Профкарьера как инструмент выбора профессионального пути [Электронный ресурс] // [URL:http://teletesting.ru/modules/articles/index.php?op=viewarticle&artid=13](http://teletesting.ru/modules/articles/index.php?op=viewarticle&artid=13).
2. Дикова В.В. Карьерное консультирование – инструмент прогнозирования профессионального будущего // Профессиональное образование и рынок труда – 2016, – №2, – с.24 – 27.
3. Павлова Е.Г. Предрасположенность к инновационной деятельности как социологическая категория // Социология – 2009, – N 3, с. 105–112.
4. Селина М.В. Что и зачем изобретают россияне. [Электронный ресурс] <https://iq.hse.ru/news/187010170.html>

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

**Петренко А.Ф.**

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск

Происходящая в нашей стране информатизация образования предполагает совершенствование как методологии, так и принципов отбора материала и форм обучения в соответствии с условиями и требованиями современного информационного общества.

Компьютерные программы обладают таким важным качеством, как интерактивность, что дает возможность придавать обучению диалогический характер. Кроме того, компьютер способен также фиксировать (собирать) статистическую информацию и осуществлять тестирование по достаточно большому количеству параметров:

- время, затраченное на выполнение задания или упражнения отдельным учащимся;
- качество и количество ошибок;

– количество попыток, совершенных учащимся при выполнении упражнений и заданий;

– общее количество упражнений и заданий, выполненных обучающимися, характер, типы учебных текстов и последовательность работы с ними и др. [1, с. 5].

Система управления обучением (виртуальная обучающая среда) Moodle получила за последние годы достаточно широкое распространение в мировой системе дистанционного образования. Она дает неплохие возможности для интерактивного обучения по различным дисциплинам, в том числе при работе стажеров-иностранцев продвинутого уровня с художественным текстом.

Работа над художественным текстом не только позволяет слушателям-иностранцам продвинуться в изучении русского языка, но и расширяет их лингвострановедческий кругозор (история и современность России, бытовое поведение, речевой этикет и т.д.) [см. об этом, напр.: 2; 3; 5].

Электронная образовательная среда на платформе Moodle позволяет размещать в ней ресурсы и деятельностные элементы. Перед работой студентов-иностранцев с художественным текстом преподаватель может разместить в интерактивной среде ряд *ресурсов* для более удобного доступа к ним. Это могут быть сами произведения или отрывки из них, пояснения, комментарии, словарные статьи, облегчающие восприятие текста и раскрывающие незнакомые иностранцу реалии российской жизни. Сюда же отнесем материалы биографического характера, кратко освещающие личность писателя и его место в истории русской словесности. Среди ресурсов бывает полезным размещать (с соблюдением авторских прав) аудиозаписи: это могут быть фрагменты из аудиокниг, чтение актерами или авторами стихотворений, музыкальные произведения, как-то связанные с изучаемым текстом. Высокую степень наглядности содержат и размещенные в электронной образовательной среде презентации.

Особую роль в обучении играет правильно подобранный видеоконтент, который может представлять собой видеолекцию, отрывок из научно-популярного или художественного фильма (например, экранизация данного произведения), фрагмент телепередачи просветительского характера, запись вебинара, проведенного преподавателем со своими студентами, и т.д. Если видеоконтент имеет значительный объем, то он размещается на внешнем ресурсе, куда учащийся направляется из электронной образовательной среды через гиперссылку [см. 4].

Если ресурсы представляют собой пассивное получение студентом информации от преподавателя, то размещенные в виртуальной образовательной среде *деятельностные*

*элементы* являются залогом активности учащегося, гарантом интенсивно работающей «обратной связи».

Среди таких элементов одной из самых знакомых и распространенных форм являются тесты. В российском образовательном процессе тесты получили широкое распространение с 1990-х годов. Вероятно, сказалась увлеченность наших реформаторов американскими технологиями, усиленно внедряемыми в разных сферах нашей жизни, в том числе в средней и высшей школе. Кроме того, тест обладает рядом преимуществ: он быстро проверяется (гораздо быстрее, чем сочинение или диктант), его проверка может быть автоматизирована (осуществляться на компьютере), возрастает степень объективности оценки.

Однако разные дисциплины предполагают неодинаковую степень внедряемости тестов в процесс обучения. Большой популярностью пользуется данная форма, например, при изучении грамматики родного или иностранного языка. Что же касается уроков литературы, то здесь сфера применения тестов представляется более ограниченной. Как известно, литературоведение является наукой весьма специфичной, здесь важна не точность знания, а глубина проникновения. Нельзя сводить всё к прямолинейным выводам там, где требуется диалог, дискуссия. Тест, хорошо зарекомендовавший себя в области точного знания, в некотором смысле буксует, соприкасаясь с искусством, литературой.

Всё это не означает, конечно, что тесты для изучения художественных текстов вообще противопоказаны. У них есть своя «ниша». С помощью тестов можно проверить усвоение той части литературных знаний, которая базируется на точной информации (биографические сведения, имена, даты, названия, ход сюжета и т.д.). Практика преподавания показывает, что тесты оживляют урок и способствуют росту интереса к предмету. Но нельзя забывать, что тестирование при изучении литературных произведений играет, по сути, второстепенную роль, так как с его помощью проверяется усвоение не самой важной, дополнительной, периферийной информации, если, конечно, в задачи преподавателя не входит изучение лингвистической стороны текста.

Более широкие и интересные возможности при работе студентов-иностранцев с художественным текстом дает обсуждение на форуме – еще одном деятельностном элементе электронной образовательной среды на платформе Moodle. Разумеется, эта форма работы рассчитана на студентов, уже достаточно хорошо владеющих русским языком. Преподаватель размещает на форуме темы/вопросы дискуссионного характера, для которых художественные произведения, в принципе тяготеющие к многозначности, представляют хорошую почву. Например: *«Почему Е. Замятин считает, что нельзя*

*добиться "математически-безошибочного", то есть разумно организованного счастья? А что вы сами думаете о возможностях разума человека в достижении счастья?»; «Сюжет повести А.С. Пушкина «Выстрел» построен на столкновении Сильвио и графа. Чье поведение кажется Вам более справедливым и адекватным? Кому из героев Вы отдаете предпочтение и почему?» и др.*

Студенты посредством сети Интернет в свое свободное время отвечают на вопросы и комментируют ответы других участников группы, дополняя их или вступая в спор. Если преподавателю нужно провести обсуждение в режиме онлайн, то есть с одновременным участием всех слушателей, то он может воспользоваться таким деятельностным элементом платформы Moodle, как чат. Такое обсуждение может дополнять работу над текстом в аудитории или быть самостоятельным видом работы. Задания форума/чата формируют умение анализировать художественные тексты, вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения и подвергать критическому рассмотрению чужие мнения. Данный вид деятельности в электронной образовательной среде способствует раскрытию творческих способностей студентов, активизации у них интереса к русской и мировой литературе. Кроме того, обсуждение произведений в рамках форума или чата обладает большим воспитательным потенциалом (с учетом этико-эстетического содержания художественной литературы).

Электронная образовательная среда на платформе Moodle также дает возможность слушателям отправлять преподавателю на проверку выполненные задания различного рода (например, написанное эссе, упражнение, презентацию по теме и т.д.). В рамках деятельностных элементов можно создать глоссарий или анкету, провести опрос. Особенно ценным виртуальной образовательной среде является возможность проведения вебинаров, которые позволяют организовать общение (и обучение) людей, находящихся далеко друг от друга, говорить на изучаемом языке с его носителями, получать профессиональные консультации при столкновении с трудностями.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного: Хрестоматия. Екатеринбург, 2008. – С. 2-14.
2. Орлова Н.А. Речевой этикет в аспекте лингвострановедения // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века. Пула, Хорватия, 2016. – С. 309-312.

3. Федотова И.Б. Основные векторы продвижения русского языка и образования на русском языке в современном мире // Университетские чтения – 2015. Пятигорск, 2015. – С. 45-51.

4. Федотова И.Б. Проектирование гуманистической образовательной среды в условиях создания массовых открытых онлайн-курсов (на примере курса «Русский язык в жизни и карьере: практические советы») // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века. Пула, Хорватия, 2016. – С. 327-330.

5. Федотова И.Б., Исаев Л.Н. Образовательные возможности использования литературного материала о Кавказе в процессе обучения иностранных учащихся // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Ростов-на-Дону, 2015. – С. 23-25.

## **СЕКЦИЯ №10.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО**

### **И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

#### **ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ СЕМЕЙНОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ ЦССВ**

**Кульгускина В.А.**

Воспитатель ГБУ ЦССВ «Берег надежды»

Каждый человек уникален и неповторим, но полноценной личностью он может стать только в обществе. Современные условия развития общества и перемены в нем, диктуют необходимость изменения подходов к организации воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Центрах содействия семейному воспитанию.

Такие учреждения имеют ряд специфических особенностей: ограниченный контакт с окружающей действительностью; разный уровень развития детей, связанные с особенностями их психического состояния. Это и эмоционально-волевая сфера, и нарушение социального взаимодействия, и неуверенность в себе и своих возможностях. Поэтому большое значение в развитии детей Центра имеет место всестороннее развитие, их общение с людьми разных возрастов, формирование личности, социализация в обществе.

Исходя из этого, воспитатель должен проводить работу по воспитанию и обучению детей не только с учетом особенностей умственного, психического, физического

состояния детей, но и учитывать их возрастной уровень. Воспитатель должен уметь обеспечить коррекционную направленность воспитательской работы по всем видам деятельности ребенка и осуществлять ее по спирали: на каждом следующем этапе деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются.

В разновозрастной группе, хорошо выстраивать работу по принципу многодетной семьи, где в окружении людей разного возраста, происходит усвоение ребенком способов социального поведения и взаимоотношения. Сама атмосфера в такой группе воспитывает ребенка. В первую очередь для детей разного возраста, зная их особенности, организуется разнообразная деятельность. При ее организации, воспитатель, прежде всего заботится об охране и укреплении здоровья, развитии ребенка, о создании жизненного настроения.

Все это немисливо без строгого выполнения режима дня, который должен соответствовать всем возрастным категориям. Умение распределить свое время, важный момент в жизни ребенка. Но в условиях разновозрастной группы происходит не совпадение по времени режимных процессов. Так, начало обеда у старших детей совпадает с началом тихого часа у младших. В таких случаях отклонения не должны превышать 10-15 минут, во время которых старшие могут оказать помощь младшим и помочь им спокойно лечь отдыхать.

Обычно, режимные моменты начинаются с детей одного возраста. Например, пробуждение в утренние часы и принятие водных процедур начинается с детей старшего возраста. И наоборот, вечерние гигиенические процедуры и подготовка ко сну, начинается с младшего возраста. Все это делается для того, чтобы дети разного возраста, проживая в одной группе, в естественной последовательности и постепенно, переходили от одного вида деятельности к другому, не теряя времени на ожидания и не создавали конфликтных ситуаций.

В разновозрастной группе при выполнении режимных моментов, должна быть организована взаимопомощь и взаимопонимание. Например, после обеда старшие дети помогают младшим убрать за собой стол, приготовиться к дневному сну. Так же должна проходить подготовка к прогулке и возвращение с нее, подготовка к ужину и так далее. Все это позволяет воспитывать правильное взаимоотношение между детьми: у старших формируется внимание и забота в отношении к младшим, умение помогать и защищать их, прислушиваться к их мнению. В свою очередь, младшие, подражая старшим, учатся преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца. В любом случае, воспитатель должен вовремя обратить внимание на положительные качества и старших, и младших воспитанников, поощрять любую попытку помочь, защитить, научить.

Положительные стороны разновозрастной группы, прослеживаются и в процессе обучения детей культуре общения и поведения. Пример. В группу заходит посторонний человек. Старшие дети приветствуют его. Невольно слыша и наблюдая за действием старших, младшие дети повторяют за ними. Благодарность за угощения, за подарок, встреча гостей, совместные чаепития, прогулки, выезды на экскурсии имеют тот же эффект и те же последствия.

Следует отметить положительный момент в воспитании и обучении детей в разновозрастной группе в приучении детей следить за своим внешним видом. Старшие дети более опытни в этом вопросе. Они умеют лучше и красивей одеваться, по сезону, они более аккуратны, знают место своим вещам. Они делают это уже осмысленно. Младшие, видя действия старших, учатся правильным жизненным устоям и порядку. В воспитании нет мелочей. Нельзя допускать, чтобы дети, получив новые положительные качества, со временем их утратили. Это не должно оставаться не замеченным. Следя за выполнением навыков поведения младших детей, нельзя забывать о воспитании, развитии и контроле старших.

Не менее значима для детей центра трудовая деятельность. Труд неотъемлемая часть жизни человека. В условиях проживания детей разного возраста в одной группе, воспитательное воздействие на детей в приучении их к труду значительно возрастает. Совершенствуются навыки и умения детей, развивается наблюдательность, различные формы ответственности. В труде воспитываются положительные взаимоотношения между старшими и младшими детьми: забота о младших, готовность прийти на помощь, учиться самому и научить других, делиться своими знаниями и опытом. Воспитатель должен тщательно продумывать и контролировать организацию трудовой деятельности всех детей. Не допускать лишней опеки старших над младшими, не мешать их самостоятельности. В то же время, разумно и тактично привлекать старших к помощи младшим.

Труд по самообслуживанию и учеба в школе – это основные виды деятельности воспитанников центра. Они должны быть организованы так, чтобы каждое дело выполнялось осознанно, с оценкой результата и с развитием творческого потенциала. При подготовке уроков, например, старшие дети, по мере возможности, оказывают помощь младшим, чем заслуживают уважение к себе и своим знаниям. При таком общении они чувствуют свою ответственность и потребность в себе. Что дает им толчок в большем познании и развитии.

Во всех случаях надо стремиться создавать условия, при которых участие в совместном труде, помощь, являются естественными и доброжелательными, вызывают

положительные чувства и радость у тех и других. Например, в процессе уборки малышам можно превратиться в трудолюбивых муравьев. В следующий раз стать пчелками или шустрými зайчиками. Однако младшие дети участвуют в работе до тех пор, пока у них сохраняется интерес к процессу. А вот для старших детей эта уже работа, и они должны довести её до конца. И воспитатель должен проконтролировать это процесс. Такие же взаимоотношения между детьми сохраняются при работе общественно полезной трудовой деятельностью по благоустройству территории центра, уборке мусора, по уходу за приусадебным участком, при проведении субботников на территории центра и в лесопарковых зонах района.

Еще один вариант организации детей – работа в паре. Здесь дети выполняют определенные задания, распределив работу между собой. Такой метод хорошо использовать на занятиях по ручному труду, в совместных творческих работах детей. Старшие дети дополнительно показывают младшим, как можно правильно выполнить задание, объясняют и контролируют действия младшего. Младший ребенок, в свою очередь, использует работу старшего, как поэтапный образец примера. Помощь старшего по отношению к младшему создает определенный воспитательный эффект, который формирует у старшего чувство ответственности и причастности к работе младшего.

Очень важно для воспитателя донести до сознания ребенка, что труд в его жизни необходим. Я всегда говорю старшим, довольна ли я их работой, а младших хвалю за усердие.

Большое внимание в центре и в группе уделяется игре. В ней расширяются представления, знания детей, развивается речь, координация движения. Дети всех возрастов любят играть. Именно разница в возрасте детей создаёт определенные трудности. Поэтому на помощь в таких ситуациях приходит воспитатель, который координирует и направляет игровую деятельность, помогает принять игру, учит старших проявлять терпение и уважение по отношению к младшим. Каждый вид игры (сюжетно-ролевые, дидактические, настольно-печатные, подвижные) важны для всестороннего развития ребенка. Чем разнообразнее игры, тем богаче протекает жизнь детей в группе центра. Чем большее количество детей задействовано в игре, тем глубже её познание и тем интереснее она проходит. Таким же образом проводятся различные постановки сказок, театрализованные представления, пантомима, различные конкурсы, соревнования.

Но, если младшие дети в группе центра любят общество и не могут находиться в одиночестве, то старшим, наоборот, такая потребность необходима. Поэтому в задачу воспитателя в разновозрастных группах также входит создание пространства и времени для уединения детей. Такая возможность должна быть у каждого ребенка. Важно

воспитывать у детей оптимизм и уверенность, способность преодолевать трудности, ориентировать на положительные качества и вместе с тем развивать способность оценивать свои действия и поступки.

Дети в разновозрастных группах последовательно и гармонично переживают свое взросление, как бы поднимаясь по ступенькам лестницы, ведущей в большой мир. Глядя на малышей, старшие видят, какими они были. А на примере старших, младшие представляют, какими они будут. Они видят и знают, что у старших детей есть свои «взрослые» обязанности, что они главные помощники воспитателей, что им разрешается то, чего не разрешено младшим. Кроме того, старшие дети знают много интересного, умеют быстро передвигаться, прийти на помощь, спокойно разобраться в спорной ситуации.

Со временем младшие дети постепенно осваивают все сложные действия, как бы дорастают до них. Им начинают доверять сложные и ответственные дела (помощь взрослому в починке мебели, ремонт одежды). Ребенок становится «взрослым». И это ощущение = что очень важно! = созревает в самом ребенке.

В заключении хочу сказать, что все сформированные навыки и умения у детей, создадут в дальнейшем только положительные стороны жизненного пути ребенка. Воспитателю не нужно специально учить детей правильно вести себя. Ребенок естественным путем получает опыт, творчески или механически повторяя действия старших. Работа воспитателя в разновозрастных группах в условиях центра, сложна и ответственна. Она требует больших сил и умений, знаний и навыков, терпения и «большого доброго сердца». И она оправдывает себя в большей степени, чем в группах одного возраста.

#### **СЕКЦИЯ №11.**

#### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

## **СЕКЦИЯ №12.**

### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

#### **ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕКТАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА И ОБЕСПЕЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОПЫТА ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Зубрицкая Л.В.**

ЧОУ СОШ «Наши пенаты», г. Москва, Россия

Статья посвящена сравнительному анализу дополнительного образования детей дошкольного возраста в монтессори-садах, частных и муниципальных садах. Установлено, что наиболее полно во всех типах дошкольных учреждений представлено художественное направление. Дополнительные занятия по естественно-научному направлению чаще всего проводят в монтессори-садах. Для выполнения требований ФГОС предлагается вводить аналогичные занятия, дающие дошкольнику навыки и знания о познавательно-исследовательской деятельности в муниципальных и частных садах.

Ключевые слова: монтессори-педагогика, ФГОС, дошкольное образование, дополнительное образование, естественно-научное направление.

#### **READINESS OF MODERN PRE-SCHOOL EDUCATION TO DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER'S ENVIROMENTAL KNOWLEDGE AS WELL AS EXPLORATORY AND COGNITIVE ACTIVITIES**

**Zubritskaya L.V.**

PEI SGS "Nashi Penaty"

Annotation.

The article deals with comparison study of extended edication of preschool children in Montessori, private and municipal kindergartens. It was found that the artistic direction in all types of preschool institutions is represented most fully. Additional lessons on science are more often carried out in a Montessori gardens. To fully implement FSES regulations it is recommended to introduce similar studies giving exploratory and cognitive activity skills for children in private and municipal kindergartens.

Keywords: montessori education, federal state educational standart, pre-school education, additional education, scientific.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) (2) очень близок к идеям педагогики Марии Монтессори (1). Общим является гуманистический подход, учет необходимости индивидуального подхода в образовании, активная позиция ребенка, деятельное сотрудничество между семьей и образовательным учреждением, предоставление возможности максимально полного прожить все жизненные этапы, создание удобной для ребенка среды.

Проиллюстрируем близость ФГОС ДО и Монтессори-педагогики следующим примером. В ФГОС ДО отмечается значимость формирования и развития первичных представлений, в том числе об объектах окружающего мира, их свойствах и взаимодействии, а также важность приобретения опыта в познавательно-исследовательской деятельности, в том числе через эксперимент.

Один из блоков программы Монтессори-сада посвящен «Космическому воспитанию», который помогает ребенку узнать окружающий мир и своё место в нем, через собственную деятельность определить взаимосвязь между собой и миром, в том числе в исторической перспективе. Важное место в указанном блоке занимает «Лаборатория», где ребенок может в подготовленной среде проводить простые опыты, познавая основы физики и химии через исследовательскую деятельность.

Исследовательский метод обучения представляется весьма целесообразным, так как навыки задавать вопросы, наблюдать, анализировать полученные данные, планировать и проводить опыты, умение работать в команде и одному, делать выводы из полученных результатов, в том числе отрицательных, будут способствовать не только расширению кругозора ребенка, но и формированию личности ребенка.

Чтобы выявить готовность современного дошкольного образования к решению обозначенных задач, был проведен анализ сайтов учреждений, обеспечивающих дошкольное образование: 1) детских садов и клубов, работающих по системе монтессори, 2) частных детских садов, 3) муниципальных детских садов и 4) учреждений дополнительного образования для детей. Изучался перечень кружков и секций, предназначенных для детей от 4 до 6 лет. Были проанализированы образовательные программы 32 учреждений.

Все кружки разделены по следующим направлениям:

- художественное (музыка, изобразительное искусство, театр),
- спортивное (ушу, карате, акробатика, танцы, дзюдо, и тп.),

- естественно-научное («Занимательная наука»),
- техническое (плотницкое дело, робототехника, легоконструирование, тд),
- интеллектуальное развитие (языки, шахматы, подготовка к школе и тп),
- прочее (психологические занятия и тп).

В Монтессори-садах и клубах наиболее широко представлены художественное, спортивное и интеллектуальное направления, 30%, 24% и 24% соответственно. Техническое - 9%, естественнонаучное и прочие - 6,5% и 6,5% (табл.1, рис.1)

Таблица 1

Направления дополнительного образования, представленные в детских садах и клубах, работающих по системе М.Монтессори

| Монтессори-сады (всего) | Направления дополнительного образования (кол-во садов, реализующих данное направление) |            |                     |             |                  |        |
|-------------------------|--|------------|---------------------|-------------|------------------|--------|
|                         | художественное   | спортивное | естественно-научное | техническое | интеллектуальное | прочее |
| 10                      | 10   | 8          | 2                   | 3           | 8                | 2      |

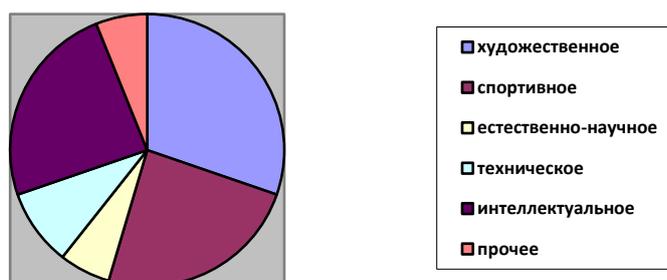


Рис.1 Направления дополнительного образования, реализуемые в детских садах и клубах, работающих по системе М.Монтессори

В частных садах (табл.2, рис.2) больше всего представлено кружков и секций по спортивному направлению (34%), чуть меньше по художественному (27%) и интеллектуальному (23%), техническое составляет 11%, естественнонаучное - 5%, прочие направления не представлены совсем.

Таблица 2

**Направления дополнительного образования, представленные  
в частных детских садах**

| Частные<br>детские сады<br>(всего) | Направления дополнительного образования (кол-во садов, реализующих<br>данное направление) |            |                     |             |                  |        |
|------------------------------------|---|------------|---------------------|-------------|------------------|--------|
|                                    | художественное  | спортивное | естественно-научное | техническое | интеллектуальное | прочее |
| 10                                 | 7   | 7          | 1                   | 3           | 6                | 0      |

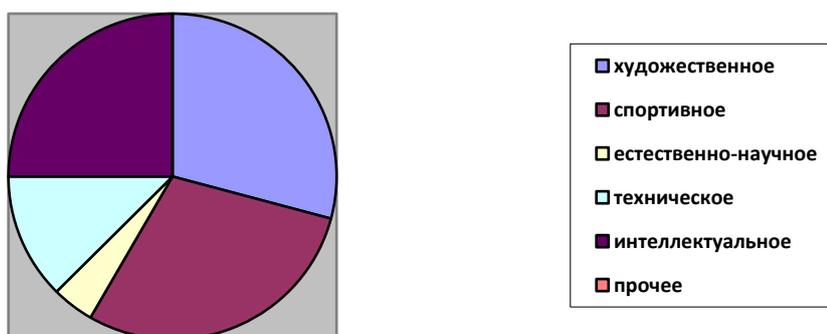


Рис.2. Направления дополнительного образования, реализуемые в частных детских садах

В муниципальных детских садах (табл.3, рис.3) одинаково представлены художественное и интеллектуальное направления, 31% и 31%, спортивное направление составляет 24%, техническое - 10%, прочие - 4%, естественнонаучное не представлено совсем.

Таблица 3

**Направления дополнительного образования, представленные в муниципальных  
детских садах**

| Муниципальные<br>детские сады<br>(всего) | Направления дополнительного образования (кол-во садов, реализующих данное направление) |            |                     |             |                  |        |
|--|--|------------|---------------------|-------------|------------------|--------|
|  | художественное   | спортивное | естественно-научное | техническое | интеллектуальное | прочее |
| 10                                       | 9  | 7          | 0                   | 3           | 8                | 1      |

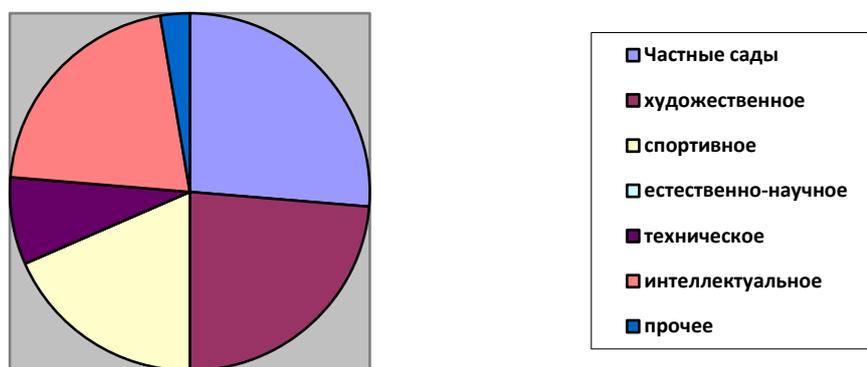


Рис.3. Направления дополнительного образования, реализуемые в муниципальных детских садах

В целом (табл.4, рис.4), можно сделать вывод, что художественное направление в дошкольных учреждениях разных видов представлено наиболее широко (36%), также есть много спортивных секций (31%), равное количество кружков, ориентированных на интеллектуальное и техническое развитие детей: 13% и 13% соответственно; естественнонаучное направление составляет 3,5% от общего количества детских объединений, прочие - тоже 3,5%.

Таблица 4

Направления дополнительного образования, представленные в детских садах разных видов

| Детские сады (всего) | Направления дополнительного образования (кол-во садов, реализующих данное направление) |            |                     |             |                  |        |
|----------------------|--|------------|---------------------|-------------|------------------|--------|
|                      | художественное   | спортивное | естественно-научное | техническое | интеллектуальное | прочее |
| 30                   | 26   | 22         | 3                   | 9           | 9                | 3      |

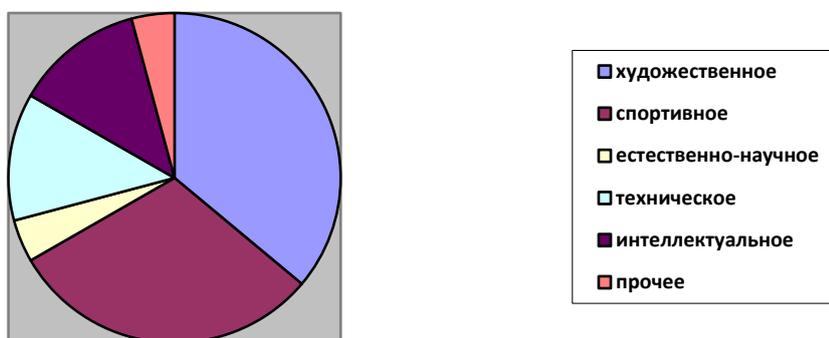


Рис.4. Направления дополнительного образования, реализуемые в детских садах разных видов

Анализ образовательных программ Детских учреждений дополнительного образования г.Москвы показал, что кружки и секции для детей в возрасте 5-7 лет практически отсутствуют. Исключениями стали ГБУ ДО г.Москвы «Детская школа искусств Родничок», в которой проводятся занятия художественной направленности, Дворец творчества детей и молодежи «Интеллект» с кружками художественной, интеллектуальной, спортивной и естественнонаучной направленности.

Получить первичные знания о физике и химии можно не только в клубах или садах, но и при посещении различных специализированных музеев, театров науки и тп. Например, в Москве - это музей занимательной науки «Экспериментариум», научное шоу «Умный праздник», Детский клуб научного творчества «Геккон» и т.п. Вместе с тем, следует отметить, что занятия в подобных учреждениях не систематизированы и предназначены больше для развлечения, чем для глубокого погружения в науку.

Несмотря на существующий заказ в виде ФГОС, в дошкольных учреждениях (на примере Москвы) практически полностью отсутствует блок естественнонаучных кружков

и занятий в формате дополнительного образования. Это может быть связано с отсутствием подготовленных специалистов, разработанных общеобразовательных общеразвивающих программ по естественному направлению для детей дошкольного возраста, а также недостаточной информированностью родителей.

Если ребенок посещает занятия в монтессори-саду, то у него есть возможность получить подобный опыт и знания во время сессии, в специально оборудованной лаборатории. В случае посещения муниципального или частных садов очевидна необходимость проводить дополнительные занятия по заявленной теме, что позволит ребенку получить полное представление об окружающем мире, изучив его путем собственной исследовательской деятельности.

### **Список литературы**

1. Детский сад по системе Монтессори / под ред. Е.А. Хилтунен. - М.:Издательство “Национальное образование”, 2015. - 192 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 №1155.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)**

### **СЕКЦИЯ №13.**

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

#### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ 3 И 5 КУРСОВ ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГМУ ИМ. Н.Н. БУРДЕНКО**

**Судаков Д.В, Судакова О.А., Тихонов А.Н., Закурдаев Е.И.**

Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж.

#### **Актуальность**

Психология личности — один из важнейших разделов психологии, до сих пор содержащих в себе ряд некоторых спорных вопросов. Можно сказать, что психология личности – это раздел психологии, занимающийся изучением личности и различными индивидуальными процессами. Общественное развитие в современном мире занимает крайне важное значение, именно поэтому, в данном разделе психологии важно стараться создать согласованную картину личности в ее взаимосвязях с миром, жизнью,

социумом[3]. Психология личности изучает формирование человеческой индивидуальности в определенных условиях, изучает, как формируется его духовная жизнь, как происходит личностное развитие человека, в зависимости от его общественной роли и практики. Исследование психологии личности вызывает особый интерес, когда дело касается студентов медицинского вуза – тех, кто в скором времени будет нести ответственность за жизни других людей.

В настоящее время существует множество подходов и методик исследования личности. Важное место в подобных исследованиях занимают многофакторные методики[1][4].

Актуальность нашего исследования состоит в том, что мы постарались определить и оценить личностное развитие студентов начальных и старших курсов медицинского вуза[2].

### **Цель исследования**

Выявить различия в личностном развитии студентов 3 и 5 курсов лечебного факультета медицинского вуза на примере ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

### **Материалы и методы**

Объектами исследования послужило 50 студентов 3 курса лечебного факультета, мужчин и женщин (средний возраст составил  $20,62 \pm 1,60$ ), а также 50 студентов 5 курса лечебного факультета, мужчин и женщин (средний возраст составил  $23,2 \pm 1,86$ ).

Изучение личностных особенностей студентов входивших в исследование проводилось с помощью психологической методики «Личностный опросник» Р. Кеттела[4]. Данная многофакторная методика позволяет изучать выраженность личностных черт по шестнадцати независимым друг от друга факторам. При статистической обработке результатов исследования определялись среднее арифметическое – М, стандартная ошибка среднего – m, критерии Пирсона ( $\chi^2$ ), W Вилкоксона и U Манна-Уитни. Различия показателей считались значимыми при доверительной вероятности 0,95 и более ( $p \leq 0,05$ ).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты исследования представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Результаты тестирования по 16 факторной методики Р. Кеттела, студентов 3 и 5 курсов лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.**

| Название фактора | Значение фактора.           | Средняя оценка (3 курс) | Средняя оценка (5 курс) |
|------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| А                | Замкнутость – общительность | $4,23 \pm 1,22$         | $7,12 \pm 1,76$         |

|    |   |           |            |
|----|---|-----------|------------|
| В  | Низкий – высокий интеллект                                | 7,31±1,45 | 7,84±1,24  |
| С  | Эмоциональная неустойчивость – устойчивость               | 5,85±1,43 | 7,27±1,51  |
| Е  | Подчиненность – независимость                             | 3,87±1,76 | 6,26±1,82  |
| F  | Сдержанность – экспрессивность                            | 4,76±1,31 | 6,32±1,24  |
| G  | Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения | 4,82±1,13 | 5,26 ±1,49 |
| Н  | Робость – смелость  | 4,31±1,46 | 6,56±1,53  |
| I  | Жесткость – податливость                                  | 7,18±1,13 | 7,52±1,43  |
| L  | Доверчивость – подозрительность                           | 4,32±1,21 | 7,65±1,91  |
| M  | Практичность – развитое воображение                       | 6,23±1,41 | 8,36±1,58  |
| N  | Прямолинейность – дипломатичность                         | 4,92±1,51 | 5,36±1,77  |
| O  | Спокойствие – тревожность                                 | 5,17±1,56 | 5,06±1,14  |
| Q1 | Консерватизм – радикализм                                 | 4,22±0,78 | 6,32±1,58  |
| Q2 | Внушаемость – самостоятельность                           | 4,68±1,44 | 7,35±1,26  |
| Q3 | Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль                | 4,77±1,64 | 5,26±1,38  |
| Q4 | Расслабленность – эмоциональная напряженность             | 6,24±2,32 | 5,96±2,12  |

По фактору А (замкнутость – общительность) – средняя оценка составила 4,23 и 7,12 соответственно. Студенты 3 курса оказались более «замкнуты», были более сдержаны, холодны, обособлены. Студенты же 6 курса, в свою очередь были более общительны, приспособляемы, внимательны к другим людям.

По фактору В (низкий - высокий интеллект) средняя оценка составила 7,31 и 7,84, что охарактеризовало студентов первой и второй групп как интеллектуально развитых, способных к обучению и усвоению нового учебного материала.

По фактору С (эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость) средние оценки по группам составили 5,85 и 7,27. Несмотря на определенную разницу в числах между студентами разных курсов, в целом данные результаты говорят об эмоциональной зрелости. Такие студенты способны трезво оценивать действительность и независимо от ситуации следовать морально – этическим и общественным стандартам.

Средние оценки по фактору Е (подчиненность – независимость) - 3,87 и 6,26. Студенты младших курсов чаще склонны чувствовать неуверенность, не способны «выделяться» из толпы. Студенты 5 курса, в отличии от своих младших коллег, наоборот, склонны к независимому мышлению, способны самоутверждаться.

С возрастом студентов изменяется и средний показатель фактора F (сдержанность – экспрессивность), с 4,76 до 6,32, что проявлялось в большей активности студентов старшего курса, их большей разговорчивости, импульсивности.

Значения фактора G: подверженность чувствам – высокая нормативность поведения, составили 4,82 и 5,26. В данном случае мы получили средние показатели, которые не дают четкой градации к определенному признаку. Можно даже сказать, что оба качества проявляются примерно в равной степени.

Фактор H (робость - смелость) изменяется от 4,31 до 6,56 с повышением возраста испытуемых. С возрастом у студентов-медиков проявляется более выраженная смелость, спонтанность, склонность к авантюрам.

По среднему показателю I (жесткость – податливость), средняя оценка – 7,18 и 7,52. Данные показатели, характеризуют студентов как первой, так и второй группы, как чувствительных, мягких, несамостоятельных.

Студенты младших курсов более доверчивы, чем их старшие товарищи, у которых к 5 курсу появляются собственные взгляды, собственное мнение, упрямство. Средняя оценка по данному фактору – L (доверчивость – подозрительность) составила 4,32 и 7,65.

Фактор M (практичность – развитое воображение) изменял свои значения от 6,23 до 8,36 у студентов 3 и 5 курса соответственно, что заключалось в развитии творческого воображения и подхода к процессу обучения.

По фактору N (прямолинейность – дипломатичность: 4,92 и 5,36) и фактору O (спокойствие - тревожность: 5,17 и 5,06) нет существенных различий, между испытуемыми отдельных групп. Все качества, такие как прямота, хитрость, невозмутимость, тревожность и т.д., проявляются в равной мере.

По средним показателям факторов Q1 (консерватизм – радикализм: 4,22 и 6,32)– Q2 (внушаемость – самостоятельность: 4,68 и 7,35) можно судить о том, что молодым студентам более свойственен консерватизм, они более внушаемы, в то время как студенты старших курсов, более критичны, способны выбирать свою дорогу и идти по ней, пытаются сами принимать решения и быть самостоятельными.

Согласно результатам опроса, средние показатели факторов Q3 (низкий – высокий самоконтроль: 4,77 и 5,26) – Q4 (расслабленность – напряженность: 6,24 и 5,96) не имели радикальных различий, между испытуемыми обеих групп. И те и другие имели некоторую конфликтность недисциплинированности и контроля, были несколько напряжены, возбудимы.

### **Выводы**

1. В результате проведенного исследования, мы составили несколько обобщенную сравнительную характеристику личностных особенностей студентов 3 и 5 курсов.

2. Студентам обеих групп был свойственен высокий интеллект, независимо от возраста.
3. Многие личностные черты видоизменяются с возрастом, от студентов 3, до студентов 5 курса (самостоятельность, подозрительность, экспрессивность и т.д.)
4. Некоторые показатели, такие как прямолинейность и дипломатичность, жесткость и напряженность, низкий и высокий самоконтроль, расслабленность и напряженность не было выявлено существенных различий между студентами разных возрастов и курсов.

### **Список литературы**

1. Есауленко И.Э Мониторинг здоровья учащейся молодежи на основе компьютерных технологий / И.Э. Есауленко, Т.Н. Петрова, О.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2014. Т. 13. № 2. С. 483-487.
2. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев, А.В. Черных, Н.В. Якушева, В.Г. Витчинкин, В.А. Болотских, Н.М. Косянчук, А.Н. Шевцов, Г.Н. Авилов, Е.И. Закурдаев, Е.В. Белов, Д.В. Судаков // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2015. №S2. С. 101-102.
3. Орлова Г.В. Психологический анализ Мы-концепции студенческой группы в контексте ее жизнедеятельности / Г.В. Орлова, Ф. Асади // В сборнике: Развитие личности как стратегия современной системы образования материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 318-323.
4. Сравнительный анализ личностного развития студентов 6 курса и ординаторов 1 и 2 года обучения / Т.Н. Свиридова, О.В. Судаков, И.Е. Плотникова, Н.Ю. Алексеев, В.В. Овсянникова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 39-2. С. 89-97.

#### **СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

#### **СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

## **СЕКЦИЯ №16.**

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

#### **АНАЛИЗ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПАЦИЕНТОВ СТРАДАЮЩИХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ НАХОДЯЩИХСЯ НА ЛЕЧЕНИИ В СТАЦИОНАРЕ НА ПРИМЕРЕ БУЗ ВО ВОКБ №1**

**Судаков Д.В, Судакова О.А., Тихонов А.Н., Закурдаев Е.И.**

Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж.  
Воронежская областная клиническая больница №1, г. Воронеж.

#### **Актуальность**

В настоящее время, несмотря на постоянное совершенствование методов лечения большинства хронических заболеваний, вопрос психоэмоционального состояния пациента остается малоизученным. Это особенно актуально при наличии тяжелых хронических заболеваний, которые протекают с постоянным прогрессированием и затрагивают несколько систем органов человека. Примером такого заболевания служит сахарный диабет. Сахарный диабет (СД) представляет большую угрозу для здоровья пациентов во всех странах мира[4], однако в виду социальных и экономических особенностей, гораздо чаще встречается в развитых странах[5]. По данным ВОЗ, в западноевропейских странах, новый случай сахарного диабета регистрируется каждые сорок минут; в Соединенных Штатах Америки – каждые двадцать минут. Количество людей больных сахарным диабетом растет с каждым годом. Так количество людей с сахарным диабетом увеличилось со 108 миллионов в 1980 году до 422 миллионов в 2014 году.

С каждым годом, благодаря целой армии ученых-медиков, химиков и фармацевтов, совершенствуются методы лечения данной патологии: улучшаются свойства лекарственных препаратов, появляются новые действующие вещества, способные замедлить течение болезни, совершенствуются хирургические методы лечения осложнений сахарного диабета[1][3], внедряются совершенно новые, малоинвазивные способы лечения таких осложнений как диабетическая стопа и т.д[9][10][11]. Тем не менее, несмотря на квалифицированную помощь специалистов разных профилей и адекватную медикаментозную терапию, крайне мало внимания уделяется изучению психоэмоционального состояния пациента, его отношению к болезни, отношению к изменившемуся, под влиянием болезни образу жизни,

отношению к медицинскому персоналу и лечащему врачу в частности[2], «одиночеству» пациента и его отношению к своему будущему.

В последнее время многие исследователи задаются вопросом о возможности улучшения качества жизни людей страдающих СД, с учетом оценки и возможной коррекции их психоэмоционального состояния, а так же влияния их психоэмоционального состояния на исход или динамику (в случае с сахарным диабетом) заболевания. С их точки зрения, коррекция эмоционального состояния пациента вкупе с адекватным своевременным лечением (терапевтическим, хирургическим или комбинированным) способна оказать положительный эффект на течение заболевания.

### **Цель исследования**

Оценить психоэмоциональное состояние пациентов страдающих сахарным диабетом, находящихся на лечении в стационаре БУЗ ВО ВОКБ №1.

### **Материалы и методы**

Объектами исследования послужили 50 пациентов страдающих СД 1 и 2 типа: мужчин (22) - средний возраст составил  $41,86 \pm 15,13$  и женщин (28) - средний возраст составил  $45,60 \pm 15,49$ . Исследование проводилось в БУЗ ВО ВОКБ №1 (Воронежская областная клиническая больница №1) в 2015 – 2016 гг. В исследование входили пациенты больные сахарным диабетом 1 и 2 типа находившиеся на лечении в отделениях эндокринологии и гнойной хирургии. Часть пациентов поступала в плановом порядке (преимущественно отделение эндокринологии), часть пациентов поступала в срочном порядке (преимущественно отделение гнойной хирургии).

Все пациенты, входившие в исследование, были обследованы по стандартным схемам[6]. По необходимости выполняли инструментальные методы исследования. Все пациенты без исключения были осмотрены специалистами узкого профиля[7]. Некоторым больным было показано оперативное лечение. Все больные вне зависимости от направления лечения: терапевтическое или хирургическое, получали адекватное медикаментозное лечение, по стандартным схемам, включая препараты способные корригировать уровень глюкозы крови[8].

Для оценки психоэмоционального состояния пациентов страдающих сахарным диабетом использовался личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). Метод В. Зунга использовался для дифференциальной диагностики возможных депрессивных состояний. Для оценки уровня тревожности использовался опросник Спилберга.

При статистической обработке результатов исследования определялись среднее арифметическое – М, стандартная ошибка среднего – m, критерии Пирсона ( $\chi^2$ ), W

Вилкоксона и U Манна-Уитни. Различия показателей считались значимыми при доверительной вероятности 0,95 и более ( $p \leq 0,05$ ).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Все пациенты, входившие в исследование были разделены на две группы. В первую группу входило 25 пациентов, мужчин и женщин, страдающих СД и находящихся на лечении в отделении эндокринологии (терапевтический профиль). Вторую группу составило 25 пациентов, мужчин и женщин, страдающих СД и находящихся на лечении в отделении гнойной хирургии (хирургический профиль).

В ходе исследования были получены следующие результаты по тесту ЛОБИ: у пациентов первой группы чаще всего встречался гармоничный тип (56%), т.е. больные имели трезвую оценку своего состояния, возможных осложнений, адекватно оценивали свое состояние. Так же довольно часто встречался эйфорический тип реагирования на болезнь (48%), с характерным необоснованно повышенным настроением у пациентов, с часто наигранным и пренебрежительным отношением к болезни. У 24 % больных отмечался анозогностический тип - больные отбрасывали мысли о болезни и возможных ее последствиях. Пациенты же второй группы были более склонны к тревожному типу (64%). Пациенты с меланхолическим и апатическим типом составили по 44 %; характеризовались неверием в лечение и выздоровлением; и полным безразличием к своей судьбе соответственно. У ряда больных (16%) отмечалась ярко выраженная ипохондриальная направленность - сочетания желания лечиться и неверие в успех лечебного процесса.

Для оценки тревожности использовался опросник Спилберга, с помощью которого производилась самооценка уровня тревожности в данный момент (реактивной тревожности как состояния) и личной тревожности (как устойчивой характеристики человека).

Ситуативная тревожность. В ходе исследования было установлено, что в первой группе 17 пациентов (68%) имеют низкую тревожность, а 8 пациентов (32%) имеют среднюю тревожность. Во второй группе 11 пациентов (44%) имели низкую тревожность, а у 14 пациентов (56%) наблюдалась высокая тревожность. Личностная тревожность. В первой группе лишь 6 пациентов (24%) имели низкий уровень личностной тревожности. 19 больных (76%) имели средний уровень тревожности. Во второй группе все 25 пациентов (100%) входивших в исследование имели средний уровень тревожности

Помимо вышеизложенного, в исследовании использовалась методика В. Зунга, с помощью которой проводилась дифференциальная диагностика различных депрессивных состояний, а также состояний близких к депрессии.

В 1 группе практически все пациенты – 22 человека из 25 (88%) находящиеся на лечении в отделении эндокринологии не имели признаков депрессии. У 2 пациентов (8%) на момент проведения анкетирования была выявлена легкая депрессия (невротической или ситуативной этиологии), с выраженным снижением настроения. У 1 пациента (4%) было выявлено истинно депрессивное состояние, с резко выраженным снижением настроения.

Во 2 группе 17 больных (68%) страдающих СД, находящиеся на лечении в отделении гнойной хирургии не имели признаков депрессии. 5 пациентов (20%) находилось в состоянии легкой депрессии. И у 3 пациентов (12%) второй группы было диагностировано истинно депрессивное состояние.

### **Выводы**

1. Больные сахарным диабетом первой группы были способны более трезво оценивать свое состояние, в отличие от пациентов второй группы, где преобладает тревожный тип.
2. Уровень тревожности был выше у пациентов находящихся на лечении в отделении гнойной хирургии (хирургический профиль), чем у пациентов эндокринологического отделения (терапевтический профиль).
3. Пациенты хирургического профиля более склонны к депрессивным состояниям с ярко выраженным снижением настроения, чем пациенты терапевтического профиля.

### **Список литературы**

1. Выбор тактики лечения осложнений сахарного диабета на основе нейросетевого моделирования / Д.В. Судаков, Е.Н. Коровин, О.В. Родионов, О.В. Судаков, Е.А. Фурсова // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2013. Т. 12. № 4. С. 1163-1165.
2. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев, А.В. Черных, Н.В. Якушева, В.Г. Витчинкин, В.А. Болотских, Н.М. Косянчук, А.Н. Шевцов, Г.Н. Авилов, Е.И. Закурдаев, Е.В. Белов, Д.В. Судаков // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2015. №S2. С. 101-102.
3. Комарова Е.В. Построение математической модели выбора вида оперативного вмешательства по результатам предварительной обработки информации / Е.В. Комарова, М.В. Фролов, Д.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2007. Т. 6. № 1. С. 135-137.

4. Математическое моделирование процесса лечения гнойных ран у больных сахарным диабетом 2 типа / Д.В. Судаков, Е.В. Стародубцева, О.В. Судаков, В.Н. Снопков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2013. Т. 12. № 4. С. 929-934.
5. Моделирование процесса лечения гнойных ран у пациентов с сахарным диабетом / Д.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2013. Т.12. №1. С. 327-330.
6. Оценка информативности показателей клинического обследования пациентов с сахарным диабетом 2 типа и гнойными ранами / Д.В. Судаков, Е.В. Стародубцева, О.В. Судаков, В.Н. Снопков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2013. Т.12. №4. С. 1163-1165.
7. Построение адаптивного алгоритма процесса лечения больных сахарным диабетом и артериальной гипертензией / О.В. Родионов, Е.Н. Коровин, О.В. Судаков, Е.А. Фурсова, Д.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2014. Т. 13. № 3. С. 688-690.
8. Построение математической модели выбора вида лечебного воздействия у пациентов с синдромом диабетической стопы по результатам предварительной обработки информации / Д.В. Судаков, О.В. Родионов, Е.Н. Коровин, О.В. Судаков // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2012. Т. 11. № 4. С. 869-872.
9. Построение прогноза эффективности аутотрансплантации икроножным нервом в микрохирургии верхних конечностей у больных сахарным диабетом 2 типа / Д.В. Судаков, А.В. Черных, Н.В. Якушева, Н.О. Васильев // Актуальные вопросы современной медицины. Сборник научных трудов по итогам III международной научно – практической конференции. 2016. С. 122-124.
10. Судаков Д.В. Математические модели выбора рациональных схем лечения гнойных ран у больных сахарным диабетом: автореф. дис. ...канд. мед. наук. – Юго – Западный государственный университет. Курск, 2014.
11. Черных А.В. Аутотрансплантация икроножным нервом в микрохирургии верхних конечностей у больных с сахарным диабетом 2 типа / А.В. Черных, Д.В. Судаков, Н.В. Якушева // Прикладные информационные аспекты медицины. 2016. №19, Т. II С. 26-34.

# ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА НА СОСТОЯНИЕ СЛУХОРЕЧЕВЫХ И ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

**Шандро Т.М.**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Проблема билингвизма (двуязычия) и его влияния на слухоречевые и зрительно-пространственные функции взрослых представляет собой относительно новую и мало изученную проблему в нейропсихологии.

Билингвизм - это свободное владение двумя языками одновременно. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается.

Основной механизм билингвизма – переход с одного языка на другой без каких-либо трудностей. Этот механизм основывается на навыке переключения, который должен быть сформирован.

Билингвизм, является предметом изучения различных наук, каждая из которых понимает билингвизм в своей трактовке. Так билингвизм изучается в лингвистике, которая изучает данное явление в связи с текстом. Он является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики и, наконец, психология изучает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи [1].

Проблема билингвизма была освещена как в исследованиях отечественных, так и зарубежных авторов, таких как: Л.С. Выготского (1935), Т.В. Черниговской (1983), Е. Бялысток (2003), У.Ламбера (1972), И. Эпштейна (1915) и многих др.

Чаще делают акцент на двух основных видах билингвизма - это естественный и искусственный билингвизм. В соответствующей языковой среде, которая включает в себя телевидение, радио при спонтанной речевой практике, возникает так называемый естественный билингвизм. Здесь может не происходить осознание языковой специфики. В силу того, что человек погружается в разноязычную среду, такой билингвизм возникает в раннем детстве. Например, в детском саду, в школе, во дворе, ребенок обычно общается с разноязычными детьми и использует для этого определенный язык, а в семье говорят преимущественно на родном языке, поэтому для достижения целей общения ребенок

использует, помимо родного, и чужой язык. При таком билингвизме особенных волевых усилий не требуется [2].

Во втором случае, т.е. при искусственном билингвизме, язык осваивается в специально созданных условиях, т.е. в учебной обстановке, где обязательным является использование усилий воли, а также подходящих приемов и методов.

Выделяют также субординативный и координативный билингвизм. В случае субординативного билингвизма присутствует доминантный язык (язык мышления). Координативный билингвизм не имеет доминирующего языка, при этом билингв думает на том языке, на котором говорит [2].

Нейропсихологические исследования показывают, что билингвизм положительно сказывается на интеллектуальных способностях человека. Люди, владеющие и активно пользующиеся двумя языками, обладают более гибким мышлением, имеют большую концентрацию внимания, а также у них в большей мере развиты общие речевые способности и способности к решению проблем. Последние исследования показывают, что изучение нового языка, стимулирует память, рост и выживание новых клеток мозга. Владение несколькими языками, имеют выше коэффициент интеллекта и их душевное здоровье много лучше, чем у тех, кто говорит только на своем родном языке[5].

В настоящее время существуют различные исследования билингвизма в рамках нейропсихологии, особенно это касается детского билингвизма, но проблема билингвизма и его влияние на состояние слухоречевых и зрительно-пространственных функций женщин в период поздней взрослости является недостаточно изученной, что и определяет актуальность исследования.

Цель исследования состояла в определении влияния искусственного субординативного билингвизма на состояние слухоречевых и зрительно-пространственных функций у женщин в период поздней взрослости.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что у женщин-билингвов состояние слухоречевых и зрительно-пространственных функций будет находиться на более высоком уровне. Поскольку язык-это символическая система и опирается в основном на функции левого полушария, то состояние слухоречевых функций у билингвов будут усилены. Усвоение второго языка невозможно без зрительных представлений, что может указывать на более высокое функционирование третичной зоны блока приема, переработки и хранения информации.

Для исследования использовались методы оценки зрительно-пространственных функций А.Р.Лурии, адаптированные Т.В.Ахутиной (2008); методы оценки слухоречевых

функций А.Р.Лурии, адаптированные Т.В.Ахутиной (2008); U-критерий Манна-Уитни. Статистический анализ, с использованием программы IBM SPSS Statistics 20.

Всего в исследовании принимали участие 60 женщин в возрасте от 40 до 54 лет. Из них 30 женщин с искусственным субординативным билингвизмом, средний возраст которых 49 лет, и 30 женщин-монолингвов, средний возраст которых 48 лет. Женщины-билингвы - преподаватели английского языка в школе, женщины-монолингвы - преподаватели русского языка в школе. Все женщины русской национальности, с высшим профессиональным образованием.

Результаты экспериментального исследования показали, что состояние слухоречевых и зрительно-пространственных функций женщин, использующих два языка, имеют отличия от состояния слухоречевых и зрительно-пространственных функций женщин, использующих один язык.

Так оказалось, что у женщин-билингвов лучше произвольное запоминание, больший объем долговременной зрительно-пространственной памяти. Наблюдается также, что билингвы имеют больший объем кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. Это вполне естественно для билингвов, так как параллельное использование двух языков требует запоминания большего количества языковых элементов, тем самым тренируя слухоречевую память.

У женщин-билингвов наблюдается меньшее количество изменений невербализуемых фигур по левополушарному типу, билингвы также реже допускают звуковые замены воспроизводимых слов. Но у женщин-билингвов обнаруживается более частая встречаемость ошибок изменений фигур по правополушарному типу, что, скорее, может указывать на усиление функций левого полушария, с ослаблением правого полушария.

Женщины-билингвы обладают лучшей в сравнении с женщинами-монолингвами способностью к пространственной организации движений, возможность восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированность «схемы тела» находится на более высоком уровне у билингвов. У них лучше копирование трехмерного объекта, конструктивное мышление, а также соблюдение контура образца, т.е. гештальта.

Процессы переработки слухоречевой информации и номинативная функция речи успешнее протекают у женщин-билингвов. У билингвов обнаруживаются усиление функций фонематического слуха, т.е. билингвы достаточно хорошо различают речевые звуки и понимают смысл сказанного. Это вполне предсказуемый результат, так как владение двумя языковыми системами создает большую нагрузку на звуко различение,

фонематический слух у таких людей более «тренирован». Но женщины-билингвы обнаруживают различия к более частым нарушениям порядка слов при их воспроизведении.

Снижение числа ошибок, связанных с пониманием слов близких по значению у женщин-билингвов свидетельствует опять-таки об усилении роли левополушарных функций на фоне двуязычия.

### **Список литературы**

1. Белянин В. П. Психолингвистика: учеб. для вузов. М: МПСИ, 2003.
2. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты: учеб. для вузов. Иваново: ИГУ, 1997.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Наука, 1935 - 134 с.
4. Черниговская Т.В. Билингвизм и мозг. Изучение иностранных языков и мозг. Изучение второго языка.Т.:1983.
5. Bialystok Ellen. Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2009. № 34 (4). С. 859–873.

### **СЕКЦИЯ №17.**

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

#### **ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА СПЕЦИФИКУ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ВИНЫ**

**Алтухова Л. В., Козлова Н. С.**

Ивановский государственный университет, г. Иваново

Проблема влияния родительской семьи не только на развитие ребенка, но и на всю его последующую жизнедеятельность в психологической науке – актуально еще начиная с «эпохи» З. Фрейда. Среди современных работ можно отметить труды [1-6]. Это заставило нас предположить, что и переживание вины будет зависеть от взаимоотношений личности с родителями и другими близкими родственниками.

В рамках проведенного эмпирического анализа мы рассматривали следующие ситуации:

1. Личность, выросшая в полной семье;

2. Личность, воспитываемая только одним родителем;
3. Личность, проживающая в детстве с другими родственниками;
4. Личность, чье детство прошло в приемной семье;
5. Воспитанники детских домов и других государственных учреждений.

Мы попытались выявить какие особенности переживания вины и отношения к прощению будут свойственны каждой из этих «категорий». В первом случае, то есть в наиболее благоприятной ситуации (при наличии обоих родителей) во взрослом состоянии человек испытывает вину достаточно редко ( $r=-0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ). Детство, проведенное с мамой и папой, как мы видим, обеспечивает не только отсутствие чувства вины перед родителями ( $r=-0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ) и другими родственниками ( $r=-0,25$ , при  $p\leq 0,01$ ), но и перед самим собой ( $r=-0,17$ , при  $p\leq 0,01$ ), делая Я-концепцию личности достаточно устойчивой. Причиной, которая может вызвать появление данной эмоции является нанесение оскорблений ( $r=0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ). Если же оно возникает, то они не будут уходить от проблемы с помощью алкоголя ( $r=-0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ). Отметим, что мы выявили, что такие лица сами не склонны просить прощение ни у родителей ( $r=-0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ) других родственников ( $r=-0,18$ , при  $p\leq 0,01$ ), у соседей ( $r=-0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ) и малознакомых ( $r=-0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ), что объясняется именно тем, что чувство вины у них и не возникает, о чем говорилось выше. Таким же образом можно трактовать и то, что они не приносят извинения за совершение предательства ( $r=-0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ) – так как подобное поведение им не свойственно. С обратной стороны, то есть когда просят прощения у них, они могут простить любой проступок, в том числе и агрессивное поведение ( $r=-0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ) если видят, что другой искренне раскаивается и извиняется ( $r=0,14$ , при  $p\leq 0,05$ ). Самым тяжелым моментом, для лиц, выросших в полной семье, является неумение простить себя ( $r=-0,14$ , при  $p\leq 0,05$ ). Как мы уже говорили выше, чувство вины перед собой им не свойственно, но если обстоятельства способствуют этому, то им крайне сложно прийти к согласию с самим собой.

Респонденты, выросшие в неполной семье, представляющие вторую группу, склонны чаще испытывать чувство вины, оно возникает у них ежедневно ( $r=0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ). При этом подобное ощущение формируется по отношению к членам семьи: родителям ( $r=0,19$ , при  $p\leq 0,01$ ) и другим родственникам ( $r=0,24$ , при  $p\leq 0,01$ ). Интересно, что виноватыми они себя считать не будут, если нанесли словесное оскорбление другим ( $r=-0,14$ , при  $p\leq 0,05$ ). Особо «опасным» можно считать тот факт, что такие лица однозначно не умеют правильно справляться с подобным состоянием, им свойственен уход либо с помощью алкоголя ( $r=0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ), либо – виртуальной реальности ( $r=0,16$ , при  $p\leq 0,05$ ). Примечательно еще и то, что прощение они готовы просить

практически у всех: у родителей ( $r=0,19$ , при  $p\leq 0,01$ ), других родственников ( $r=0,15$ , при  $p\leq 0,05$ ), соседей ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ) и малознакомых лиц ( $r=0,14$ , при  $p\leq 0,05$ ). В плане прощения выявлено и затруднения на уровне Я-концепции. Осознавая вину перед самим собой ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ) таким лицам сложно «отпустить» и жить дальше.

Следующая группа «состоит» из тех, кто воспитывался другими родственниками (бабушки, дедушки, тети, дяди). В данном случае выявленные взаимосвязи касаются лишь способов преодоления чувства вины: им свойственно отсутствие попыток что-либо предпринимать ( $r=0,21$ , при  $p\leq 0,01$ ), такие лица просто ждут, когда подобная эмоция исчезнет сама по себе. Прощение чаще всего они просят за несоответствие ожиданиям ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ) или поступки, которые сами оценивают как «грешные» ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ). Возможно, это объясняется тем, что воспитываясь не родителями, а другими лицами, которые формально не обязаны были заботиться о них, такие респонденты чувствуют себя должными «быть идеальными» в глазах родственников. Вероятно это и приводит к тому, что прощение они готовы просить несколько раз ( $r=0,17$ , при  $p\leq 0,01$ ) и сами они отмечают, что причиной этого становятся угрызения совести ( $r=0,17$ , при  $p\leq 0,01$ ).

Далее остановимся на респондентах, которые провели детство в приемных семьях. Среди них чаще встречаются те, кто не испытывают чувство вины обманывая других ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ). Ситуации, в которых же они готовы принести свои извинения сводятся лишь к факту измены ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ). При этом, важно отметить, что побудителем выступает лишь осуждение со стороны других людей ( $r=0,28$ , при  $p\leq 0,01$ ). Еще один «тревожный звонок» то, что таким лицам легче простить малознакомых лиц ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ). Таким образом, мы видим глубокие проблемы в данной сфере, сводящиеся как к блокировке чувства вины, так и способам разрешения трудностей, вызываемых данным состоянием.

Последняя группа испытуемых, которые изначально является наиболее «психологически проблемной» и в сфере вины и прощения также обнаруживает ряд негативных тенденций. Так, лица, воспитывавшиеся в детских домах и других государственных учреждениях, впоследствии особо остро переживают ситуации нарушения этических норм ( $r=0,17$ , при  $p\leq 0,01$ ). При этом, подобное чувство вины заставляет их уходить в виртуальную реальность при помощи всемирной Сети ( $r=0,13$ , при  $p\leq 0,05$ ), а также употреблять алкоголь ( $r=0,18$ , при  $p\leq 0,01$ ). Это четко позволяет определить направление деятельности психологов, работающих при таких учреждениях.

Таким образом, подводя итог, кратко обозначим специфику переживания вины, а также прощения для каждой из анализируемых групп респондентов.

Лица, которые в детстве росли с обоими родителями, не склонны к утрированному переживанию чувства вины. Они легко прощают, при том, что сами редко приносят извинения, что объясняется отсутствием склонности к самообвинению. Однако, если, по каким-либо причинам, им необходимо простить самих себя, это становится для них проблемой. Подобная тенденция требует дальнейших исследований, в которых бы учитывался стиль воспитания, взаимоотношения между родителями и другими членами семьи.

Лица, воспитывающиеся в неполных семьях, по результатам исследования, особо тяжело переживают чувство вины. Речь идет, как и о частоте, так и о том, что данное негативное состояние в большей степени затрагивает семейную сферу. Кроме этого выявлена полная неспособность адекватно контролировать и управлять подобными эмоциями.

В отличие от них, те, кто воспитывался без родителей (бабушками дедушками тетями дядями), имеют проблемы не столько в сфере чувства вины, сколько – прощения. Постоянные угрызения совести вкупе с желанием соответствовать ожиданиям окружающих приводит к навязчивой необходимости приносить извинение.

Серьезные, глубинные проблемы с вытеснением чувства вины и неумением отреагировать подобное состояние обнаруживаются у тех, кто воспитывался в приемных семьях и государственных учреждениях. Механизмы возникновения данных проблем не выявлены и требуют дополнительного внимания психологов.

### Список литературы

1. Андреева О. В. Изучение влияния семьи на успешность обучения младших школьников // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №5 (24). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vliyaniya-semi-na-uspeshnost-obucheniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 25.10.2016).
2. Гонина О. О. Влияние особенностей общения между родителями на эмоциональную сферу их детей дошкольного возраста // Концепт. 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-osobennostey-obscheniya-mezhdu-roditelyami-na-emotsionalnuyu-sferu-ih-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.10.2016).
3. Иванов Н.Н. Влияние отношения родителей к ребенку // Наука и современность. 2014. №29. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniya-roditeley-k-rebenku> (дата обращения: 25.10.2016).
4. Курицын А. В. Формирование самооотношения подростков, родители

которых страдают алкогольной зависимостью // Педагогика и психология образования. 2012. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-samoотношения-подростков-родители-которых-страдают-алкогольной-зависимостью> (дата обращения: 25.10.2016).

5. Шрамко Л. В., Коваленко М. В. Влияние образа отсутствующего родителя на формирование полоролевой идентичности подростков // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obraza-otsutstvuyuschego-roditelya-na-formirovanie-polorolevoy-identichnosti-podrostkov> (дата обращения: 25.10.2016).

6. Шуняева В. А. Влияние родителей на делинквентное поведение детей // Вестник ТГТУ. 2002. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-roditeley-na-delinquentnoe-povedenie-detey> (дата обращения: 25.10.2016).

## ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ СТУДЕНТОВ К ДРУГОМУ ЧЕЛОВЕКУ В ПСИХОЛОГИИ

**Печенкина Е.А.**

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл

В последние годы проблема доверия находится в центре внимания исследователей, как в отечественной, так и зарубежной психологии. (Т.П. Скрипкина, А. Л. Журавлев, В. А. Суморокова, Д. Руссо, С. Ситкин, Р. Берт, К. Камерер, Р. Левицки, М. Стивенсон и др.). В студенческом возрасте для молодых людей важна коммуникативная среда, в которой они расширяют представления о себе, накапливают опыт построения межличностных контактов, в связи с чем особое значение приобретает доверие к другому человеку как условие эффективного взаимодействия. Работы, посвященные феномену доверия у студентов, в отечественной и зарубежной психологии встречаются редко.

Доверие рассматривается как важнейшее социально-психологический феномен, включенный в процессы межличностного взаимодействия, общения, совместную деятельность. Оно оказывает влияние, на эффективность тех или иных форм взаимодействия людей. Важность изучения феномена доверия определяется, во-первых, теоретической неразработанностью этой проблемы в современной психологии. Во-вторых, эмпирические исследования в настоящее время малочисленны и, в-третьих, феномен доверия отличается высочайшей значимостью в решении многих практических задач, связанных с взаимодействием людей.[1]

Данный феномен по-прежнему сохраняет многозначность, что проявляется в попытках его определить целым рядом исследователей. Доверие, по определению, Т.П. Скрипкиной способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)[2]. В последние годы стало очевидным, что его роль настолько велика, что оно приобрело статус «социального капитала», то есть средства, обеспечивающего существование и развитие общества.

Доверие и недоверие занимают особое место среди регуляторов социальной активности. Изучение взаимосвязи различных феноменов нравственно-психологической регуляции представляет собой попытку осмысления глубинных механизмов их детерминации.

Критерии доверия и недоверия отдельным категориям людей отличаются между собой. По мере усиления близости и степени знакомства с партнером количество критериев недоверия ему снижается, а количество критериев доверия - растет. Большинство позитивных характеристик наиболее значимы для доверия близкому человеку; негативные, характеристики для недоверия незнакомому человеку.[3] Однако существуют личностные особенности (отношение к людям) и факторы групповой принадлежности (пол, возраст, тип деловой активности), оказывающие влияние на соотношение критериев доверия и недоверия разным категориям людей. Это соотношение определяется, функциями, которые выполняют доверие и недоверие в жизни субъекта.

Феномен доверия включен во взаимодействие между людьми, прежде всего, в процесс общения. То есть доверие можно изучать через феномен межличностного общения. А среди проявлений личности в общении важнейшим является свойство общительности. Общительность личности и доверие к людям одновременно существуют в системе многочисленных свойств личности, занимая в ней определенное место и являясь частью этой системы. И поэтому понять функционирование всей системы личности невозможно вне изучения ее важнейших составляющих - общительности и доверия.[1] В студенческой среде эти характеристики наиболее актуальны и важны, для приспособления личности к изменяющимся социальным условиям, а так же возрастным особенностям.

В публикациях феномен доверия рассматривается в контексте разработки ряда других социально-психологических проблем: социально-психологического внушения, социально-психологических аспектов авторитета, значимых других, восприятия и общения, межличностных отношений, в том числе доверительных отношений.

Проблематика доверия отражена в ряде работ, где она выступает в качестве предмета специального исследования. Прежде всего, это работы В.П.Зинченко, Б.Ф.Поршнева, В.С.Сафонова, Т.П.Скрипкиной, П.Н. Шихирева, С.И.Симоненко, А.Б. Купрейченко. Во многих работах, доверие рассматривается как однородный феномен, однако, он может быть дифференцирован на различные психологические типы, так как в основе доверия могут лежать разные явления.[1] . Именно учет различных типов принципиально важно при оптимизации взаимодействия между людьми, при организации совместной работы, при осуществлении психологической помощи и психологической коррекции и во многих других случаях. Проблема доверия личности носит междисциплинарный характер изучения. Исследования феномена доверия ведутся в различных отраслях науки. Доверие как социальная и общественная проблема носит наибольший интерес, среди работ посвященных этому феномену.

Доверительное общение - это общение, в ходе которого один человек доверяет другому свои мысли, чувства, раскрывая те или иные интимные стороны своего внутреннего мира.[1] Доверительность может возникать вне зависимости от того, находятся ли общающиеся в доверительных отношениях или нет, испытывает ли каждый из них симпатию или антипатию по отношению к другому, хорошо ли они знакомы или незнакомы вообще. Доверительное общение как феномен определяется, с одной стороны, значимостью «материала», раскрываемого собеседниками о себе, с другой, отношением доверия к партнеру.

Признаками доверительного общения авторы считают прочность (или устойчивость) установленного контакта, отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия, искренность, а также уверенность, что полученная информация не будет использована во вред. Выделенные детерминанты, несомненно, являются адекватными и необходимыми для установления доверительного контакта между людьми. Однако здесь упущено важнейшее свойство подлинной доверительности в общении — взаимность выделенных признаков и детерминант, так как именно отсутствие взаимности (или соответствия) тех или иных параметров, важных для установления доверительного контакта, является одной из причин, порождающих различные феномены межличностного взаимодействия и общения, условием существования которых выступает доверие, предполагающее самораскрытие или не предполагающее его.

В любом акте общения или взаимодействия людей существует определенная доля доверия (ибо доверие есть условие любого общения), то его количество или мера есть динамическая характеристика, определяющая качественную сторону общения или

взаимодействия, и чем выше уровень или мера доверия в общении и взаимодействии (причем взаимного доверия), тем сильнее выражена связь в отношениях между людьми.

*У студентов надежность как критерий доверия* другому человеку соотносится с рядом *негативных явлений в процессе общения*.

1. Снижается качество межличностного познания в силу блокировки идентификации и эмпатии как важнейших механизмов понимания: исследуемые меньше идентифицируют себя с собеседником в момент его восприятия и реже эмпатируют в ходе общения.

2. Ухудшается качество обращения к собеседнику: содержание и форма посланий могут не корректироваться с учетом особенностей адресата, места и времени, в результате страдает уместность обращения, снижается открытость в общении и обязательность реагирования на вербальные и невербальные проявления собеседника в контакте.

3. На фоне игнорирования партнера возрастает центрирование на себе: идет концентрирование на сфере своих чувств и переживаний.[2]

Студенты, которые преимущественно проявляют недоверие людям на основе прошлого негативного опыта взаимодействия с ними, характеризуются властностью, энергичностью, стремлением к лидерству и доминированию.

На наш взгляд, изучение феномена доверия применительно к студенческой среде может позволить выявить ряд закономерностей, значимых для построения эффективного общения молодых людей и взаимодействия в целом.

### **Список литературы**

1. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: автореф. дис.... канд. психол. наук. Москва – 2004.
2. Скрипкина Т. П. Доверие в социальном бытии личности //Психология личности / ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской.- М.: Эксмо, 2007.- С. 185-213.
3. Табхарова С.П. Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового общения: автореф. дис.... канд. психол. наук. Москва – 2008.

**СЕКЦИЯ №18.**

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СЕКЦИЯ №19.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ  
И СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Абаляшина Л.И., Иванова Т. Ю., Скрупская О.А.**

(Абаляшина Л.И. - директор ГБОУ прогимназия № 677,

Иванова Т.Ю. - воспитатель ГБОУ прогимназия № 677

Скрупская О.А. - воспитатель ГБОУ прогимназия № 677)

г. Санкт-Петербург

*Аннотация: сенсорное развитие, направленное на формирование восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт; успешность умственного, физического, воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей; возможности предметно-развивающей среды в формировании сенсорного развития дошкольников.*

*Ключевые слова: предметная среда, развивающая предметно-пространственная среда, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, обучение обследованию, дидактические игры.*

В последнее время к проблеме формирования учебной предметной среды обращаются многие авторы, раскрывающие ее многообразие, системный характер, особенности и специфику, дидактические функции, культурологическую роль.

В условиях реформируемой системы образования, особенно ее дошкольного и начального звена, «средовый» подход, его развитие и конкретизация в дошкольном образовательном учреждении приобретает особую актуальность, поскольку образовательная предметная среда является неотъемлемым базовым условием преодоления указанных противоречий.

Известно, что на развитие личности ребёнка, его познавательной самостоятельности оказывает влияние множество факторов - стихийных и специально организованных, природных и социальных. Наряду с другими факторами развития личности учёные и педагоги-практики выделяют среду -окружение, в котором пребывает ребёнок и посредством которого он себя реализует как личность, проявляя

свою самостоятельность через взаимодействие с ним (Л.П. Буюева, Г.С. Костюк, Л.И. Новикова, В.А. Петровский).

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии прошлого и настоящего «среда» рассматривается как один из генеральных факторов, воздействием которого детерминируется процесс и результаты человеческого развития (П.П. Блонский, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, А.Р. Лурия, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, С. Френе). Педагогическая характеристика образовательной среды в различных учреждениях представлена в широком круге исследований (Г.А. Ковалёв, В.А. Козырев, А.А. Макареня, Т.С. Назарова, В.А. Петровский, Н.А. Пугал, В.А. Ясвин и др.).

Структурным компонентом образовательной среды учёные выделяют предметное окружение. Определяя предметное окружение как предметную среду, современные исследователи рассматривают её с точки зрения организации (организованная и неорганизованная среда); деятельности, осуществляемой в среде (игровая, учебная, трудовая).

Научный и практический интерес представляют работы учёных, которые исследовали предметную среду детства (О.В. Артамонова, О.А. Горбань, В.С. Мухина, Г.Л. Пантелеев, В.А. Петровский, М.Н. Полякова, Р.Б. Стеркина, О.Б. Даплина, Н. Лерноушек и др.).

Для обозначения рассматриваемого окружения, максимально стимулирующего развитие личности, введён термин «развивающая среда» (Н.А. Ветлугина, В.А. Петровский, О.Р. Радионова и др.). Последняя затрагивает все стороны личности ребёнка - его эмоции, чувства, волю и требует от него работы мысли и воображения, то есть становится для ребёнка средой развития, с которой он вступает в действенную связь.

Развивающая предметно-пространственная среда — составная часть развивающей среды раннего и дошкольного детства. Современный философский взгляд на развивающую предметно-пространственную среду предполагает понимание её как совокупность предметов, представляющую собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры. В предмете запечатлен опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений. Через предмет человек познаёт самого себя, свою индивидуальность.

Развивающая предметно-пространственная среда должна ориентироваться на зону ближайшего развития ребёнка и содержать как предметы и материалы, известные детям, так и те, которыми он овладевает с помощью взрослого, и, наконец, совсем

незнакомые ему элементы среды. По мере исчерпаемости зоны ближайшего развития ребенка предметно-пространственная среда соответственно обновляется.

В детском саду ребёнок приобретает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности организации и обогащения такого опыта расширяются при условии создания в группе развивающей предметно-пространственной среды.

Под развивающей предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами.

В такой среде возможно одновременное включение в различную деятельность всех детей группы. Развивающая среда способствует утверждению уверенности в себе, даёт возможность дошкольнику испытывать и использовать свои способности, стимулирует проявление самостоятельности, инициативности, творчества. Развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать возрасту воспитанников и способствовать всестороннему и гармоничному развитию личности ребенка, удовлетворять его потребности в игровой, познавательной деятельности, обеспечивать психофизическое благополучие каждого воспитанника.

Сенсорное развитие ребёнка - это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине. Положение в пространстве, а также запахе, вкусе. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст благоприятен для совершенствования органов чувств, накопление представлений об окружающем мире. Обеспечение богатства сенсорных впечатлений. Предметы обстановки группового помещения отражающие многообразие цвета, форм, материалов.

Методика сенсорного воспитания в дошкольном образовательном учреждении предусматривает обучение детей обследованию предметов, формирование представлений о сенсорных эталонах. Обследованием называют специально организованное восприятие предметов с целью использования его результатов в той или иной содержательной деятельности. Обследование - это основной метод сенсорного воспитания детей раннего возраста.

Л.А. Венгер и В.С. Мухина в своих исследованиях обращают внимание на то, что обучение обследованию проводится как специально организованное восприятие предмета в целях выявления тех его свойств, о которых важно знать, чтобы успешно справиться с предстоящей деятельностью. Один и тот же предмет обследуется по-разному в зависимости от целей обследования и самих обследуемых качеств.

Существуют общие правила для всех видов обследования: восприятие целостного облика предмета; мысленное деление на основные части и выявление их признаков (форма, величина, цвет и другие); пространственное соотнесение частей друг с другом (справа, слева, над, сверху и так далее); вычленение мелких деталей, установление их пространственного расположения по отношению к основным частям; повторное целостное восприятие предмета.

Обследование по такой схеме поможет детям овладеть обобщёнными способами чувственного познания, которыми они смогут пользоваться в самостоятельной деятельности. Педагог же в свою очередь должен создавать условия, чтобы дети применяли полученные знания и умения для анализа окружающей среды. В частности, детям раннего возраста можно предложить игрушки, развивающие ощущения и восприятие. Это сборно-разборные игрушки, вкладыши, а так же игрушки, изготовленные из разных материалов, отличающиеся друг от друга размером, звучанием.

Для обобщения сенсорного опыта детей используют дидактические игры. Многие из них связаны с обследованием предмета, с различением признаков, требуют словесного обозначения этих признаков («Чудесный мешочек», «Чем похожи и не похожи» и другие). В некоторых играх ребёнок учится группировать предметы по тому или иному качеству (собирает на красном коврикe красные предметы, кладёт в коробку предметы круглой и овальной формы и др.). Дети сравнивают предметы, обладающие сходными и различными признаками, выделяют существенные из них. В результате появляется возможность подвести детей к обобщениям на основе выделения существенных признаков, которые заключаются в речи. Таким образом, дети подводятся к овладению сенсорными эталонами.

При проведении организованной образовательной деятельности основным методом является непосредственный показ предметов воспитателем. Вспомогательная роль при этом принадлежит словесному объяснению. Поскольку ребёнку младшего возраста на этапе становления речевого развития сложно одновременно воспринимать показ предметов, действий с ними и речевую инструкцию, то объяснения должны быть предельно краткими.

Важным фактором в проведении занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий.

Принцип последовательности предполагает ознакомление детей вначале с вполне осязаемыми сенсорными свойствами - величиной и формой предметов,

которые можно обследовать путем ощупывания, а уж потом с таким сенсорным свойством, как цвет, ориентировка на который возможна только в плане зрительного восприятия.

Первоначально малышам дают задания на группировку предметов. Этому посвящается ряд занятий на различном материале с постепенным нарастанием этого разнообразия. Дети группируют предметы по величине, потом по форме и, наконец, по цвету. На организованной образовательной деятельности дети группируют предметы круглой и квадратной формы; далее они оперируют с предметами круглой и овальной формы, но при этом сохраняются цвет, величина, фактура предметов, то есть заданное сенсорное свойство выступает на данном занятии единственно новым.

После общего показа и объяснения воспитатель предлагает выполнить под его непосредственным руководством фрагмент из всего задания отдельно каждому ребенку, оказывая по мере необходимости дифференцированную помощь. Далее при самостоятельном выполнении задания каждым ребенком педагог дает единичные указания, оказывает периодическую помощь и в отдельных случаях проводит систематическое индивидуальное обучение.

Ведущие педагоги-исследователи А.Г. Гогоберидзе и А.М. Вербенец утверждают, что особого внимания требует анализ проведенных занятий. Критерием может служить оценка уровня самостоятельности их выполнения. Некоторые дети выполняют задания быстро, без ошибок. Основная часть детей выполняет индивидуальные задания с периодической помощью педагога. Они могут допускать ошибки, исправлять их либо самостоятельно, либо при вопросе воспитателя «Что у тебя неправильно?», либо при непосредственном участии взрослого, когда тот отбирает неправильно размещенные предметы и предлагает ребенку снова посмотреть, куда их надо положить. При этом дети проявляют большую активность, производя многократные сравнения, сопоставления, что позволяет качественно усвоить задания. Некоторым требуется постоянная помощь в виде поэлементного диктанта. Воспитателю важно проследить успехи детей от занятия к занятию.

Немаловажную роль в сенсорном воспитании играет планомерность обучения детей. При планировании занятий по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов учитывают возраст детей, уровень их развития.

Существенным фактором в планировании и методике проведения занятий по сенсорному воспитанию является взаимосвязь обучения на занятиях с закреплением знаний и умений в повседневной жизни: на прогулке, во время самостоятельной деятельности и т. д.

Так, в играх постоянно происходит ознакомление детей с качествами предметов. Собирая матрешку, размещая вкладыши, одевая маленьких и больших кукол, они знакомятся с величиной. Форму предметов дети учитывают в играх со строительным материалом, при проталкивании предметов в отверстия «занимательной коробки» и т. д.

Особого внимания требует вопрос о повторности организованной образовательной деятельности: период детства характеризуется необычайно быстрыми темпами развития, и к каждому возрастному микро периоду необходимо подходить дифференцированно. Занятие на повторение не должно быть полностью идентичным основному занятию. Простая повторность одних и тех же заданий может привести к механическому, ситуативному запоминанию, а не к поступательному развитию умственной активности в организованной образовательной деятельности.

Таким образом, методика работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста - это поэтапный процесс, который включает в себя тематическое планирование, систематичность и повторяемость пройденного материала. Основным методом сенсорного воспитания детей является обследование. Способы обследования, применяемые в сенсорном воспитании, разнообразны и зависят, во-первых, от обследуемых свойств, а во-вторых, от целей обследования.

Специально-организованная развивающая предметно-пространственная среда группы детей раннего и младшего дошкольного возраста представляет целостную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

- предметно-пространственного (игровой материал, находящийся в определённом игровом пространстве);
- социального (субъекты предметно-игровой: творческие объединения педагогов и детей и характер их взаимодействия);
- организационно-деятельностного, обеспечивающего взаимосвязь первых двух компонентов.

Сенсорное развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста обеспечивает разработанная технология организации деятельности субъектов предметно-развивающей среды, представленная подготовительно-мотивационным, репродуктивно-поисковым, поисково-творческим, аналитическим этапами.

Эффективность сенсорного развития детей раннего возраста и младшего дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы определяется следующими принципами: эмоциональной комфортностью; активностью; открытостью;

индивидуализированностью; учетом разновозрастности объединения детей; динамичностью; информативностью.

Развитие осуществляется наиболее продуктивно при использовании следующих форм организации жизнедеятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста: коллективных (учебная игра, интеллектуальные развлечения), индивидуальных (самостоятельная познавательная-игровая деятельность).

Таким образом, содержание сенсорного воспитания в младшем возрасте в основном должно быть направлено на развитие координации движений, умение действовать с предметами, умение анализировать и обобщать признаки предметов. Это достигается через решение следующих задач: формирование перцептивных действий, формирование у детей систем сенсорных эталонов, формирование умений самостоятельно применять перцептивные действия и системы эталонов в практической и познавательной деятельности.

## СОВМЕСТНЫЙ С СЕМЬЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ (СУБЪЕКТОВ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**Плисенко Н. В., Соловьева И.А., Савичева С.В.**

(Плисенко Н. В., кандидат психологических наук, доцент Шуйского филиала  
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя;  
Соловьева И.А., директор МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №149»,  
г. Иваново; Савичева С.В., старший воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка –  
детский сад №149», г. Иваново)

Согласно статье 2 (пункт 31) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», участниками образовательных отношений являются обучающиеся, родители несовершеннолетних обучающихся (законные представители) и педагогические работники [7, с.6]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также зафиксирована необходимость становления ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений [6, с.7]. В своей работе мы исходили из понимания субъектности, как «порождения человеком формы своего поведения», предложенной Б.Д. Элькониным [8, с.9]. Как известно, личность изначально строится из «материала, несущего в себе заряд субъектности» [3, с. 53].

Мы считаем, быть субъектом для младшего дошкольника – значит, до начала деятельности представлять ее результат (целенаправленность и настойчивость в

достижении результата своих действий). Быть субъектом для старшего дошкольника – значит осознавать изменения в собственных представлениях об окружающем мире и о самом себе (рефлексия). Благодаря рефлексии ребенок старшего дошкольного возраста может стать участником (субъектом) образовательных отношений.

Быть субъектом образовательных отношений для родителей дошкольника – значит, осознавать изменения в ребенке, которые происходят в процессе его образования, это значит, уметь ставить и реализовывать задачи развития ребенка, это значит, уметь рефлексировать собственные изменения в процессе образования и развития своего ребенка и ставить и реализовывать задачи саморазвития как родителя и личности.

Быть субъектом образовательных отношений для педагога детского сада – значит, понимать роль взаимодействия со взрослыми в становлении субъектности ребенка, рефлексировать изменения в воспитанниках в процессе реализации задач образования и развития детей, уметь в совместной деятельности с родителями решать задачи образовательной программы дошкольного образования. Вслед за авторами мы считаем, что процессы становления субъектности и формирования компетентности едины [1, с.192] для всех участников образовательных отношений.

Итак, каждый из участников образовательных отношений в той или иной степени развивается и реализуется как субъект деятельности, взаимодействия, рефлексии собственного образования и самообразования.

Мы считаем, что совместные проекты семьи и детского сада, благодаря рефлексии собственной деятельности и взаимодействия, могут стать эффективным средством становления и развития участников образовательных отношений как субъектов образования и самообразования. Опишем это на примере единого образовательного проекта семьи и детского сада «Город моего детства».

Идея и тема проекта появились не сразу, этому предшествовала работа с педагогами, с семьями воспитанников. Хотелось найти такое содержание проекта, чтобы удовлетворить образовательные потребности и инициативы педагогов, и родителей, и детей, чтобы в проекте смогли проявить (и развить) себя все участники образовательных отношений.

Наша стратегическая цель - посредством содержания и организации взаимодействия в процессе создания и реализации совместных с семьей проектов повысить субъектную позицию каждого участника образовательных отношений в реализации и освоении Образовательной программы дошкольного образования: родителей, детей, педагогов.

Цель проекта «Город моего детства» - помочь родителям осознать себя участником и субъектом образовательных отношений средствами расширения пространства и времени взаимодействия с детьми, через привлечение семьи к образованию и развитию своих детей.

Новизна проекта: в осмыслении содержания проекта как средства реализации стратегической цели – вовлечения родителей в образовательную деятельность, их становление в качестве участника (субъекта) образовательных отношений.

В связи с тем, что в нашей стратегической цели обозначены три основных участника образовательных отношений, для каждого были сформулированы задачи повышения их субъектной позиции в ходе реализации проекта.

Задачи реализации проекта в работе с родителями:

1. Постепенно привлечь родителей к образованию своих детей и сформировать у них потребность и привычку развивать ребенка в повседневной жизни.
2. Способствовать осознанию родителями своей семьи как непреходящей ценности, а город - как пространство взаимодействия самых любимых людей. Помочь родителям как бы вернуться в детство и благодаря этому - приблизиться к своему ребенку: «впасть в детство» - в хорошем смысле этого выражения.
3. Привлечь родителей к совершенствованию развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения и семьи в рамках содержания проекта.
4. Повысить компетентность родителей в воспитании детей за счет актуализации и развития их образовательных потребностей и стимулирования образовательных инициатив.
5. Обеспечить психолого-педагогическую поддержку некоторых семей в вопросах приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи и общества, индивидуализации дошкольного образования, в признании ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений и др.

Задачи реализации проекта в работе с детьми:

1. Способствовать созданию социальной ситуации развития ребенка, увеличивающей шансы на благоприятный эмоциональный фон сотрудничества с близкими людьми (родителями, бабушками/дедушками и другими взрослыми членами семьи, а также с братьями/сестрами).

2. Реализовать содержание проекта в формах, интересных для всех участников образовательных отношений и специфических для детей каждой возрастной группы, прежде всего, в игре, взаимодействии со взрослыми и сверстниками, познавательной и

исследовательской деятельности, в экспериментировании, в различных видах творческой активности и др.

3. Способствовать воспитанию гуманной, социально активной, творческой личности, обладающей чувством национальной гордости, любви к Отечеству, родному городу и своему народу.

4. Средствами содержания и технологии реализации проекта создать условия для развития у ребенка целенаправленности, любознательности, самостоятельности, формирования представлений о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Начать формировать рефлексии через осознание изменений в собственных представлениях о родном городе.

5. Посредством активности ребенка в выборе содержания и средств реализации проекта содействовать становлению его как субъекта образования.

Задачи реализации проекта в работе с педагогами:

1. Создать условия для изменения ценностного отношения педагогов к семьям воспитанников.
2. Содействовать переосмыслению взаимодействия с семьями воспитанников: партнерство, обусловленное реализацией содержания образовательного проекта «Город моего детства» с целью повышения субъектной позиции как профессионала и как гражданина своего города в высоком смысле этих слов [4, с.50].
3. Развивать (формировать, корректировать) профессиональные компетенции: коммуникативные, проективные, диагностические, консультативные.
4. Помочь актуализировать креативные (исследовательские) возможности педагогов в установлении содержательных контактов с семьями воспитанников.
5. Научить осуществлять поддержку некоторых семей в вопросах приобщения детей к социокультурным нормам, традициям общества, индивидуализации дошкольного образования; в признании ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений и др.
6. Совершенствовать содержательный раздел образовательной программы дошкольного образования за счет разработки методических материалов, обеспечивающих реализацию проекта.

Принципы реализации проекта:

1. Полноценное проживание ребенком всех этапов детства за счет создания условий для его позитивной социализации и обогащения детского развития.
2. Личностно-развивающий и гуманистический характер сотрудничества детей и взрослых. Уважение к личности всех участников образовательных отношений.

3. Поддержка образовательных инициатив семьи в выборе содержания образования своего ребенка (содействие индивидуализации образования).
4. Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи и общества.
5. Возможность включения семьи в проект на разных этапах его реализации.

Этапы реализации проекта:

- 1) подготовительный,
- 2) организационный,
- 3) практический,
- 4) итоговый.

Содержание 1 «подготовительного» этапа:

- диагностика и выявление проблем взаимодействия с семьями воспитанников в образовательном процессе;
- оказание методической помощи педагогам в переосмыслении профессиональной позиции по отношению к родителям (законным представителям) воспитанников как субъектам образования [2, с.119];
- повышение компетенции педагогов в работе с семьей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Содержание 2 «организационного» этапа:

- выявление образовательных потребностей и инициатив семьи (средствами анкетирования, общения и диспутов в ходе родительских собраний, индивидуальных бесед);
- совместное с семьями планирование содержания и форм работы по проекту [5, с. 164];
- расширение развивающей предметно-пространственной среды в группах и семьях, времени взаимодействия родителей с детьми в условиях ДООУ, семьи, других социальных институтов (в музеях, театрах, библиотеке), на автопоходах и экскурсиях (на природу, ферму, спортивные мероприятия и др.).

На этом этапе была собственно сформулирована единая тема проекта «Город моего детства»; в творческих группах педагогов и родителей разработаны темы, содержание и формы работы в пяти подпроектах, причем в каждой возрастной группе одна образовательная область реализуется в приоритете, интегрируясь с другими:

- ✓ Младшая группа: подпроект «Мама, папа, садик, я – и все-все мои друзья» (приоритетная образовательная область – социально-коммуникативное развитие).

- ✓ Средняя группа: подпроект «Волшебная шкатулка» (приоритетная образовательная область – художественно-эстетическое развитие).
- ✓ Старшая группа: подпроект «Быть здоровым – здорово!» (приоритетная образовательная область – физическое развитие).
- ✓ 1 Подготовительная группа: подпроект «С книжкой по родному краю» (приоритетная образовательная область – речевое развитие).
- ✓ 2 подготовительная группа: подпроект «Я по городу шагаю» (приоритетная образовательная область – познавательное развитие).

Содержание 3 «практического» этапа - собственно реализация подпроектов в рамках единого образовательного проекта семьи и детского сада в соответствии с планом мероприятий каждой возрастной группы.

Реализуя содержание каждой образовательной области, в проекте были использованы разнообразные содержание и формы взаимодействия с семьями воспитанников, отвечающие требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

### **Список литературы**

1. Кравченко А.А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся в учреждениях начального профессионального образования//Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 4-1.
2. Плисенко Н.В., Соловьева И.А., Савичева С.В. Планирование работы с педагогами по переосмыслению профессиональной позиции по отношению к взаимодействию с семьями воспитанников//Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы V Международной научно-практической конференции/редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
3. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога//Педагогика. - 2009.- №10.
4. Соловьева И.А., Савичева С.В. Переосмысление профессиональной позиции по отношению к взаимодействию с семьями воспитанников в свете ФГОС дошкольного образования//Научный поиск. – 2015 №3.5.
5. Соловьева И.А., Савичева С.В., Тараскина Т.М. Подготовка педагогов к реализации совместных с семьями образовательных проектов в возрастных группах//Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VI Международной научно-практической конференции/редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №3 (6).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013.
8. Эльконин Б. Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. –М.: Академия, 2001.

## **СЕКЦИЯ №20.**

### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

#### **ОПЫТ ВРЕМЕННОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГИМНАЗИИ**

**Нуреева О.В., Кустова Е.С.**

Муниципальное автономное образовательное учреждение города Иркутска  
гимназия № 2

Выготский Л.С., еще в 20-е годы прошлого века, утверждал о том, что учить детей с особенностями в развитии необходимо в системе интегрированного обучения. Он настаивал на создании такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное образование с общим. Это необходимо, потому что специальная школа замыкает слепого, глухого или умственно отсталого ребенка, в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [1].

Интегрированное (совместно с нормально развивающимися сверстниками) обучение в России предполагает овладение ребенком с особыми нуждами общеобразовательным стандартом в те же (или близкие) сроки, что и здоровыми детьми. Многочисленные исследования Н.М. Назаровой, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, М.И. Никитиной и др. показывают, что интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней.

Социально-культурную интеграцию можно представить как систему взаимосвязанных мероприятий и акций, нацеленных на минимизацию или разрешение проблем, вызванных определёнными издержками в сфере реабилитации, коррекции и социализации. Составной частью интеграции детей с отклонениями развития в социум

является их интеграция в общеобразовательные учреждения, где они получают возможность совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками.

Один из вариантов взаимодействия общего и специального образования нашли педагоги гимназии № 2 и школы-интерната № 8 города Иркутска.

В школе-интернате обучаются дети с нарушением зрения в различной степени тяжести: полностью лишенные зрения (тотальные слепые), обладающие остаточным зрением, слабовидящие, а также дети с заболеваниями, при которых снижение зрения прогрессирует.

Тотально слепые и дети с остаточным зрением используют при получении учебной информации осязание и слух. Однако в процессе обучения и воспитания остаточное зрение не игнорируется, так как оно дает детям дополнительную информацию об окружающем. Слабовидящие дети могут работать при помощи зрения при соблюдении определенных гигиенических требований.

Отсутствие зрительного контроля за движениями осложняет формирование координации. Вследствие этого движения слепых учащихся скованны, некрасивы, неуверенны, нет точности в их выполнении. У слепых и слабовидящих отмечают закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений. Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены. Даже безусловно-рефлекторные выразительные движения, сопровождающие состояние горя, радости, гнева и др., проявляются при глубоких нарушениях зрения в весьма ослабленном виде.

Вялое, порой неадекватное внешнее проявление эмоций у детей с нарушениями зрения зачастую сочетается с навязчивыми движениями. Это мешает зрячим по достоинству оценивать нравственные, интеллектуальные и другие качества слепых и слабовидящих [2].

Поэтому для создания эффективных условий обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения обучают в специализированных учреждениях. Несмотря на все положительные моменты специального образования, эти дети практически изолированы от общества и испытывают трудности социализации.

С другой стороны, учащиеся СОШ, лицеев, гимназий находятся в условиях постоянного соперничества, конкуренции, социального неравенства. В итоге эмоционально-волевая и духовно-нравственная сферы личности учащихся общеобразовательных учреждений требует дополнительных воспитательных мер по развитию таких качеств как: эмпатия, терпимость, сочувствие и доброта.

Формирование разных средств общения и их использование в различных видах человеческой деятельности происходит по одним и тем же законам онтогенеза. Следовательно, в основе развития детей с нарушениями зрения также лежат антропологический принцип и принцип природосообразности.

Учитывая имеющиеся проблемы социализации учащихся как нормально развивающихся, так и их сверстников с нарушениями зрения, а также, основываясь на вышеперечисленные принципы развития учащихся, осуществлялось взаимодействие гимназии со школой-интернатом № 8 в течение 2014-2015 учебного года.

Данное взаимодействие заключалось в организации совместных внеурочных воспитательных и развивающих мероприятий. В рамках данного сотрудничества были проведены: интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», концерт художественной самодеятельности «Мы - дети планеты Земля!», научно-практическая конференция (НПК) «Поиск. Творчество. Открытие», театральная фестиваль «Друзья Мельпомены» и благотворительная акция «Щедрое сердце».

Многие вопросы интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» были посвящены проблемам зрения. Игра проходила в актовом зале школы-интерната, в ней участвовало 23 команды образовательных учреждений города. В процессе подготовки к игре (здоровые или видящие) члены команды более глубоко узнали о значении зрения при восприятии окружающего мира и проблемах, связанных с обучением и развитием детей данной категории.

Эта интеллектуальная игра послужила отправной точкой для дальнейшего сотрудничества гимназии и школы-интерната № 8.

В следующем совместном мероприятии - концертной программе «Мы дети планеты - Земля» для педагогов и обучающихся гимназии № 2 были задействованы вокальные, танцевальные коллективы и солисты двух учреждений. Уровень выступления детей с нарушением зрения почти не отличался от уровня вокальных и танцевальных способностей гимназистов. Для зрителей и слушателей концерта было открытием узнать, что в нем принимали участие дети с нарушениями зрения с различной степенью тяжести.

Третьим совместным мероприятием было приглашение учащихся школы-интерната на ежегодную гимназическую научно-практическую конференцию (НПК) «Поиск. Творчество. Открытие», в которой наравне с учащимися гимназии выступили со своими докладами четыре воспитанника школы-интерната. Совместная работа «120 лет школе. Историю пишем своими руками» Демчук Ольги, учащейся 8 класса школы-интерната и Кириченко Андрея, учащегося 7 класса СОШ № 21, заняла третье призовое место в секции «Краеведения» и вызвала огромный интерес у педагогов и

участников конференции. Это мероприятие стало ярким примером того, что дети с нарушениями зрения обладают способностью к исследовательской деятельности, а при создании необходимых условий (научное руководство), уровень их работ соответствует предъявляемым требованиям любой НПК. В театральное искусство изначально заложен психотерапевтический элемент творчества, креативность и свобода самовыражения. Рассматривая психологические механизмы воздействия театра на внутренний мир и поведение человека, следует отметить, что одной из наиболее очевидных составляющих театрального представления является игра. Она создает условия для приобретения богатого сенсомоторного опыта и практических навыков, позволяет тренировать врожденные способности и искать пределы своих физических и интеллектуальных возможностей. Игра на театральной сцене позволяет актерам моделировать эмоционально наполненные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни, а зрителям — познавать и переживать эти ситуации [6].

С этой целью был создан и уже на протяжении пяти лет проводится ежегодный гимназический театральный фестиваль «Друзья Мельпомены», в котором принимают участие учащиеся с 1-го по 11-й классы.

В 2015 году были приглашены два лучших театральных коллектива гимназии со спектаклями «Ромео и Джульетта» и «Фотокарточка» в школу-интернат. Воспитанники школы-интерната с интересом и эмоционально реагировали во время действий на сцене: смеялись. В конце выступления аплодировали юным актерам и произносили слова благодарности за доставленное удовольствие. Актеры же отметили, что получили большой эмоциональный отклик заряд от зрителей.

Благотворительная акция «Щедрое сердце» показала, что среди учащихся, педагогов и родителей гимназии, много равнодушных к проблемам детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и имеющих проблемы со здоровьем. Дети школы-интерната получили необходимую им помощь, которая помогла почувствовать заботу и доброту со стороны гимназического сообщества.

Все эти мероприятия способствовали формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремления к сотрудничеству, а у детей с нарушениями зрения формированию положительного отношения к здоровым ровесникам, адекватного социального поведения, более полную реализацию потенциала взаимодействия, развития и обучения.

Таким образом, полученный опыт временной интеграции детей с нарушениями зрения во внеурочную деятельность гимназии позволяет обеспечить ту «долю» интеграции, которая полезна не только ребенку с нарушением зрения и доступна на

данном этапе его развития, но и детям обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 томах. Т. 5. Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. — 1983. — 369 с.
2. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В. Кузнецова и др., Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. – С. 187-216.
3. Малофеев, Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: Права человека, 2001. – С. 47-55.
4. Малофеев, Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл [Текст] / Н.Н. Малофеев // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: тезисы международного семинара. – СПб.: Образование, 1995. – С. 41-43.
5. Шматко, Н.Д. Дети с отклонениями в развитии [Текст]: методич. Пособие. / Н.Д.Шматко. – М.: «Аквариум», 2001. С. 98-99.
6. Щербакова, В. В. Помощь Мельпомены или театр как терапия [Текст] / В.В. Щербакова // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 816-818.

### **СЕКЦИЯ №21.**

#### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

### **СЕКЦИЯ №22.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

#### **СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Белан Е.А., Михайлюкова Е.А.**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Исследования совладающей активности личности, в том числе и ее возрастных закономерностей, актуальны для современной психологии (см. для примера: [1; 4]). Тем не менее, исследования совладания с жизненными трудностями детей дошкольного возраста практически не представлены в современных психологических трудах. На наш

взгляд, это объясняется вполне объективными основаниями – совладание представляет собой исключительно феномен осознанного поведения и требует в достаточной степени развитых возможностей для вербализации и оценки своих действий; не разработаны методики и методы исследования совладающего поведения детей дошкольного возраста.

Психодиагностика детей дошкольного возраста сопровождается определенными трудностями для исследователя: ребенок в этом возрасте еще не обладает в достаточной степени развитым рефлексивным самосознанием, и поэтому с трудом формулирует характеристики своего поведения. Методики проективной направленности, экспертной оценки и анализ наблюдаемого поведения отчасти решают эту проблему, однако в силу их интерпретативного характера могут существенно исказить полученную информацию, поскольку интерпретация, осуществляемая взрослым, может не совпадать с представлением ребенка о том или ином явлении.

Кроме того, исследования психологии детей дошкольного возраста обладают исключительной трудоемкостью, поскольку достоверные эмпирические данные об осознаваемых характеристиках собственного поведения можно получить только в продолжительной индивидуальной беседе с ребенком, и только в том случае, если исследователь хорошо знаком с ребенком, и ребенок доверяет ему.

Тем не менее, отказ от изучения трудноисследуемых сторон жизнедеятельности формирующейся личности ребенка дошкольного возраста не оправдан, поскольку хотя бы некоторые доступные для осознания и вербализации ребенком собственные субъективные переживания и образы несут ценную информацию о механизмах и процессах системы психологической регуляции и самоорганизации поведения на стадии их становления.

В настоящей работе была поставлена задача отчасти восполнить недостаток исследований совладания с жизненными трудностями в дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие дети 5–6 лет. Объем выборки составил 23 участника, из них 10 девочек и 13 мальчиков.

Отметим, что дифференцированная представленность ситуации в индивидуальном сознании оказывает определяющее влияние на организацию совладающего поведения личности [2]. Анализ стратегий поведения в сочетании с анализом жизненных трудностей, обуславливающих проявления совладающей активности, направлен на установление ситуационных детерминант совладания.

С детьми проводилась индивидуальная беседа, посредством которой в понятной ребенку форме выяснялось, какие события своей жизни ребенок считает трудными и какие стратегии поведения в таких ситуациях он предпочитает. В результате исследования

мы получили список ситуаций, которые дети воспринимают как жизненные трудности, и список совладающих поведенческих стратегий.

Все обозначенные трудные жизненные ситуации дошкольников (всего 23 ситуации) мы сгруппировали по следующим категориям:

- ситуации социального общения (с посторонними взрослыми);
- ситуации социального общения (с родственниками);
- ситуации депривации потребности (такие ситуации, в которых та или иная потребность ребенка оказывается нереализованной – «не покупают игрушку», «не разрешают смотреть телевизор» и т.п.);
- ситуации потери (или угрозы потери) – например, смерть домашнего животного, болезнь бабушки и т.п.

Все обозначенные стратегии совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях дошкольников (всего 23 стратегии) мы сгруппировали по следующим категориям:

- когнитивное решение проблемы;
- решение проблемы посредством конкретного действия;
- эмоциональное совладание;
- избегающее совладание (поиск социальной поддержки);
- избегающее совладание (отвлечение);
- избегающее совладание (отказ от любого действия).

К полученным данным был применен статистический анализ таблиц кросстабуляции с вычислением коэффициента  $V$  Крамера. Выяснились следующие вопросы:

- существует ли взаимосвязь между полом испытуемых и частотой встречаемости трудных жизненных ситуаций отдельных категорий;
- существует ли взаимосвязь между полом испытуемых и частотой предпочтения совладающих стратегий отдельных категорий;
- существует ли устойчивые предпочтения совладающих стратегий в отдельных категориях жизненных трудностей.

Статистический анализ показал, что достоверных взаимосвязей между полом испытуемых и частотой встречаемости трудных жизненных ситуаций отдельных категорий не выявлено ( $p > 0,05$ ). Однако наблюдается некоторая тенденция в обозначении трудных жизненных ситуаций: для мальчиков жизненные трудности

концентрируются вокруг ситуаций потери и социального взаимодействия с родственниками, в то время как для девочек – в области неудовлетворенных потребностей. Ситуации общения с посторонними вызывают трудности одинаково часто и для мальчиков, и для девочек.

В дальнейшем анализе было выявлена достоверная взаимосвязь между полом испытуемых и частотой предпочтения совладающих стратегий отдельных категорий ( $p = 0,05$ ). При этом мальчики предпочитают стратегии избегания по типу отвлечения и когнитивное решение проблемы, в то время как девочки в подавляющем большинстве используют стратегии эмоционального совладания с жизненными трудностями.

Анализ возможных устойчивых предпочтений совладающих стратегиях в отдельных категориях жизненных трудностей проводился отдельно по подгруппам мальчиков и девочек с применением статистического анализа таблиц кросстабуляции с вычислением коэффициента  $V$  Крамера.

В подвыборке мальчиков достоверных взаимосвязей между категорией ситуаций жизненных трудностей и конкретной поведенческой стратегией не выявлено ( $p > 0,05$ ). Однако наблюдается тенденция к предпочтению избегающего поведения в ситуациях социального взаимодействия и ситуациях потери.

В подгруппе девочек также не выявлено устойчивых предпочтений совладающих стратегиях в отдельных категориях жизненных трудностей. В любой категории жизненных ситуаций девочки предпочитают эмоциональное совладание.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В организации поведения дошкольников в ситуациях жизненных трудностей наблюдаются все основные типы совладающего поведения, свойственные более старшим возрастным категориям, в том числе и взрослым людям.

2. В совладании с жизненными трудностями у дошкольников гендерная организация поведения преобладает над ситуативной, что может объясняться активным усвоением гендерно обусловленных социальных моделей совладающего поведения (в подтверждение укажем на результаты эмпирических исследований гендерной специфики совладания с жизненными трудностями [1; 3]).

3. Дошкольники недостаточно четко и дифференцировано воспроизводят в своем индивидуальном сознании происходящие с ними жизненные события, в силу чего ситуативная организация поведения в данном возрасте очень слабо выражена.

4. В дошкольном возрасте начинает складываться система ситуативной организации совладающего поведения, что выражается в наблюдаемых (но еще статистически недостоверных) соответствиях отдельных поведенческих стратегий отдельным категориям жизненных трудностей.

#### **Список литературы**

1. Актуальные проблемы психологии активности личности: сб. материалов Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. с междунар. участием. Краснодар, 2009.
2. Белан Е.А. Ситуационные предикторы активности личности: монография. Saarbrusken, 2011.
3. Белан Е.А., Худик В.А. Психологические особенности оценивания жизненных ситуаций взрослыми: монография. СПб., 2015.
4. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома, 2013.

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

### Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях»**, г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

### Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом»**, г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

### Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения»**, г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

### Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования»**, г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

### Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии»**, г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

### Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Тенденции развития психологии, педагогики и образования»**, г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

### Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Перспективы развития науки в области педагогики и психологии»**, г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

#### **Август 2016г.**

**III Международная научно-практическая конференция «Педагогика, психология и образование: от теории к практике», г. Ростов-на-Дону**

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

#### **Сентябрь 2016г.**

**III Международная научно-практическая конференция «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии», г. Уфа**

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

#### **Октябрь 2016г.**

**III Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития», г. Волгоград**

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

#### **Ноябрь 2016г.**

**III Международная научно-практическая конференция «О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики», г. Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

#### **Декабрь 2016г.**

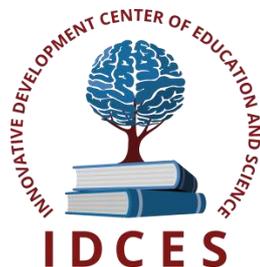
**III Международная научно-практическая конференция «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

**С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки [www.izron.ru](http://www.izron.ru) (раздел «Педагогика и психология»).**

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



**О некоторых вопросах и проблемах психологии и  
педагогике**

**Выпуск III**

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

**г. Красноярск**

**2016 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.11.2016.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 17,1.  
Тираж 250 экз. Заказ № 114.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.