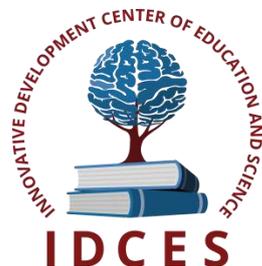


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Современный взгляд на проблемы педагогики  
и психологии**

**Выпуск IV**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(11 сентября 2017 г.)**

**г. Уфа**

**2017 г.**

**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Уфа, 2017. 57 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 Винеvская 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 Пастюк 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 IV Международной научно-практической конференции «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии», г. Уфа 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> .....	6
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....	6
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО/ИНОСТРАННОГО)	
Бойцов И.А. ....	6
ABOUT FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE GENERAL PEDAGOGICS OF SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN AS NONNATIVE/FOREIGN)	
Boytsov I. ....	6
К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТАХ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ГРУППЕ ПОДРОСТКОВ	
Лямина А.К. ....	9
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....	11
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Попова А.В. ....	11
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	
Утицких А.С. ....	15
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ	
Чепкасова С.В., Чупрова О.И. ....	19
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> .....	21
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ЛИТЕРАТУРНЫЙ АСПЕКТ)	
Надолинная Т.В. ....	21
ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	
Самигуллина Г.З., Красноперова Т.В. ....	24
ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЛОГОПЕДОМ ДОО	
Самсонова С. Н. ....	26
<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)</b> .....	28

СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ ФИЗКУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Несмиян Ю. В., Жилина Т. И. ....	28
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ Павлов А.И. ....	30
<b>СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....</b>	<b>31</b>
АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ К ЖИЗНИ В РОССИЙСКОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Князева А.Г. ....	31
<b>СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....</b>	<b>33</b>
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Бельская Е.Я. ....	33
<b>СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....</b>	<b>35</b>
ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВРАЧА: ВЗГЛЯД СТУДЕНЧЕСТВА Семенова О.А. ....	35
<b>СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ .....</b>	<b>38</b>
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Дроздова Н. В. ....	38
<b>СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>40</b>
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВОЗРАСТАЮЩЕЙ РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Глушань В.М., Бузняков А.Ю., Бузнякова Е.С. ....	40
<b>СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....</b>	<b>45</b>
<b>СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>45</b>
<b>СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>45</b>
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....</b>	<b>46</b>

<b>СЕКЦИЯ №13.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)</b> .....	46
ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОГИ О БУДУЩЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	
Кононов А.Н. ....	46
<b>СЕКЦИЯ №15.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)</b> .....	48
<b>СЕКЦИЯ №16.</b>	
<b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)</b> .....	48
<b>СЕКЦИЯ №17.</b>	
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)</b> .....	48
<b>СЕКЦИЯ №18.</b>	
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)</b> .....	48
<b>СЕКЦИЯ №19.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)</b> .....	48
ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Андросова Ю.В. ....	48
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
Самсоненко Л. С. ....	50
<b>СЕКЦИЯ №20.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)</b> .....	52
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	
Плотникова А.Л. ....	52
<b>СЕКЦИЯ №21.</b>	
<b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)</b> .....	54
<b>СЕКЦИЯ №22.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)</b> .....	54
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД</b> .....	55

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

### СЕКЦИЯ №1.

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
В ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК НЕРОДНОГО/ИНОСТРАННОГО)

**Бойцов И.А.**

канд. филол. наук, доцент СПбГУ, г. Санкт-Петербург

ABOUT FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE GENERAL PEDAGOGICS  
OF SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN AS NONNATIVE/FOREIGN)

**Boytsov I.**

PhD in Linguistics, Assistant Professor, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности современной активной педагогики, где на смену прежней репродуктивной приходит новая – интерпретационная. Цель интересующего нас в статье обучения русскому языку как иностранному предполагает формирование коммуникативной компетенции как способности осуществлять адекватное речевое общение, в связи с чем процесс обучения должен носить именно коммуникативно-деятельностный характер, реализующий принципы ситуативно-тематического представления учебного материала, функциональности, коммуникативной тренировки и коммуникативной практики.

**Ключевые слова:** активная педагогика, личностно-деятельностный подход, коммуникативная компетенция, ситуативно-тематический принцип

#### ABSTRACT

The article addresses a number of issues on modern education model which now is undergoing a transitional period: from reproductive to interpretative one. Our goal in teaching Russian as a foreign language is to form communicative competence as an ability for adequate speech conversation. For this reason, the studying process needs to be dynamic with sufficient communication practice, study materials have to be context- and topic-based.

**Keywords:** dynamic pedagogics, learner-centered approach, communicative competence, situation and thematic principle

Не секрет, что современная система образования сталкивается с потребностью формирования новой, дискурсивной практики, опирающейся на общение через диалог, ролевые игры, диспуты, элементы сценарного обучения, составление проектов, портфолио, языкового портфеля, досье и под., которые рассматриваются как условие реализации субъект-субъектных отношений в школе в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным отношениям, представлявшим ранее простую ретрансляцию знаний по модели «учитель – ученик».

В последнее время современные методы активной педагогики становятся не просто популярными в нашей стране, но и модными, поэтому на практике они не всегда правильно используются или подменяются какими-либо другими видами работы, которые лишь принимаются за «новую» технологию обучения.

Следует учитывать, что в основе современных педагогических технологий прежде всего лежит серьезная учебно-исследовательская деятельность, связанная с решением определенной проблемной задачи и направленная на овладение методологией познания и исследования реальной действительности преимущественно самими учащимися (вариант: под руководством преподавателя). Подобные технологии можно определить как социально ориентированные продуктивные технологии во многом уже самостоя-

тельной учебной деятельности, реализующие рефлексивно-творческий подход к образовательному процессу.

«Характерная черта современной педагогики – её активность. В центре процесса обучения стоит не учебный предмет, не знания, которые следует накапливать, не эрудиция и авторитет педагога, а ученик – ребёнок и его опыт. Целью активной педагогики является развитие способностей, умений и навыков ребёнка в практической деятельности, умения действовать, создавать и применять знания на практике. Всё это заключается в личностно-деятельностном подходе. Активное обучение – это факт динамичной, быстро развивающейся действительности, а кроме того, и демократизация процесса обучения – сотрудничество, уважение к личности ученика», - подчеркивает известный литовский методист Е. Бразаускаене [1, с.16].

Не только литовские, но и российские педагоги (вслед за европейскими) говорят о замене прежней репродуктивной педагогики новой – интерпретационной. Она формирует умения решать и действовать, направлена на опыт и потребности учащегося. Общим дидактическим направлением становится компетентностный подход к обучению. «Под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения предмету и обеспечивают овладение им и в то же время служат развитию личности школьника, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентиров»[2, с.11; 3].

Поскольку цель обучения русскому языку как неродному/иностранному – формирование коммуникативной компетенции как способности осуществлять адекватное речевое общение, то процесс обучения должен носить именно **коммуникативно-деятельный характер**. Основными условиями реализации такого подхода, по мнению известного российского методиста Л.В.Московкина, являются частные принципы ситуативно-тематического представления учебного материала, функциональности, коммуникативной тренировки и коммуникативной практики [об этом см.: 4, с. 5-6], а именно:

1. **Ситуативно-тематическое представление учебного материала.** Этот принцип предполагает такую организацию учебного материала, которая отражает специфику его функционирования в наиболее типичных и жизненно важных для иностранных учащихся ситуациях общения. Ситуативно-тематическое представление учебного материала позволяет максимально приблизить обучение к реальным условиям общения.

2. **Функциональность.** Поскольку содержание речи определяет выбор языковых средств, то в процессе обучения целесообразно такое представление языкового материала: от функций, значений, смыслов речи, от интенций (целевых установок коммуникативных действий) к средствам их выражения (коммуникативным действиям, грамматическим и лексическим операциям).

3. **Принцип коммуникативной тренировки и коммуникативной практики.** Этот принцип предполагает обязательное использование в учебном процессе условно-коммуникативных и подлинно коммуникативных заданий. В соответствии с ним количество и объём коммуникативных упражнений при работе над каким-либо из способов выражения речевых интенций должны превышать количество и объём языковых упражнений. На элементарном уровне к тому же используется большое количество языковых упражнений, что позволяет заложить основы языковой компетенции учащихся.

Кроме трёх приведенных выше принципов коммуникативно-ориентированного обучения, традиционно выделяемых методистами, сегодня в методике прослеживается **принцип взаимного обучения видам речевой деятельности**, который получает отражение в типовой схеме урока: весь изучаемый коммуникативно-речевой и языковой материал вводится и закрепляется в упражнениях, направленных на формирование взаимосвязанных речевых навыков и умений в области аудирования, говорения, чтения и письма. Кроме перечисленных выше принципов обучения, важно подчеркнуть, что современная школа должна необходимым образом формировать у учащегося и определённые общие компетенции: 1. **когнитивную** (от лат. *cognitio* – познание) – способность исследовать, думать, уметь учиться; 2. **коммуникативную** – уметь общаться, получать информацию и обмениваться ею; 3. **социальную** – уметь сотрудничать, работать в коллективе; 4. **деятельностную** – уметь создавать что-либо, включаться в деятельность и приспосабливаться к изменяющимся условиям; 5. **стратегическую** – уметь себе помочь, находить наиболее оптимальные решения, научиться справляться со своими эмоциями, знать, как выйти из сложного положения.

В процессе обучения нашему предмету (РКИ) главной целью является достижение **предметных компетенций**, которые в условиях средней школы можно свести к следующим: **языковая, речевая, коммуникативная, социокультурная** (культурологическая) и **межкультурная**.

При формировании **языковой компетенции** внимание учащихся необходимо обращать на грамматический строй не только изучаемого русского языка, но сопоставлять его с их родным языком и с изучаемым первым иностранным, что позволит более эффективно использовать предшествующий грамматический опыт школьников. **Речевая компетенция** – это овладение речевыми моделями и в целом связной, логичной, выразительной, богатой, точной, правильной речью. Особое внимание уделяется письменной форме речи: умению построения текстов различных функциональных стилей и смысловых типов, структурированию текста, культуре письма, грамотности. Главным в достижении речевой компетенции является формирование речепродуктивных умений на уровне монологической и диалогической, устной и письменной речи.

**Коммуникативная компетенция как предметная** – это умение общаться и выбирать средства общения, уместные в определённой ситуации общения. Для этого необходимо умение определить и оценить коммуникативную ситуацию и произвести необходимый отбор языковых средств. Учащиеся должны овладеть русским речевым этикетом, усвоить речеповеденческие тактики и стратегии, а также освоить стратегии межкультурной коммуникации.

**Социокультурная компетенция** – это представление о стране и народе, её истории, географии, экономике, политическом устройстве, культуре, науке, СМИ. Эту компетенцию можно определить и как **культурологическую компетенцию** – знания по русской культуре (традиции русского народа, обычаи), осознание культурных и исторических ценностей. Методисты используют и другие названия этой компетенции – культурная компетенция и культурная грамотность. В связи с социокультурной компетенцией необходимо уточнить статус и **межкультурной компетенции**, определяемой как способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации [3, с.72]. «Участие в диалоге культур должно строиться на основе принципов кооперации, взаимного уважения, толерантности. Участник диалога должен сам быть диалогической личностью – познавать чужую культуру с помощью знаний о своей и обогащать знания своей культуры через познание чужой» [1, с.20].

Не менее актуальна также и предметная **стратегическая компетенция** – умение применить компенсационные стратегии, помочь себе достичь успешности в изучении языка и его употреблении – в коммуникации. Формировать эту компетенцию можно актуализацией имиджа ученика, т. е. развивать умение не показывать своё неумение или непонимание – создавать имидж успешного коммуниканта.

При подобном построении учебного процесса предпочтение отдается и как сознательно-практическому, так и в большей степени методу коммуникативному, успешно обеспечивающих практическую направленность обучения, его связь с действительностью, использование личного опыта учащихся, а также описанные выше разнообразные интерактивные методы, развивающие критическое и творческое мышление учащихся, то есть осмысленное восприятие информации, переработку её в соответствии с определённой установкой в соответствии со своими индивидуально-творческими способностями, освоение и усвоение наиболее ценной, полученной на занятии или при самостоятельной работе информации и активное использование её для достижения конкретной поставленной цели.

### Список литературы

1. Е. Бразаускаене. Формирование компетенций учащихся на уроке РКИ в школе//Вестник. Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. № 22. – Будапешт, 2008. С.16 - 20.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005.- 389 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам// Лингводидактика и методика.- М.: Академия, 2004.- 320 с.
4. Юрков Е.Е., Московкин Л.В., Бойцов И.А. Успех. Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. Элементарный уровень. Книга для преподавателя. – Спб.: МИРС, 2011. – 96 с.

## К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТАХ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ГРУППЕ ПОДРОСТКОВ

Лямина А.К.

Вологодский государственный университет, г. Вологда

Вопросы гетерогенности в течение нескольких десятилетий остаются одними из сложнейших в педагогической науке. Проблемы образования приобретают особое значение, так как на первый план выходят вопросы формирования и развития личности, которая способна эффективно адаптироваться и успешно самореализоваться в межличностных отношениях.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, позволяет отметить, что подростковый возраст является решающим этапом в процессе социализации личности. Большое внимание на формирование личности подростка оказывают ровесники, дворовые компании, в связи с чем, ослабляется педагогическое воздействие семьи и школы и возрастает проблема конфликтов в подростковой среде.

В психолого-педагогической науке существует множество понятий и подходов к вопросу конфликтов. По мнению социолога А.Г. Здравомыслова, конфликт — это важная сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [4, с. 96].

Известный отечественный социальный психолог А. Г. Ковалев пишет, что «конфликт как естественное противоречие, возникающее между людьми, порождается проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей» [6].

Как показывает практика, конфликт происходит тогда, когда возникшие противоречия и разногласия нарушают нормальное общение и взаимодействие подростков гетерогенных групп. В этом случае они должны любым образом преодолеть разногласия и вынуждены вступать в открытое конфликтное взаимодействие друг с другом, а именно, когда стороны начнут активно противодействовать друг другу, преследуя свои цели. Поэтому конфликт всегда «начинается как двустороннее (или многостороннее) поведение и ему, как правило, предшествуют иницилирующие действия одной из сторон, выступающей в качестве зачинщика конфликта» [3, с. 95].

Особенно противоречия интересов, взглядов, социальных установок проявляются в гетерогенной группе подростков.

Ряд исследователей рассматривают гетерогенную группу обучающихся как «разнородную группу, включающую в себя определенное количество людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.)» [1, с. 129; 7].

Педагог О.С. Волынская понимает гетерогенную группу как разнородную, «включающую определенное количество людей, имеющих различные признаки, подчиненные общему смыслу, находящиеся во всеобщей зависимости друг от друга» [2, с. 8].

В нашем исследовании в гетерогенную группу вошли подростки с различным социальным статусом, а именно подростки из многодетных, неполных семей и семей с низким достатком. Кроме того нами были выделены подростки-близнецы.

Для определения стиля поведения подростка гетерогенной группы в конфликтной ситуации, и изучения его предрасположенности к конфликтному поведению, мы провели опрос обучающихся (30 чел), используя тест Томаса.

Анализ полученных данных показал, что причина конфликта часто кроется в семейных отношениях между родителями и подростками. Свое недовольство, обиды, злость подростки вымещают на близких им людях: братьях или сестрах, одноклассниках или друзьях, а также на родителях. Результаты диагностики представлены на диаграмме 1.

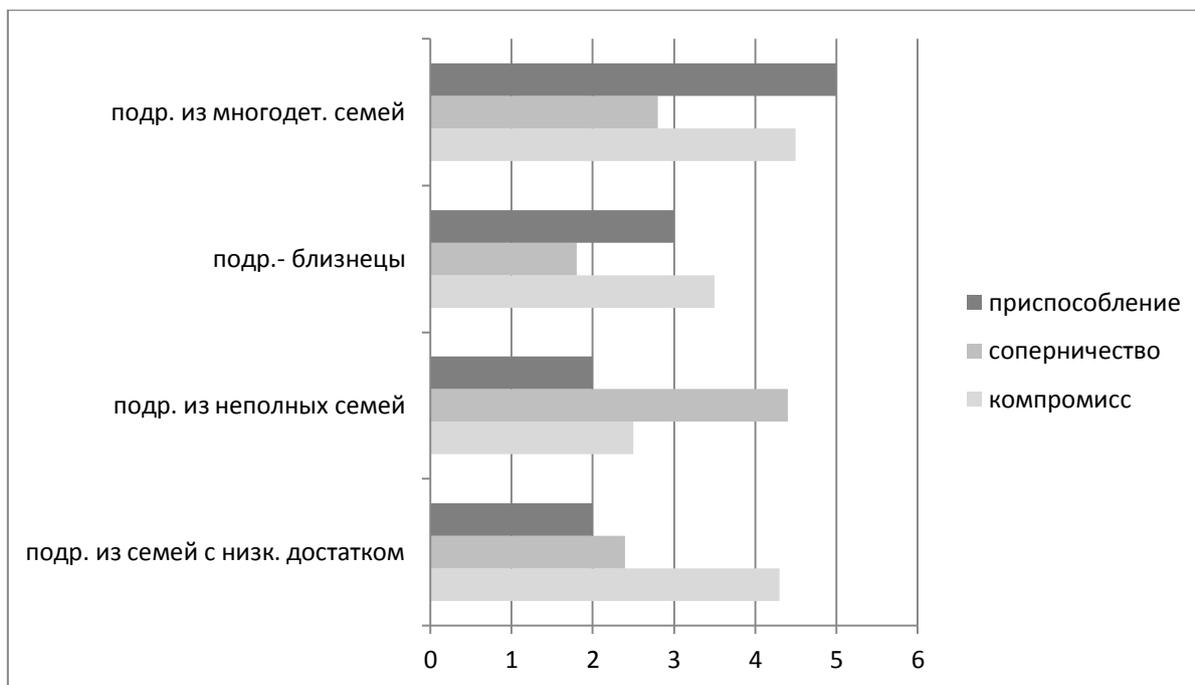


Диаграмма 1 Результаты исследований проведенных в 5 «Д» классе школы №3 в г. Вологде

Диаграмма 1 показывает, что подростки из семей с низким достатком (6%) обладают высокими уровнем способностей к принятию компромиссных решений в связи с тем, что родители не скрывают финансовые проблемы и регулярно беседуют со своими детьми. Подростки готовы пойти на уступки. Это также обуславливает более низкий уровень соперничества у этих подростков, так как они чувствуют поддержку и участие родителей. Уровень приспособления не высок, однако социальное неравенство влияет на поведение подростков и их стремление быть как все, что является причиной раздражительности.

В свою очередь, подростки из неполных семей (16%) показывают невысокий уровень способности к компромиссным решениям, так как в стремлении обеспечить своего ребенка всем необходимым, родитель (как правило, мать) все свое время проводит на работе и не имеет достаточного времени для полноценного общения со своим ребенком. Этот недостаток общения повышает уровень соперничества, а уровень приспособления становится, в свою очередь, низким, что обусловлено раздражительностью подростка гетерогенной группы.

У подростков-близнецов (6%), как показано на диаграмме, уровень компромисса выше, чем уровень приспособления, так как подростки большую часть времени проводят вместе и способны сглаживать ситуации напряжения и находить компромиссы, поэтому уровень соперничества и конфликтности значительно ниже.

В многодетных семьях у подростков (13%) ярко выражен уровень приспособления, что обусловлено количеством детей в семье и необходимостью идти на компромисс, уступчивостью и большим сплочением членов семьи, чем у других категорий семей. В таких семьях наблюдается высокий уровень деятельностного подхода в воспитании, и как следствие высокий уровень взаимодействия, умений принимать компромиссные решения и более низкий уровень соперничества.

Мы считаем, что для предупреждения конфликтов работа с подростками гетерогенной группы в школе должна предусматривать создание положительного эмоционального фона, использование активных методов воспитания, соответствующих психологическому статусу ребенка, его природным и возрастным особенностям. Иными словами, не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и образования, а система программ и методик должна разработать «траекторию развития личности ребенка в перспективе его жизненного самоопределения» [5, С. 7].

К сожалению, изучение имеющегося опыта в школе показывает, что не достаточно разработаны мероприятия по профилактике конфликтов среди подростков гетерогенных групп, незначительное количество подростков включено во внешкольную и внеурочную работу, следовательно, современной школе необходимо создавать условия для формирования социально-коммуникативной активной личности.

Поэтому, нам представляется, что данный вопрос, оставаясь актуальным, требует более тщательного исследования.

### Список литературы

1. Балашова И.В., Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся // Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. 2014. №4 (32). С. 129–141.
2. Волынская О.С. Подготовка воспитателей дошкольных учреждений к работе с гетерогенными группами детей. Автореф. дис. ... канд.пед.наук, Биробиджан, 2010. 17 с.
3. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. М., 1993. 212 с.
4. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М.: Аспект Пресс, 1996. 261 с.
5. Кевля Ф.И. Авансированная характеристика как метод проектирования индивидуальной траектории развития личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Том 16. С. 7-10.
6. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
7. Микляева А. В., Румянцева П. В. Структура социальной идентичности личности: возрастная динамика // Вестник ТГПУ. 2009. № 5 (83). С. 129–133.

## СЕКЦИЯ №2.

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

#### ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Попова А.В.**

МБУ ДО Дом детского творчества им. А. Торцева г. Мурманска

В настоящее время в связи с укреплением международных связей повысилось внимание к раннему обучению детей иностранным языкам. Изучение английского языка в дошкольном возрасте особенно эффективно, т.к. именно дети дошкольного возраста проявляют большой интерес к людям иной культуры. В целом, раннее обучение неродному языку несет в себе огромный педагогический потенциал как в плане языкового, так и общего развития детей. Знакомство дошкольников с английским языком рассматривается как один из важных этапов, готовящих ребёнка к обучению в школе, закладывающий правильное произношение, накопление лексического запаса, умение понимать иностранную речь на слух и участвовать в несложной беседе. Особое значение приобретает развивающий аспект обучения, который предусматривает общее совершенствование речемыслительных процессов.

Уже проведённые научные исследования подтвердили, что наиболее благоприятным периодом овладения иностранным языком является период от четырёх до семи лет. По словам Д.Б. Эльконина, К.И. Чуковского у детей данного возраста наблюдается «Чутьё языка». Благодаря этому ребёнок легко усваивает речь, передаваемые ему знания об окружающей действительности и эмоциональное отношение к явлениям природы.

Основной целью нашей работы является изучение уровня знаний английского языка детей дошкольного возраста и предполагается, что она будет включать констатирующий и формирующий эксперименты.

Результаты исследования могут быть использованы в практике образовательного процесса ДОУ, позволяя педагогам расширить знания в области методики преподавания английского языка, кросскультурной педагогики и психологии, и тем самым повысить эффективность работы с воспитанниками.

С целью изучения уровня знания английского языка дошкольников, было проведено исследование в котором принимали участие 45 обучающихся в школе раннего развития «Лучик» на базе Дома детского творчества им. А. Торцева г. Мурманск, среди которых дошкольники 5 и 6 лет (см. таблицу 1).

**Структура выборки участников исследования**

	абсолютная величина	%
первый год обучения (5 лет)	31	69
второй год обучения (6 лет)	14	31
итого	45	100

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработать методический инструментарий для изучения уровня знаний английского языка дошкольников.
2. Провести эмпирическое исследование определения уровня знаний английского языка дошкольников.

При диагностике детей дошкольного возраста не применяется прямой контроль, то есть дети даже не знают, что их деятельность оценивается. Чтобы объективно оценивать уровень знаний детей, необходимо погрузить ребенка в языковую игровую ситуацию, в которой игровым заданием является необходимость произнесения звуков, словесных предложений, лексических единиц.

При проведении исследования мы использовали игровую методику, содержание которой мы разрабатывали самостоятельно.

Выявление уровня знаний английского языка проводилось по следующим критериям:

- фонематический слух;
- овладение лексическим материалом;
- умение слушать и понимать устную речь (аудирование).

Всего предлагалось 9 игровых заданий. На каждый из критериев приходится по 3 упражнения. За правильный ответ начисляется 1 балл. Максимальное количество баллов для детей первого года обучения - 58, для детей второго года обучения - 72 балла (таблица 2).

Таблица 2

**Максимальное количество баллов в играх**

Название игры	Первый год	Второй год
«Эхо»	9	9
«Отгадай звук»	9	9
«Детектив»	9	9
«What is missing»	6	9
«Магазин»	6	9
«Интервью»	2	4
«Команды»	6	9
«Show me»	6	9
«Переведи слово»	5	5
Итого	58	72

После проведения игр и упражнений составляется итоговая таблица диагностирования, где оцениваются знания каждого ребёнка по трём уровням: высокий, средний, низкий (таблица 3). На основании данных таблицы чертится график, в котором красный цвет - дети ниже нормы, зеленый - норма, синий - выше нормы.

Таблица 3

**Распределение баллов по уровням**

Уровни \ Год обучения	первый	второй
Высокий (В)	41-58	55-72
Средний (С)	21-40	31-54
Низкий (Н)	20	30

Диагностирование проводится в начале и в конце года для детей второго года обучения, и в декабре и в конце года для детей первого года обучения. При этом задания должны быть одни и те же,

лишь с небольшим усложнением. Предлагаем вам описание игр, которые использовались для исследования уровня знаний английского языка детей дошкольного возраста.

### **Игры и упражнения для диагностирования**

#### **1. Упражнение «Эхо»**

Цель: формирование речевого и фонематического слуха, обучение дифференциации звуков.

Ход игры: педагог тихо называет звук, дети должны правильно его повторить.

#### **2. Игра «Отгадай звук»**

Цель: формирование речевого и фонематического слуха, развитие артикуляционного аппарата, активизация в речи «Yes», «No».

Ход игры: водящий загадывает звук, остальные его отгадывают. Если угадали, то водящий говорит: «Yes», если не угадали - «No».

#### **3. Игра «Детектив»**

Цель: развитие речевого и фонематического слуха.

Ход игры: Дети превратились в детективов, а у всех детективов должен быть хороший слух, который надо тренировать. Педагог произносит по два слова, а дети определяют, одинаково или по-разному звучат слова. Если слова звучат по-разному, то нужно хлопнуть в ладоши.

1. shirt - short 2. warm - worm 3. pot - port 4. full - fool 5. sick - thick

6. west - vest 7. tick - thick 8. jaw - door 9. seen - sing

#### **4. Игра «What is missing»**

Цель: активизация в речи лексики по теме «Животные».

Ход игры: Воспитатель выставляет в ряд картинки с изображениями животных. Выбирается водящий. По команде: «Sleep» (дети закрывают глаза). В это время водящий убирает одну из картинок. Затем говорит «Wake up. What is missing?». Дети отвечают - что исчезло.

#### **5. Игра «Магазин»**

Цель: активизация в речи лексических единиц по темам «Животные», «Цвета» (темы могут меняться в зависимости от уровня подготовки детей и этапа проведения диагностики).

Ход игры: На столе вперемешку лежат картинки. Ребенку предлагается поиграть. Он - покупатель. Но, чтобы купить предмет, его надо назвать по-английски.

#### **6. Игра «Интервью»**

Цель: активизация в речи ответов на вопросы: What's your name? What can you do? What's your favorite color? Have you a...?

Ход игры: Ребенку предлагается ответить на вопросы, как настоящей звезде. Его интервью опубликуют в журнале.

#### **7. Игра «Команды»**

Цель: закрепление ЛЕ по теме «Команды».

Ход игры: Педагог - дрессировщик, а дети - звери в цирке. Дрессировщик дает зверям команды, которые они должны выполнить.

#### **8. Игра «Show me»**

Цель: семантизация и активизация в речи ЛЕ по теме «Цвета».

Ход игры: В ряд выставляются модели цветов. Вызывается ребенок, которого воспитатель просит «Show me ... (называет цвет)». Ребенок должен показать на карточку с соответствующим цветом.

#### **9. Игра «Переведи слово»**

Цель: формирование способности к языковой догадке.

Ход игры: Дети превращаются в переводчиков. Педагог произносит названия разных видов спорта по-английски, а дети переводят.

Содержание игровых заданий представлено в таблице 4.

## Содержание игровых заданий

Год обучения	Фонетика			Говорение			Аудирование		
	«Эхо»	«Отгадай звук»	«Детектив»	«What is missing»	«Магазин»	«Интервью»	«Команды»	«Show me»	«Переведи слово»
Первый	θ, h, ə, w, ʃ, j, ŋ, n, r	t, s, o, k, l, d, v, m, p	shirt - short warm - worm pot - port full - fool sick - thick west - vest tick - thick jaw - door seen - sing	dog, frog, cat, hair, bear, pig	Dog, cat, bear, blue, black, pink,	What's your name? (I'm...) What can you do? (I can..)	go, jump, run, swim, fly, hop	blue, white, yellow, black, pink, orange	hockey box football basketball volleyball
Второй	θ, h, ə, w, ʃ, j, ŋ, n, r	t, s, o, k, l, d, v, n, p	shirt - short warm - worm pot - port full - fool sick - thick west - vest tick - thick jaw - door seen - sing	dog, frog, cat, hair, bear, tiger, mouse, pig, cock	Dog, frog, hair, bear, mother, father, sister, brother, baby	What's your name? (I'm...) What can you do? (I can..) What's your favorite color? (My favorite color is...) Have you a...? (I have...)	go, jump, run, swim, fly, hop, dance, sleep, wake up	red, green, blue, white, yellow, black, brown, pink, orange	hockey box football basketball volleyball

Проанализировав количественные показатели результата исследования знаний английского языка дошкольников, был сделан вывод, что из 45 детей знания английского языка 26 человек соответствуют высокому уровню, 17 человек – среднему, 2 человек – низкому (см. таблица 5).

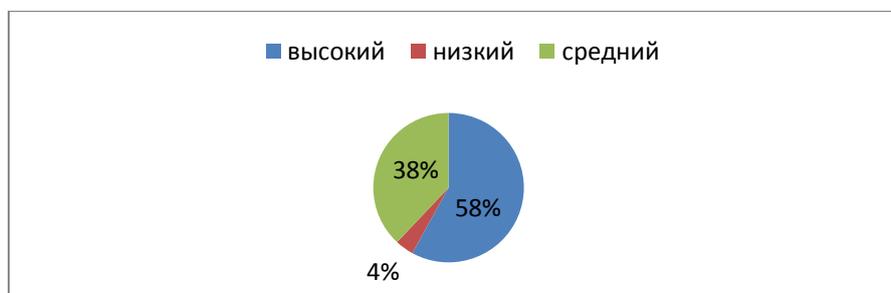
Таблица 5

## Количественные показатели результата исследования

Год обучения \ Уровни	первый (кол-во)	второй (кол-во)	Итого
Выше нормы (В)	20	6	26
Норма (С)	10	7	17
Ниже нормы (Н)	1	1	2
Всего	31	14	45

Детей с высоким уровнем знаний – 58%, средним - 38%, низким - 4% (гистограмма 1).

Гистограмма 1



Таким образом, были сделаны выводы:

1. Из 45 респондентов детей с высоким уровнем знаний – 58%, средним - 38%, низким - 4%.

2. Среди дошкольников первого года обучения количество детей с показателями норма (32%) и выше нормы (64%) гораздо больше, чем второго года (50% и 43% соответственно).

Полученные сведения необходимы для разработки программы обучения дошкольников английскому языку.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Утицких А.С.

ФГБУ «Объединенная дирекция государственного природного биосферного заповедника «Кедровая падь» и национального парка «Земля леопарда»

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт обучения биологии, способствующего развитию индивидуальности подростков. Определены понятия воспитание, личность и индивидуальность. Предложены некоторые практические методики.

**Ключевые слова:** воспитание, развитие, индивидуальность, урок биологии.

И сотворили школу так, как повелел дьявол.  
Ребёнок любит природу, поэтому его замкнули в четырёх стенах.  
Он не может сидеть без движения, поэтому его принудили к неподвижности.  
Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям.  
Он любит говорить — ему приказали молчать.  
Он стремится понять — ему велели учить наизусть.  
Он хотел бы сам исследовать и искать знания, но ему дали их в готовом виде.  
И тогда дети научились тому, чему никогда бы не научились в других условиях.  
Они научились лгать и притворяться.

*Адольф Ферьер*

Современная модель образования, ориентированная на реализацию идей гуманистической педагогики, стремится создавать такие образовательные условия, которые будут способствовать становлению целостного человека, развивающегося во всей своей многомерности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития индивидуальности учащихся не только во внеучебной деятельности, но и при изучении учебных предметов.

Следуя гуманистическим принципам, педагоги стремятся уделить внимание каждому из учащихся, чтобы развить в них ту самую индивидуальность, которая чаще проявляется не вообще, а по отношению к близким ему по духу предметам. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь учащимся найти себя и раскрыть способности в той сфере, в которой он проявляет максимальную активность, воспитать в нем индивидуальность. Предметы естественно-научного цикла вносят существенный вклад в формирование образованной, гармонично развитой личности, а элемент творчества необходим ребенку для самораскрытия и самопонимания.

Нормативные документы демонстрируют требование к результатам освоения учебного предмета «Биология» не только знаниевым, но и эмоционально-чувственном компоненте, который, к сожалению, в пределах школьных стен, развивается крайне слабо. Основной задачей в содержании предмета биологии является создание целостного представления о мире природы, ее красоте и целесообразности. По итогу ребенок должен получить не только теоретические знания, но и практический опыт созидательного взаимодействия с природой, когда рождается эмоционально-деятельностная связь с миром в действиях, суждениях, наблюдении. Этого можно добиться лишь через наличие эмоционального отклика, переживания гармонии и единения от встреч с природой, переход от внешнего к личностно значимому. Эти три взаимосвязанных компонента являются базой образовательного процесса, направленного на формирование целостности и индивидуальности в ребенке, раскрытии его внутренних (природных) потенциалов.

Возникает вопрос о реальности создания такого воспитательного взаимодействия на уроках, которое способствовало бы активному развитию индивидуальности в каждом из учащихся. В данной статье представим опыт ведения уроков биологии, способствующего раскрытию индивидуальности подростков.

Говоря о воспитании, мы придерживаемся мнения, что необходимо включать ребенка в различные виды социальных взаимодействий в деловом и межличностном общении, игре, учебной и профессиональной деятельности, приводящих к развитию личностных качеств и человека в целом. В науке воспитание

рассматривается в двух аспектах: как этический регулятор ключевых отношений индивида и общества, направленный на общественную реализацию человеком себя, достижение идеалов общества. Другой аспект предполагает деятельность, призванную формировать систему качеств, либо какое-то конкретное качество, изначально заложенное природой (например, воспитание эстетического отношения к действительности) [3, с. 145].

В исследованиях, посвященных развитию личности в социальном и психологическом аспектах, часто используют следующие проекции человека: индивид – субъект – личность – индивидуальность. В каждом человеке необходимо развивать индивидуальность, а не только личность и личностные качества. Чтобы точно понимать, развитию чего именно мы способствуем, необходимо развести такие понятия как личность и индивидуальность.

В последние годы в педагогике все больше укрепляется мнение о целях педагогической деятельности, связанных, прежде всего с раскрытием сущностных сфер человека и его становлением. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу. В индивидуальности человека скрыт источник его деяний [4].

Понятие индивидуальности равнозначно по значению понятиям единичности, неповторимости, непохожести одного человека на другого. Индивидуальность есть возможность действовать в собственном русле, принимать собственные решения. В этом плане предпосылки к становлению индивидуальности проявляются у ребенка весьма рано. Несмотря на это, как таковое развитие и способствование к становлению индивидуальности как человеческой самосущности необходимо осуществлять в процессе воспитания. Ведь состоявшаяся индивидуальность представляет собой личность само-бытную, проявляющую себя в жизни активно и творчески [9, с.196].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев не раз подчеркивали, что «индивидуальность – это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как личностно значимых, сколь его выделенность из этих отношений... Если личность – это определённая позиция человека в отношениях с другими, то индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни, сама определённая внутри самой своей жизни. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность – это встреча с самим собой, с собой как с другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Поэтому индивидуальность предполагает тотальную рефлекссию всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. Поэтому индивидуальность – это всегда внутренний диалог с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» [7, с. 353–355].

В связи с этим индивидуализацию стоит понимать как процесс самоопределения личности, ее выделенность из общества за счет уникальности и неповторимости, по средствам организации целостного учебного со-бытия. Развиваясь во взаимосвязях унаследованных и приобретенных способностей, индивидуальность предстает как личностно-природное качество человека. Именно поэтому индивидуальность позволяет человеку удовлетворить ведущие потребности в самопознании, самовыражении, самоутверждении, а также организовать свое поведение и деятельность в соответствии со способностями.

А.Г. Асмолов под индивидуальностью понимает «совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе при наличии необходимых антропогенетических предпосылок, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей, овладение поведением в ситуации борьбы мотивов и воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом, ради продолжения являющегося ценностью для данного человека образа жизни» [2, с. 439].

Предпосылкой к формированию человеческой индивидуальности выступает в первую очередь, среда, где он растет и развивается; это ассоциации, накопленные в детстве, воспитание и обращение с ребенком, в семье, а также вне дома. Уникальность индивидуальности каждого конкретного человека не в том, что он является неповторимым сочетанием некоего набора своеобразных признаков, а в том, что как индивидуальность он есть продукт и мера реализации свободы выбора своего жизненного пути в определенных природных и социокультурных условиях.

Согласно К.Г. Юнгу, цель пути к индивидуальности, обретению самости заключается в осознании бессознательного. С одной стороны, человеку необходимо раскрыться как личности, с другой, – понять, что он не является автономным, а зависит от врожденной самости, которая в существенной степени им управляет (поскольку заложена природой). В этом смысле движение индивидуальности может

рассматриваться как путь от личности к Самости. Этому процессу необходимо отдаться целиком – и душой, и телом. В нем участвуют сразу все психические функции: мышление (я знаю), чувство (я люблю), интуиция (я чувствую), ощущения (по-моему) [10].

В подростковом возрасте особенно важно поддерживать в ребенке процессы самопознания, самоопределения, субъектности, что будет способствовать обретению внутренней целостности и гармонии. Ведь именно в это период жизни, по мнению В.С. Мухиной, «обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание». У подростка появляется стремление к познанию своего места в культурно-историческом контексте, развиваются тенденции к личностному росту и развитию. В этот переломный момент, они нуждаются в воспитателе (значимом другом), который сможет помочь пройти столь нелегкий путь самопознания и самоопределения. Заглянуть в себя и получить ответ, найти опору и не отвернуться от своего внутреннего Я [6, с. 422].

Такое полное переживание возможно только при определенных условиях или в особой ситуации, например, при посещении естественных природных зон: лесов и парков. Природа для людей всегда была условием и источником его жизни и жизнедеятельности. Ее образ формировался в сознании народов как нечто непоколебимо живое, воспроизводящее и дарующее - как источник жизни и смыслов, где у человека появляется возможность выстраивания внутреннего мысленного (зачастую не осознаваемого) диалога с собой и своей природой. Внутренний диалог – неотъемлемый элемент в процессах самопознания, самоопределения, саморазвития, когда человек с его нравственным самосознанием решает путем внутреннего диалога задачу самоопределения, вырабатывает смыслы, ценности, цели. Осознание самого себя как активной личности наполняет жизнь таким смыслом, который даст стабильность и уверенность в действиях будущего Я, после чего, благодаря построенному воспитательному процессу, путь к самости становится естественным, не обремененным жесткими рамками внешнего и внутреннего. Для достижения подобного обретения смыслов, своевременного и полного открытия внутренних потенциалов существует особая деятельность педагога и учащегося по поддержке и развитию единичного, своеобразного образа, того, который заложен в данном ребенке от природы и что он уже приобрел в индивидуальном опыте. Эта деятельность именуется индивидуализацией или воспитанием индивидуальности.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать цель индивидуализации: одновременное сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой своеобразную неповторимость. Развитие в ученике индивидуальности предполагает, что учителю необходимо признавать право ребёнка «быть самим собой».

Эти два аспекта (воспитательная деятельность и единение с природой) возможно реализовать в учебной программе по биологии. Это те уроки, где у учеников происходит погружение в среду, и у каждого есть возможность найти то, что ему будет ближе по его природе. При условии внедрения в учебный процесс парковых уроков, воспитательная среда переходит в разряд воспитательного пространства, которое наполнено личностными смыслами и понятиями каждого участника. Индивидуальная деятельность, спровоцированная внутренней потребностью открытия, рождает открытие самого себя, взаимосвязей в природе и своего места в этом круге. Выход за пределы привычного урока, привычной зоны деятельности, возможно, даже за пределы зоны комфорта, провоцирует сознание на работу, работу с миром знаний и ощущений.

Уже во ФГОС ДО в п. 3.2.5. отмечено, что условия, необходимые для развития детей, предполагают поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.) [8].

Примером такой деятельности, гармонично развивающей качества ребенка и способствующей его восхождению к индивидуальности, можно назвать уроки биологии, проводимые с учетом индивидуальных особенностей как группы в целом, так и каждого ученика в частности. В процессе нашей работы с подростками одной из задач при создании встреч было формирование диалога смыслов, который мы понимаем как поддержку точки зрения каждого и переосмысление информационного пространства. Своеобразное со-мыслие, со-чувствие в едином времени и пространстве. Именно в такой атмосфере

раскрывается каждый подросток, рождается его способность слушать и слышать как окружающих так и себя. Формируется опыт принятия различий.

Основываясь на методике диагностики различных типов установок в отношении к природе, разработанной С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным, можно утверждать, что существует четыре основных типа отношений: личность воспринимает природу как объект красоты («эстетическая» установка); как объект изучения, получения знаний («когнитивная»); как объект охраны («этическая») и как объект пользы («прагматическая»). Именно поэтому в процессе работы с подростками мы сталкиваемся с четырьмя основными способами эмоционально-чувственного видения мира. В связи с этим одной из задач разработки и ведения уроков биологии должно быть стремление к выявлению тех самых типов установок у каждого подростка и работа с ними, а не попытки подвести всех под единый стандарт. Каждый такой урок состоит из нескольких этапов: погружение, свободный выбор и открытие. [5]

Каждый этап способен стать эффективным средством реализации принципе индивидуализации в том случае, когда у каждого подростка будет происходить личностное осмысление степени величия природы, ее выразительности и красоты, будут включены механизмы эмпатии и идентификации. Поэтому разработанные нами занятия проходили в диалоговом формате, где педагог задавал вопросы на размышление. Подобная система дает понять на сколько вовлечен в тему ребенок, превалирующую у него установку в отношении к миру, а так же развивает способность всей группы к взаимодействию. Стоит отметить, что не сложные по своему наполнению вопросы, рождали массу разных ответов и это разнообразие позволяло раскрыться каждому из учащихся. Те ученики, которые изначально были не так многословны, подхватывали эмоционально словестный поток и включались в обсуждения. Например, рассуждая на тему понимания слова «природа» и «красивая природа», изначально ответы могли иметь утилитарный характер, что это ресурсы и то, что приносит пользу, а красота – это скорее отсутствие изъянов в виде грязи, трухлявых пней или снулой рыбы, предпочтительнее наличие удобств. Ученики могли не предавать особого значения возможностям созерцания нетронутой природы и тонких взаимосвязей в ней. Некоторые отмечали ценность природы и как духовного компонента. У них присутствовало осознание надобности созидания и сохранения природных ландшафтов. Однако были и те дети, которые развернуто и точно описывали свои представления. Способность подмечать детали, видеть красоту в простоте. Они отдавали предпочтение созерцанию, созиданию, наблюдениям, обретению вдохновения: *«Горы - это невероятно! Каждая гора на что - то похожа и каждый видит в ней своё. Ещё горы это испытание, но если его преодолеть, можно увидеть все что нельзя увидеть внизу, с гор можно увидеть мир...»*, *«Красивая природа - эта природа не тронутая человеком, сохранённая в первозданном виде. Зелень, журчащая речка, пение птиц - это, наверное полная гармония»*.

Такие ситуации рожают в каждом бурю эмоций, которые обязаны найти выход в слове и деле. Полученный ответ рождает еще больше вопросов, часть из которых задается самому себе, заставляет начать поиск причинно-следственных связей. Стоит отметить тот факт, что чаще всего ученики, которые менее активно участвовали в беседах были более способны к творческой или деятельностной реализации своих замыслов и отношений, это так же важный аспект индивидуализации процесса обучения. Когда у каждого из учеников есть возможность наравне со всеми, но разными способами выразить свои мысли.

Поэтому еще одним вариантом индивидуализации является возможность свободы выбора, когда ученикам предлагается выбрать один или несколько ботанических, или зоологических объектов, которые интересны больше всего, и им бы хотелось о них всем рассказать на последующих занятиях. Ведь очень важно увидеть и услышать, как каждый ребенок чувствует этот мир, что его волнует, пугает, чарует. Если ребенок не может выбрать что-то конкретное, он может постараться найти ответы на интересующие его вопросы и поделиться с окружающими, тем самым словно заразив остальных процессом поиска и открытия, или присоединиться к коллеге. Педагогом разрабатывается своеобразный сценарий, в который включен каждый из детей, который покажет тонкие нити взаимосвязей природы и человека, в то время как сами ученики в свободной форме готовят свои рассказы. Песня, стихотворение, небольшая история, плакат и т.д. То, как они сами это видят и понимают.

Так же раскрывается не только чувственная, но и творческая сторона, их интеллект и способность к взаимодействию с окружающими, сила переживаний. В ходе таких занятий, каждое «выступление» находит отклик и глубокую поддержку в лице педагога, тем самым формируя у детей культуру внимания и понимания к каждому. Наблюдая разнообразие талантов и интересов, дети становятся более уверенными в себе, рождается понимание того, что каждый по-своему индивидуален, и это дар. Это позволяет находить им общий язык друг с другом, природой и собой. Подчеркиваются значимость их открытий и важная роль

их труда. После со-бытия у всех участников есть возможность пообщаться друг с другом, провести своеобразную рефлексию. После подобных уроков тяга к открытиям и взаимодействию у детей становится неумолима, что влечет за собой новые формы общения и поиска.

Как итог, можно заключить, что подобные формы взаимодействия напрямую направлены на раскрытие индивидуальности в каждом из учащихся, в том числе, и педагогов. А простота исполнения является прямым доказательством возможности реализации принципа индивидуализации при обучении биологии. Погружение в мир природы, наполненное знаниями, личным опытом и опытом поколений, позволяет взглянуть на себя с другой, непривычной стороны и задать себе другие, непривычные вопросы.

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания /Ананьев Б.Г.- Л., 1969. 327с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров /Асмолов А.Г. - М.: Воронеж: ИПП, 1996.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-и т. Т. 3/ Выготский Л.С. - М., 1983.
4. Гребенюк О.С, Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Гребенюк О.С, Гребенюк Т.Б.– К.: Калинингр. ун-т., 2000. 572с. 204
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: [Учеб. пособие для вузов] / ДерябоС.Д., Ясвин В.А. - Ростов н/д. Феникс : АО "Книга" 1996. 476с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / Мухина В.С. - М.: Academia, 1999. 456с.
7. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности/ Слободчиков В.И, Исаев Е.И. - М.: Школа-Пресс, 1995. 360с.
8. Федеральный закон «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17.10.2013г. № 1155» [Эл. ресурс] /URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standartdok.html>
9. Хасанова Г.Б. Антропология. Учебное пособие / Хасанова Г.Б.– 6-е издание. - М.: Проспект, 2016. 253с
10. Юнг К.Г. Психологические типы. Пер. Лорие С. (под ред. Зеленского В.) / Юнг К.Г. -Спб.: Азбука, 2001.

## ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ

**Чепкасова С.В., Чупрова О.И.**

учителя начальных классов МБОУ «Абазинская СОШ №50»

Формирование психики ребенка начинается с раннего возраста. Отсутствие адекватных условий становления психической деятельности провоцирует возникновение отклонений и нарушений в центральной нервной системе ребенка. Проявляется это разнообразными формами неадекватного поведения ребенка, причины которого достаточно разнообразны. Порой они могут сочетаться.

Рассмотрим некоторые формы неадекватного поведения детей с ОВЗ.

**Агрессивность** может возникать под влиянием неблагоприятных внешних условий.

*Воспитание в негативной среде.* Детская агрессия часто является зеркальным отражением поведения родителей. Например, если в семье приняты физические наказания, то ребенок воспринимает это как норму. Он привыкает к тому, что получить желаемое можно, просто ударив сверстника.

*Желание ребенка привлечь к себе внимание.* Если ребенок не выделяется какими-либо способностями, например, умением рисовать, его никто не выделяет из общей группы сверстников. Но если привлечь к себе внимание нестандартным способом, например, проявить агрессию, его поведение будут обсуждать.

*Возникновение чувства ревности.* Если взрослый похвалил чужой детский рисунок в присутствии ребенка, это может вызвать вовсе не желание нарисовать так же хорошо, а скорее обратную реакцию, ребенок просто порвет чужой удачный рисунок и оттолкнет «конкурента».

*Возникновение чувства зависти.* Причиной детской агрессии также может стать зависть. Например, если предметом зависти стала красивая и дорогая ручка, ребенок с низкой самооценкой может отнять и сломать ее.

*Проявление агрессии как способа защиты.* Иногда детская агрессия является способом защиты от враждебного им окружения. А лучшая защита – это нападение. Не зная, чего ожидать, в следующий раз ребенок ведет себя агрессивно просто «на всякий случай».

Дети не в состоянии успокоиться самостоятельно, им нужно помочь справиться со злостью. Даже если ребенок кусается или дерется, крепко обнимите его. Но сделайте это спокойно, без ответной агрессии.

Пока Вы обнимаете ребенка, необходимо находиться с ним на одном уровне. Не разрывая телесный контакт, постарайтесь наладить зрительный – посмотреть ему в глаза. На подсознательном уровне такое поведение воспринимается как сигнал к обретению спокойствия. Такой прием подействует, даже если в этот момент ребенком владеет злость.

Прежде чем заговорить, выберите правильную интонацию, чтобы обозначить эмоциональное состояние ребенка. Желательно, чтобы Ваш голос звучал нейтрально. Обращаться нужно в утвердительной форме, но ни в коем случае не приказным или поучительным тоном.

*Гиперактивность.* Поведение невозможно предсказать, что сделает ребёнок в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого и не замышляет и сам порой искренне огорчается за совершенный поступок, происшествие, виновником которого становится. Такой ребенок легко переносит наказания, не держит долго зла. Часто ссорится со сверстниками и тут же мирится. В коллективе чаще становится отверженным.

Часто у детей бывает демонстративное поведение – при помощи движений, действий показывает взрослым «Я делаю то, что вам не нравится», «Я плохой». Что побуждает ребенка использовать демонстративное поведение? Нередко это способ привлечь к себе внимание взрослых, т.к. в семье с ребенком общаются мало или вообще формально. Чтобы скорректировать такое поведение, достаточно оставить ребенка без «зрителей», разрешить демонстративный поступок другим учащимся (видя, что поведение не осуждается учителем, ребенок прекращает действия).

Предупреждение отклонений в развитии личности и поведении учащихся с ограниченными возможностями здоровья требует их социальной иммунизации, т. е. обучению навыкам поведения, умению делать здоровый выбор, чтобы стать социально компетентными людьми. Какие-то проблемы можно решить медикаментозным путем, но нельзя исправить лекарствами то, что заложено в воспитании ребенка. Использование различных методов и форм работы в каком-либо деле дают положительный результат.

#### ***Методы и формы работы по коррекции поведения:***

- Беседы,
- Совместная творческая работа
- Убеждение – разумное доказательство ребенку нравственной позиции, оценки происходящего;
- Библиотерапия – литературные произведения, исторические аналогии, библейские притчи, басни;
- Стимулирование и мотивация: поощрения (одобрения, похвала, благодарность, предоставление прав, награждение) и наказание (наложение дополнительных обязанностей, лишение, ограничение прав, порицание, осуждение);
- Внушение – воздействия на чувства, а через них на ум и волю;
- Психотренинг;
- Требования (приказ, совет, просьба, намек);
- Упражнение;
- Приучение;
- Коррекция и самокоррекция;
- Пример – явление, воспринимаемое зрением, наиболее быстрый путь коррекции поведения;
- Тренинги, анализ жизненных ситуаций.

#### ***Нетрадиционные методы*** в коррекционной работе с детьми с ОВЗ:

- *Ароматерапия;*
- *Фитотерапия* - Лечение с помощью лекарственных растений;
- *Музыкотерапия* - Это лекарство, которое слушают. Самый большой эффект от музыки – это профилактика и лечение нервно-психических заболеваний;

- *Цветотерапия* - Лечение цветом. Изменяя световой и цветовой режимы, можно воздействовать на функции вегетативной нервной системы, эндокринных желез и другие жизненно важные органы и процессы в организме;
- *Куклотерапия* - Это раздел частной психотерапии (арттерапии), использующий в качестве основного приема психокоррекционного воздействия куклу, как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого;
- *Песочная терапия*. Игры с песком и водой широко используются в работе с детьми с ОВЗ. Песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию;
- *Рефлексотерапия и точечный массаж*;
- *Сказкотерапия* - это психотерапевтическое направление, с помощью которого ребенок может побороть свои страхи, негативные черты личности, а также оно воспитывает, развивает личность и, при необходимости, корректирует поведение

Проводить воспитательную работу и объяснять, как нужно себя вести, имеет смысл тогда, когда все эмоции окончательно схлынут. Только успокоившись, ребенок будет способен услышать Вас. Используя игровую форму, можно помочь ребенку снять накопившееся эмоциональное напряжение.

Таким образом, работа по преодолению поведенческих нарушений у детей представляет большие трудности, требует времени, сил, настойчивости и терпения.

### Список литературы

1. Белкин А.С. Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении школьников. /Автореф. дис. докт. пед. наук. – М.: 2003. – 36 с.
2. Брак У. Б., Лаут Г. В. Коррекция поведения детей. Практическое руководство. Стратегия и методы – М.: Академия. 2005 – 129 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова.– М.: Педагогика–Пресс, 2002.– С. 263–269.
4. Ковалев В.В. Социально-психологический аспект проблемы девиантного поведения детей и подростков// Нарушения поведения детей и подростков – М.: 2001. С. 11–23.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. - М: Сфера, 2001. - 160 с.
6. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции// Мир психологии и психология в мире, № 1, 2004.– С. 57–63.

## СЕКЦИЯ №3.

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

#### ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ЛИТЕРАТУРНЫЙ АСПЕКТ)

**Надолинная Т.В.**

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Письмо является чрезвычайно сложной формой человеческой деятельности, поскольку это многоуровневый процесс, включающий несколько этапов: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

Изучением психофизиологических особенностей письма в отечественной психологии занимались Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.

Письменная монологическая речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли или рассуждения и т. д.

Во всех этих случаях структура письменной речи резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи. Эти отличия имеют ряд психологических оснований.

В трудах А. Р. Лурии отмечено, что устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым, а письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру. Письменная речь появляется в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической или в устной монологической речи. На этих этапах у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма.

Ребенок, когда учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражений мыслей. Такие промежуточные операции, как выделение фонем, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому, никогда не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательного действия. После того как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и т. д.) занимают в устной речи.

Л. С. Выготский считает, что процесс возникновения и развития письма, имеет психофизиологическую природу: он характеризуется определенной фазисной динамикой, связанной с переводом психических процессов у детей на более высокий уровень функционирования. Ученый выделяет два условных периода, непосредственно связанных с процессом становления письменной речи и отражающих теорию развития личности:

6-7 лет – период автоматизации моторной техники письма;

11-12 лет – этап оформления письма в самостоятельный вид речевой деятельности.

Наблюдая за процессом речевого развития детей, Л. С. Выготский выделил и обосновал наличие определенных предпосылок возникновения письма:

1. Своеобразный, произвольный знак в воздухе («письмо в воздухе») ученый рассматривает жест. Буква, по мнению ученого, есть письменный, закрепленный в сознании знак.

2. «Картинное письмо» – детский рисунок: от рисования предметов ребенок переходит к рисованию речи, т.е. собственно письму.

3. Особую роль в формировании письма Л. С. Выготский отводит понятию знака (символа, роли, игры) в детском сознании, поскольку буква представляет собой знак специфического свойства, обладающий формальным и содержательными планами. На этом этапе письменная речь характеризуется отражательной функцией и выступает, в первую очередь, как средство фиксации устной речи. Важная роль принадлежит отработке навыков техники письма. Письмо, рассматриваемое на момент своего формирования, квалифицируется как моторное и представляет собой «привычку руки и пальцев», а также «навыки запоминания и продуцирования определенной системы знаков – букв, отображающей письменную речь».

На взаимоотношения между устной и письменной речью Д. Б. Эльконин приводит разные теоретические взгляды. Ученый на материале многочисленных экспериментов показывает, что письменная речь отличается от устной как по функционированию, так и по внутреннему психологическому строению.

Прежде всего, письменная речь характеризуется большей произвольностью. Умение расчлнить слово на составляющие его звуки – вот та первая операция, которой должен овладеть ребенок при письме. Это – основная предпосылка дальнейшего развития его письменной речи: ребенок может подняться на следующую ступень лишь после того, как он достаточно овладел анализом звукового состава слова. Произвольность письменной речи заключается и в умении придать мысли синтаксически развитую форму. Это требует, прежде всего, расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения нерасчлененное смысловое целое. Процесс перехода от мысли к развернутой речи есть одновременно процесс оформления самой мысли и требует поэтому большой произвольности.

В ходе исследований Д. Б. Эльконин показал, что письменная речь в большей мере воспитывает ответственное отношение к слову, чем устная. Письменная речь теснее, чем устная, связана с логической мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь.

Н. И. Жинкин в теории механизмов речи раскрывает взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи. Механизм речи включает два основных звена:

- Образование слов из звуков.
- Составление сообщений из слов.

Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова – «решетка фонем». Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решетка морфем».

Н. И. Жинкин в своей теории установил, что слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации.

Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяется целью данного конкретного сообщения.

Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог – основная произносительная единица речи. Н. И. Жинкин считает, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли.

В возрастной психологии выделяются этапы формирования устной и письменной речи. Дошкольный этап характеризуется овладением нормами устной речи, интенсивным развитием слухового, речедвигательного, зрительного и моторного анализаторов. В начальной школе ребенок начинает овладевать техникой письма («моторным» письмом) и ее отрабатывает. Начиная с 10-12 лет возникает формирование основ письма как самостоятельного вида речевой деятельности – способа выражения мыслей – посредством продуцирования оригинальных письменных текстов.

Анализируя труды выдающихся ученых, приходим к выводу, что письменная речь – одна из форм существования языка, вторичная и более поздняя по времени ее возникновения, чем устная.

Письменная речь включает в свой состав ряд уровней, которые отсутствуют в устной речи, но отчетливо выделяются в письменной речи. Письменная речь подразумевает ряд процессов фонематического уровня – поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы, сочетание отдельных звуков и букв в целые слова. Она в значительно большей степени, чем это имеет место в устной речи, включает в свой состав и лексический уровень, заключающийся в подборе слов, в поиске подходящих нужных словесных выражений, с противопоставлением их другим лексическим альтернативам. Наконец, письменная речь включает в свой состав и сознательные операции синтаксического уровня, который чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев. Пишущий имеет дело с сознательным построением фразы, которая опосредуется не только имеющимися речевыми навыками, но и правилами грамматики, синтаксиса.

Теоретические исследования предыдущих десятилетий нашли свое отражение в исследованиях письменной речи на современном этапе развития логопедической науки. В целом ряде работ исследуются механизмы нарушения письменной речи, рассмотрена проблема предпосылок и функционального базиса письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, исследование проблем письменной речи и ее нарушения по-прежнему остаются актуальными и требуют дальнейшего изучения.

### Список литературы

1. Гусакова Н. Ф. Психологическая база письменной речи //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2776-2780.
2. Ковригина Л. В. Становление функционального базиса письма у детей с недоразвитием речи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОмПГУ, 2016. – с. 184-188.
3. Ковригина Л. В. Закономерности становления психологического базиса письменной речи //Инновации в медицине, психологии и педагогике /под ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. – Новосибирск: Немо-Пресс, – С. 166-169
4. Куликова Н. С. Изучение предпосылок письма и его реализация в различных видах работ у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 31-53.

5. Энс О. А. Особенности становления психологических и речевых механизмов чтения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 106-109.

## ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Самигуллина Г.З., Красноперова Т.В.**

(Самигуллина Г.З. - НОЧУ ВО "Московский экономический институт", г. Москва;  
Красноперова Т.В. - ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт  
физической культуры» г. Санкт-Петербург)

Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников нарастающие стрессовые нагрузки, вызывает опасное состояние повышенной тревожности в связи с поломками механизмов саморегуляции и повышает риск развития хронических болезней [1, 2, 3]. В связи с этим существующая система школьного образования должна иметь здоровьесберегающий характер, особенно это касается школьников с ограничениями, в частности по зрению [3, 4, 5].

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью человека, общества и государства в здоровьесберегающем образовании [1, 5], одним из аспектов которого является профилактика заболеваний полости рта. Дети боятся лечить зубы и посещать стоматолога. Данная проблема часто становится причиной многих заболеваний человека: обмена веществ, органов пищеварительной и выделительной систем. Они могут вызвать нарушения сна, от них будет слабеть иммунная система и общее настроение человека.

Большинство ребят регулярно не ухаживают за зубами, и теряют их уже в молодом возрасте до 17 лет [6]. Противоречие в том, что есть понимание того, как надо чистить зубы. Об этом дети узнают в семье, на уроках в школе, но не выполняются даже самые важные правила ухода за полостью рта.

### **Задачи:**

- 1) выявить причины заболевания зубов у детей 9-10 лет имеющих различную степень миопии;
- 3) сравнить результаты анкетирования и осмотра стоматологом детей 9-10 лет, имеющих различную степень миопии;
- 4) провести профилактическую работу, посвященную важности ухода за зубами и полостью рта с учащимися 9-10 лет, имеющими различную степень миопии.

Объектом исследования стали одни и те же учащиеся 9-10 лет с различной степенью миопии в течение 6 месяцев. С ними было проведено анкетирование (в начале сентября и начале марта) и осмотр стоматологом (в те же сроки).

Вопросы анкеты:

- 1) Сколько раз в день вы чистите зубы?
- 2) Какие зубные пасты вы знаете?
- 3) Часто ли посещаете стоматолога?
- 4) Чистите ли вы язык?
- 5) Знаете ли вы причины возникновения заболеваний зубов?
- 6) Умеете ли вы чистить зубы?
- 7) Как часто необходимо менять зубную щётку?

**Результаты исследования.** Постоянно два раза в день чистят зубы 40% учащихся третьего класса. Зубные пасты знают и называют их - 50%. Стоматолога посещают 1 раз в год - 60% учащихся, часто – 10% учащихся, иногда – 30%. Язык говорят чистить не обязательно – 95% учащихся, многие спрашивают, зачем его чистить? И только один человек из всех знал, что на языке скапливаются разные болезнетворные микробы. Заболевания зубов возникают из-за сладкого - ответили 60% и из-за того, что не чистить регулярно свои зубы – 40%. На вопрос «Умеете ли вы чистить зубы?» почти все ответили, что «да» - 95%, умеем, но буквально все показывали неверно – 100%. Зубную щетку предложили менять от 4 до 6 раз в год.

В течение 6 месяцев на классных часах были проведены беседы с детьми по уходу за полостью рта и причинах заболеваний зубов. На беседах школьники получали советы по гигиене полости рта. Было рассказано о предметах, позволяющих эффективно ухаживать за полостью рта, об оптимальной температуре

приема пищи, о пище, способствующей укреплению зубов и десен, об отрицательном влиянии курения на зубы и запах изо рта. Вместе с детьми была составлена памятка по уходу за полостью рта.

Беседы проводились по следующим темам: почему нужно беречь зубы; что такое зубы, и как они устроены; какие бывают зубы; молочные и постоянные зубы, для чего человеку нужны зубы; почему зубы болят и что с ними происходит; здоровые зубы – ослепительная улыбка; здоровые зубы – правильная и красивая речь, здоровые зубы - здоровый желудок; почему зубы болят и что с ними происходит; почему появляется кариес; продукты, полезные и вредные для зубов; что происходит с зубами, если их не беречь, как чувствует себя при этом человек; правила ухода за зубами; индивидуальные средства по уходу за зубами (основные: зубная щётка, зубная паста и дополнительные: зубная нить, ополаскиватели, отбеливатели, эликсиры, спреи; посещение стоматолога и соблюдение правил безопасности (будь осторожен при катании на велосипеде, санках, коньках, веди себя спокойно в общественных местах: не толкай соседа по парте, не дерись, не ставь подножки, не открывай зубами бутылки и не бери в рот посторонние предметы (ручки, карандаши, металлические предметы, не грызите орехи, леденцы и другие твёрдые продукты).

После проведенных 10 бесед о гигиене полости рта и зубов у этих же детей было проведено аналогичное анкетирование. Результаты получились следующие. Постоянно два раза в день чистят зубы 90% учащихся. Зубные пасты знают и называют их 100%. Стоматолога посещают 1 раз в год - 85% учащихся, часто – 15% учащихся. Язык чистят 75% учащихся. Все дети перечислили множество причин заболеваний зубов. На вопрос «Умеете ли вы чистить зубы?» все ответили, что да - 100%, умеем и все показали верно. Зубную щетку предложили менять от 6 до 12 раз в год.

Стоматологом был проведен осмотр состояния зубов учащихся третьего класса (сентябрь). Установлено, что у 60% учащихся – удовлетворительное состояние зубов, у 40% - выявлен кариес одного или нескольких зубов. При повторном осмотре (март) у 80% учащихся – удовлетворительное состояние зубов, у 20% - выявлен кариес одного зуба.

Была проведена проба на определение зубного налета с помощью раствора йода. Выявлено, что у учащихся, которые плохо чистили зубы, зубной налет окрасился в розовый цвет (в третьем классе – у 85%; у этих же детей в 4 классе - 60%). У детей, которые хорошо почистили зубы, цвет зубов не изменился. Зубной налет – это причина основного детского заболевания кариеса. Качественное удаление налета – это залог здоровья полости рта.

**Заключение.** Организация образовательного процесса создает у школьников риск развития хронических болезней. Одним из аспектов здоровьесберегающего образования является профилактика заболеваний полости рта. Были выявлены причины заболевания зубов у детей 9-10 лет с различной степенью миопии, проведен сравнительный анализ результатов анкетирования и осмотра стоматологом учащихся начальной школы. На 10 классных часах, проведенных в течение 6 месяцев, было рассказано о предметах, позволяющих эффективно ухаживать за полостью рта, об оптимальной температуре приема пищи, о пище, способствующей укреплению зубов и десен, об отрицательном влиянии курения на зубы и запах изо рта. На повторном тестировании два раза в день стали чистить зубы 90% учащихся. Зубные пасты знают и называют их 100%, стоматолога посещают 1 раз в год - 85% учащихся, язык чистят 75% учащихся, все дети перечислили множество причин заболеваний зубов, все верно показали, как чистить зубы. Повторный осмотр стоматолога показал, что у 80% учащихся – удовлетворительное состояние зубов, у 20% - выявлен кариес одного зуба, что свидетельствует об эффективности проведенных мероприятий.

### Список литературы

1. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. – М.: ВАКО, 2004. – 296 с.
2. Самигуллина Г.З. Результаты и перспективы здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности МОУ СОШ№ 60 / Г.З.Самигуллина, Калиниченко О.В. // Сборник трудов конференции «Физическая культура, спорт и здоровье: Виртуаль-16, Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией: профессора М.М. Полевщикова. 2010, г Йошкар-Ола, С. 177-180.
3. Самигуллина Г.З. Состояние здоровья учащихся начальных классов в зависимости от уровня и характера тревожности, связанной со школой / Г.З.Самигуллина, Т.В.Красноперова // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа

жизни: Сборник научных статей IV Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. – Воронеж: Научная книга, 2015. – С. 101–106.

4. Самигуллина Г.З. Формирование здоровьесберегающей среды в практике средней общеобразовательной (основной) школы / Г.З.Самигуллина, Т.В.Красноперова // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции Том 1 Новое слово в науке: перспективы развития – Чебоксары – 2016 – С. 293-296.

5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.

6. Холенков Д.В. О болезнях зубов младших школьников - М: «Наука», 2002. 125 с.

## ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЛОГОПЕДОМ ДОО

**Самсонова С. Н.**

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец

Наиболее важной стороной деятельности логопеда является включение ребенка с ОВЗ в образовательное пространство ДОО. Поскольку именно проблемы в речевом развитии становятся основными, из - за которых детский коллектив не принимает такого ребенка, они же являются главными объектами насмешек сверстников. Становление и развитие речевого взаимодействия между детьми в группах ДОО зачастую затрудняют именно логопедические проблемы.

В таких случаях работа логопеда выходит на первый план и становится краеугольной в дальнейшем успешном включении ребенка с ОВЗ в образовательное пространство детского сада.

Деятельность логопеда по индивидуальному сопровождению детей с ОВЗ включает в себя ряд последовательных этапов.

I этап — диагностика особенностей речевого развития детей с ОВЗ.

II этап — разработка индивидуальной карты речевого развития ребенка.

III этап — составление совместных с психологом, медицинским работником и другими специалистами рекомендаций по развитию речи детей с ОВЗ.

IV этап — организация индивидуальной и групповой логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической коррекции.

V этап — мониторинг речевого развития каждого ребенка с ОВЗ, имеющего проблемы логопедического характера.

Основными целями и задачами работы логопеда ДОО по сопровождению воспитанников с ОВЗ являются исправление и коррекция недостатков речевого развития и формирование высших психических функций (памяти, внимания, мышления), своевременное профилактика и предупреждение трудностей в освоении детьми программы детского сада, разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов, родителей (законных представителей учащихся).

Деятельность логопеда ДОО по коррекции речи детей с ОВЗ с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами данной организации, а с другой стороны, логопед следует частным чисто профессиональным целям и задачам, которые определяют основные направления логопедического воздействия, оказывая, прежде всего помощь детям, испытывающим трудности при освоении программы ДОО (прежде всего по развитию речи), содействуя другим специалистам в учебно - воспитательной работе с данной категорией детей, что в итоге способствует активизации общеобразовательного процесса.

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОО должно включать в себя систематические индивидуальные и фронтальные логопедические занятия, на которых осуществляются следующие направления работы: профилактика и раннее выявление речевых нарушений; развитие лексической, отработка артикуляционно - фонетической стороны речи; формирование фонематического слуха и восприятия, языкового анализа и синтеза; постановка звуков, введение последовательно звуков в речь; дифференциация звуков в устной речи; совершенствование морфемного анализа, словообразования и словоизменения; работа над грамматическим оформлением связного высказывания; становление просодических компонентов речи.

Естественно, что все перечисленные направления и особенности логопедической работы находятся в прямой зависимости от специфики недоразвития или нарушения речевой деятельности ребенка. Не мало важным направлением коррекционно - логопедической работы с детьми с ОВЗ, имеющими недостатки речевого развития, является работа с родителями, поскольку именно сотрудничество логопеда с семьей является необходимым условием успешного логопедического воздействия на детей с ОВЗ.

Осуществляя взаимодействие с семьей ребенка, логопед даёт рекомендации по исправлению дефектов речи и к созданию таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях родители, выработанные в процессе сотрудничества с логопедом решения, считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка.

Также логопед организует собрания и индивидуальные консультации с родителями, на которых сообщает характер отклонений в речевом развитии детей с ОВЗ и перспективы их исправления, раскрывает необходимость совместных усилий в преодолении речевых недостатков. Также даёт характеристику общего и речевого развития каждого ребенка, сообщает о достижениях и существенных трудностях, которые возникали в процессе коррекционных занятий и на которые следует обратить особое внимание.

Таким образом, индивидуального сопровождения детей с ОВЗ логопедом в ДОО реализуется в следующих направлениях:

1. Диагностическое, целью которого является выявление уровня актуального развития ребенка, прогнозирование этиологии и механизмов трудностей в обучении, а также разработка соответствующих мероприятий коррекционного характера.
2. Коррекционное, определяющее содержание и формы логопедического воздействия, а также непосредственно проведение комплекса мер по преодолению недостатков речевого развития, стимулирование сенсорного и сенсомоторного развития, совершенствование развитие познавательной деятельности в соответствии с возрастом детей.
3. Аналитическое, предполагающее тщательный мониторинг процесса коррекционного воздействия, его продуктивность, а также обзор и оценку взаимодействия специалистов
4. Консультативно - просветительское, предполагающее следующие направления работы:
  - выявление запроса педагогов ДОО на оказание методической помощи;
  - предоставление помощи родителям по вопросам воспитания и речевого развития детей с ОВЗ (личные встречи с целью информирования и расширения представлений о психофизических особенностях ребенка, а также по предотвращению вторичных нарушений; уведомление родителей о проблемах ребенка, систематическое участие в собраниях, информирование родителей о дополнительных источниках сопровождения и оказания психолого - педагогической помощи по развитию речи детей с ОВЗ).

#### Список литературы

1. Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Серия «Инклюзивное образование». вып. 3. — М.: изд - во Центр «Школьная книга», 2010.
2. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З. Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т. А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014.
3. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. — М.: Изд - во Теревинф, 2010.
4. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2013.
5. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. - М.: Сфера, 2012.
6. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, Диагностика. -М.: «ТЦ Сфера», 2014.

#### **СЕКЦИЯ №4.**

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

#### **СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ ФИЗКУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Несмиян Ю. В., Жилина Т. И.**

Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир

В данной статье спортивно-оздоровительная деятельность в школе рассматривается в контексте условий реализации федерального государственного образовательного стандарта (здоровьесберегающие образовательные технологии; уклад школьной жизни) и как средство повышения интереса обучающихся к урокам физической культуры. Материалы, представленные в статье, отражают опыт учителя физической культуры в вопросах реализации и популяризации спортивно-оздоровительной работы в общеобразовательной школе.

Практика современной школы в течение ряда лет демонстрирует массовое снижение физической активности обучающихся. Это обусловлено и объективными причинами – особенностями жизнедеятельности человека в условиях научно-технического прогресса, и причинами субъективного характера, прежде всего, отсутствием мотивации к занятиям физической культурой у большинства взрослых и у подрастающего поколения. Снижение физической активности обучающихся приводит к ухудшению состояния здоровья, повышенному травматизму и, как следствие, низкому уровню физической работоспособности обучающихся.

Учебный предмет «Физическая культура» является частью процесса физического воспитания в школе, направленного на решение приоритетных задач государства по повышению общего уровня здоровья нации, формирование ценностей здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения [3, с.4]. Одним из условий реализации требований ФГОС общего образования является внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. Направления здоровьесберегающей деятельности определены целевым разделом примерной основной образовательной программы основного общего образования и соответствуют содержанию программы воспитания и социализации, приоритетной задачей которой выступает так называемый «уклад школьной жизни» - создание социальной среды развития обучающихся, включающей урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик [2, с. 468]. Спортивно-оздоровительная деятельность выступает эффективной социальной практикой, в которой принимает участие широкий круг заинтересованных субъектов (обучающиеся, педагоги, родители и члены семьи обучающихся, представители социума и пр.). Способы физкультурной деятельности, определены предметной программой «Физическая культура» и по уровням образования (НОО, ООО, СОО) являются преемственными, а спортивно-оздоровительная деятельность включает модули «Спортивные игры», «Самбо», «Лёгкая атлетика», «Лыжная подготовка», «Плавание», а также модуль, отражающий национальные, региональные или этнокультурные особенности.

В практике учителя для организации благоприятного климата на уроках физической культуры и более эффективного достижения общеобразовательных и развивающих целей, поддержания мотивации обучаемых в течение нескольких лет, постоянно используются элементы здоровьесберегающих технологий. «Здоровьесберегающие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, – это психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на здоровый образ жизни [4, с.30]. Изучив теоретические основы здоровьесберегающих технологий, нами была поставлена цель – определить степень заинтересованности школьников в уроках физкультуры и наметить мероприятия для приобщения их к

дальнейшему здоровому образу жизни посредством спортивных игр и других направлений физического совершенствования.

Как известно, в подростковом возрасте здоровьесбережение на основе удовлетворения базовых потребностей (Г.К. Зайцев) способствует осознанию своей уникальности и должно протекать не в форме решения учебных задач, навязанных учителем, а в форме свободного творческого поиска решения проблем, связанных с самопознанием и пониманием сущности, как отдельных явлений, так и самой жизни [1, с.54]. В этой связи в содержание образования основной школы (5-9 классы) целесообразно вводить различные виды творческой активности с предоставлением учащимся права свободного выбора. В преподавании физической культуры необходимо использовать либо уже известные методы проблемного обучения, либо специальные методики, позволяющие организовать рефлексивную и смыслотворческую деятельность обучающихся. К примеру, введение модуля самбо в школьную программу по физической культуре – есть проявление нового подхода в реализации программ общего и дополнительного образования физкультурно–спортивной направленности. Посещая уроки самбо, ученики учатся приёмам самостраховки и страховки; отрабатывают акробатические упражнения (кувырки, стойки, перекаты), учатся выполнять тестовые нормативы по физической подготовке, в том числе входящие в программу Всероссийского физкультурно–спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)», совершенствуют основные технические действия самбо; осуществляют судейство в соревнованиях по самбо. Важно и то, что уроки самбо доступны также для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как обеспечивают оптимальный уровень нагрузки, адекватный физическому состоянию обучающегося. Кроме того, освоение школьниками борьбы самбо воспитывает устойчивый интерес к урокам физической культуры, к занятиям спортом и здоровому образу жизни.

Подростковый период является сенситивным для развития субъектности, поэтому спортивные игры и другие коллективные, командные формы спортивно-оздоровительной деятельности во всем своём разнообразии являются органичным средством, способствующим удовлетворению потребности в общении со сверстниками и взрослыми, самоутверждению и самоуважению. Соответственно спортивные игры должны обеспечивать наличие общности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого и происходит становление новых форм социального взаимодействия. С уверенностью можно сказать, что даже самые лучшие здоровьесберегающие технологии не смогут дать полноценных результатов, если они реализуются не в содружестве с семьёй. В процессе организации единого здоровьесберегающего пространства школы и семьи применяются разнообразные формы работы: диспуты, акции, спортивные праздники: «Папа, мама, я – спортивная семья!», «Быстрее, выше, сильнее!». Учебная деятельность не находится в этот период в центре внимания, мотивировать к ней можно через общую ценность образованности, социально престижные профессии. Мотивация к учебной деятельности может быть в центре внимания, если речь идет о спортивных играх. Мотивом такой деятельности является социальное утверждение среди сверстников и взрослых. Особое место в системе методов физического воспитания подростков занимают спортивные игры, применение которых позволяет инициировать самоанализ, самокритику, самоконтроль, самоограничение, самонаказание. Это тем более актуально, что подросток не критичен к подлинному объёму своих знаний, умений, навыков, опыта ценностно-смысловой деятельности. И задача учителя моделировать подобные ситуации в ходе воспитания для активации подростком поисков личных смыслов. Спортивные игры позволяют использовать возникающие по ходу игры конфликтные ситуации как метод воспитания самоограничения, ответственного поведения в рамках осознанных правил, норм. Главным критерием любой воспитательной деятельности в этот период должна являться результативность. Подросток стремится к немедленному результату, этот результат выступает источником новых потребностей, стимулом новых стремлений, поэтому внеурочные формы спортивно-оздоровительной деятельности с гарантированным эмоционально окрашенным результатом способствуют росту мотивации учебной деятельности на уроках физической культуры. Особо значимым в этом смысле являются командные спортивные игры (футбол, баскетбол и др.). Они не только предоставляют подросткам возможность применить знания, умения, полученные на уроках физической культуры и закрепить их в новом лично-значимом результате, но и способствуют формированию позитивного эмоционально-чувственного отношения к здоровью. Развитие личности подростка требует создания атмосферы искренности и доверия, сотрудничества и признания их равноправности и ценности в игровой ситуации. Общение подростков со сверстниками и взрослыми является важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении в этот период способствуют формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной самооценкой, со сложностями в

личностном развитии, мешает ориентации в жизненных ситуациях. Поэтому и содержание спортивно-оздоровительной деятельности в этот возрастной период должно в значительной степени касаться вопросов общения.

### Список литературы

1. Зайцев, Г.К. Валеология: культура здоровья: книга для учителей и студентов педагогических специальностей / Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев. – Самара: Бахрах-М, 2003. – 272 с.
2. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс] URL: <http://fgosreestr.ru/>
3. Примерная программа учебного предмета «Физическая культура» для образовательных организаций, реализующих программы начального, основного и среднего общего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosreestr.ru/>
4. Смирнов Н.К. Ориентировочная оценка состояния здоровья обучающихся в школе //Практика административной работы в школе. – 2006. – № 1. – С. 30–38.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

**Павлов А.И.**

МБОУ «Гимназия №94» Московского района, г. Казань

Современная система образования ставит перед педагогами «новой» школы множество вопросов и задач, основные из которых сегодня прописаны в нормативных документах, соответствующих положениям ФГОС, которые предполагают называть физическую культуру как «вид культуры человека и общества», что предполагает под собой воспитание человека на уроках физической культуры с ориентацией на ведение здорового образа жизни и путем применения междпредметных связей обучения.

Подобные положения Стандартов, на наш взгляд, обусловлены рядом проблем, которые возникают перед преподавателями физической культуры в процессе реального обучения. К основным мы относим:

- недисциплинированность и несплоченность классного коллектива;
- слабое здоровье и недостаточная физическая подготовка учащихся;

Основываясь на данных проблемах, нельзя утверждать, что в работе учителей физической культуры действует «стандартный» набор упражнений и методик, так как на первое место здесь выходит лично – ориентированный подход.

Рассмотрим каждую из проблем по отдельности. Слабая дисциплина в ученическом коллективе, это не только педагогическая, но и социальная проблема, которая особо ярко проявляется во время уроков физической культуры. Попадая на урок, дети пытаются возместить недостаток двигательной активности. Смена обстановки, которая происходит при переходе учащихся «из – за парт» в спортивный зал, приводит к слиянию воедино различных факторов: это и накопленная усталость, и неудачи на других предметах, и конфликты дома. Собираясь воедино, эти факторы приводят к снижению дисциплины, новым конфликтам и повышают риск травматизма. Дети, как пружина, находясь в сжатом состоянии за партами, разжимаются, при посещении урока физической культуры. Таким образом, зачастую, учителям физической культуры приходится большую часть времени на уроке посвящать вопросам установления дисциплины и профилактики травматизма.

Что же касается различного уровня физической подготовленности, то здесь на наш взгляд, следует пересмотреть нормативы, оценивающие уровень подготовленности детей, так данный фактор может негативно влиять на психологическое состояние ребенка.

К тому же, на наш взгляд с началом учебы значительно растет объем умственного труда детей и в то же время ощутимо ограничивается их двигательная активность и возможность находиться на открытом воздухе. В связи с этим правильное физическое воспитание в младшем школьном возрасте является не только необходимым условием всестороннего гармоничного развития личности ученика, но и действенным фактором повышения его умственной работоспособности. Рационально организованные мероприятия по

физическому воспитанию в режиме дня расширяют функциональные возможности организма ребенка, повышают производительность умственного труда, уменьшают утомляемость.

Задачи физического воспитания младших школьников такие:

- 1) укреплять здоровье и содействовать правильному физическому развитию;
- 2) формировать двигательные умения и навыки;
- 3) вооружать учеников знаниями по физической культуре, гигиене, о правилах закаливания;
- 4) развивать двигательные (физические) качества;
- 5) формировать интерес к физкультуре и потребность заниматься ей;
- 6) воспитывать позитивные морально-волевые качества;
- 7) готовить учеников к сдаче норм комплекса ГТО.

#### **Список литературы**

1. Лях В.И. Физическая культура. 1-4 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2013
2. Шевченко В.Н. ФГОС по физкультуре – иллюзия целей.

### **СЕКЦИЯ №5.**

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

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

#### **АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ К ЖИЗНИ В РОССИЙСКОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Князева А.Г.**

Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск

В современном обществе все больше молодых людей стремятся обучаться за рубежом. Успешность обучения иностранных слушателей подготовительных курсов, а также уровень их профессиональной подготовки зависят от их интеграции в социокультурную жизнь страны пребывания. В связи с этим, становится актуальной проблема адаптации иностранных слушателей подготовительных курсов к культурным реалиям жизни в России.

Адаптация иностранных слушателей подготовительных курсов к новым социокультурным реалиям при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом.

Молодые люди, приехавшие из разных стран и желающие учиться в России, оказываются в сложной ситуации. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. Им приходится адаптироваться к совершенно другой, незнакомой для них жизни, к другому социокультурному пространству, к ценностям другого государства. А социокультурная адаптация - это сложный процесс взаимодействия личности и нового социокультурного пространства, в ходе которого иностранные слушатели подготовительных курсов, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода трудности, осваивать новые виды деятельности и формы поведения. Адаптация может привести, а может и не привести к взаимному соответствию личности и окружающего ее пространства, а также может быть выражена не только в приспособлении, но и в попытке изменить, то самое окружающее пространство.

В силу того, что наш город находится на границе с Китайской Народной Республикой, в последнее время мы наблюдаем повышение интереса у китайской молодежи к получению образования в России. История российско-китайских отношений насчитывает более 400 лет. Стабильные позитивные отношения между нашими странами определялись не только политическими и экономическими интересами, но и глубинным созвучием типов культур.

Успех обучения китайских слушателей на подготовительных курсах в российской высшей школе связан, прежде всего, с решением проблемы адаптации к новым условиям учебы и жизни. Несомненно, это

связано с тем, что в России фундаментальные научные знания являются основой вузовского образования. Безусловно, нельзя отрицать и тот факт, что граждане КНР испытывают серьёзные адаптационные трудности при вхождении в новую образовательную, бытовую и социокультурную среду. Мы считаем, что это связано с глубокими отличиями в национальном менталитете, образовательных и культурных традициях наших двух стран. Адаптационные трудности создают препятствия для полноценного получения знаний и в конечном итоге снижают качество обучения.

Исследованием проблемы адаптации иностранных граждан к условиям жизни и учебы в России посвятили свою работу преподаватели кафедры социологии, Российского университета дружбы народов М.И. Витковская, И.В. Троцук. Они утверждают: «Адаптация иностранных студентов к ситуации обучения и проживания, обусловленная усилением потребности в преодолении географических границ для предоставления образовательных услуг, является сегодня важным, но нерешённым вопросом, который сдерживает интернационализацию современного высшего образования в России. Между тем, потребность в подготовке конкурентоспособных иностранных специалистов, понимающих и принимающих российскую специфику, является сегодня одним из важных условий экономического развития России. Поэтому решение проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России является на сегодня не только крайне актуальной, но и стратегически важной для успешного продвижения России на мировом рынке»[1].

Вопросами адаптации иностранцев к обучению в российском вузе занималась Е.Г.Тихонова, выделившая три основных типа адаптации иностранных студентов: «1) иностранный студент, попадая в новую социокультурную среду, полностью принимает обычаи, традиции, нормы, ценности и т.п., которые постепенно начинают доминировать над первоначальными этническими чертами; 2) происходит частичное восприятие новой социокультурной среды, которое проявляется в принятии «обязательных норм общества», но при этом сохраняются основные этнические черты посредством образования этнических групп; 3) происходит отказ или «обособление» от принятия культурных норм и ценностей, характерных для большинства представителей социального окружения»[2].

Организация успешной адаптации способствует более быстрому включению их в студенческую среду, облегчает процесс обучения. Иностранные слушатели подготовительных курсов нуждаются в особой помощи со стороны психологов и педагогов в преодолении трудностей, возникающих у них при адаптации к жизни в новом для них, социокультурном пространстве.

Адаптация к новым условиям предусматривает формирование психологических механизмов, благодаря которым обеспечивается безопасность и адекватная ориентация в новой ситуации. При успешной адаптации личность получает возможность максимальной самореализации в условиях обучения в вузе.

Признаками неуспешной адаптации иностранных слушателей подготовительных курсов можно считать снижение работоспособности, усталость, сонливость, головные боли, доминирование подавленного настроения, возрастание уровня тревожности, заторможенность или, напротив, гиперактивность, сопровождающаяся нарушениями дисциплины, систематическое невыполнение домашних заданий, пропуски занятий, отсутствие мотивации учебной деятельности и другие.

Согласно проведенной нами методике «Адаптации личности к новой социокультурной среде» видно, что китайские слушатели, обучающиеся в Благовещенском государственном педагогическом университете на подготовительных курсах, готовы к принятию чуждой им среды и активному вхождению в нее, настроены на расширение социальных связей, чувствуют уверенность в своих возможностях. Об этом говорят высокие показатели *шкалы интерактивности* – 65%. Высокие оценки *шкалы адаптивности* (60%) свидетельствуют о личной удовлетворенности, положительном отношении к окружающим и принятии их, чувствах социальной и физической защищенности, принадлежности к данному обществу и сопричастности с ним. Для иностранных слушателей подготовительных курсов характерно стремление к самореализации, высокий уровень активности, уверенность в отношениях с другими, планирование своего будущего, основанное на собственных возможностях и прошлом опыте. Результаты, показанные на шкале конформности (53,8%) отражают стремление иностранных слушателей, обучающихся на подготовительных курсах, при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентацию на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми, принятие системы ценностей и норм поведения данной среды. Их поведение формируется под воздействием ожиданий группы в зависимости от степени заинтересованности в достижении своих целей и от предполагаемого вознаграждения. Однако, также высокие показатели *шкалы ностальгии* (52,4%) означают потерю связи с культурой, сопричастности с ней, внутреннее расстройство и смятение, проистекающее из-за

чувства разъединенности с традиционными ценностями и нормативами и невозможности обрести новые, неприютность, ощущение того, что «человек не на своем месте». Шкала депрессивности (40,9%) показывает нам, что многие иностранные слушатели не могут реализовать свой уровень ожиданий, связанный с социальной и профессиональной позицией, пониженной самооценкой, беспомощностью перед жизненными трудностями, сочетающейся с чувствами бесперспективности, сомнения, тревоги относительно социальной идентичности, невозможности реализовать собственные способности, неприятия себя и других, подавленности, опустошенности, изолированности.

Следовательно, исходя из выше изложенного, мы можем сделать вывод о том, что проблема адаптации слушателей подготовительных курсов к жизни в иных социокультурных условиях сегодня более чем актуальна и требует новых решений.

### Список литературы

1. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. 2005. № 6-7. С. 267 – 283
2. Тихонова Е. Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона. // Регион ология. 2010. № 2

## СЕКЦИЯ №6.

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

#### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Бельская Е.Я.

Томский политехнический университет, г. Томск

Рассмотрим деятельность куратора академической группы современного технического вуза, а именно, её цели, задачи, функции на примере реализации кураторской деятельности в Томском политехническом университете.

Целью деятельности куратора академической группы в Томском политехническом университете является «обеспечение условий для успешной академической и социальной деятельности студентов, их личностного роста, и профессионального развития» [3].

Задачи деятельности куратора современного технического вуза, несомненно, исходят из общей стратегии вуза в воспитательной работе, например:

- оказание помощи студентам в период адаптации в вузе;
- формирование у студентов необходимых профессиональных и общекультурных компетенций в рамках кураторской деятельности;
- помощь студентам в выборе личной образовательной траектории;
- участие в создании условий и оказание помощи студентам в сохранении физического и психического здоровья;
- помощь в самореализации личности студента, повышении его интеллектуального, духовного и нравственного потенциала;
- привитие студентам ценностей и норм корпоративной культуры, патриотического отношения к стране, национального самосознания, толерантного отношения к представителям других национальностей;
- формирование у студентов гражданской позиции, уважения к законности и правопорядку, способности к труду и жизни в условиях цивилизации и демократии;
- информирование и активное вовлечение студентов в различные направления внеучебной деятельности [3].

По мнению Б.Р. Манделя, главной задачей кураторской деятельности является «поддержание и усиление мотивации студентов на получение профессионального образования, содействие активному участию в образовательном процессе» [4, с.30].

Обратимся к обязанностям и функциям кураторской деятельности, которые обуславливают содержание кураторской деятельности. Обязанности куратора академической группы заключаются в следующих аспектах:

- содержание в порядке документации по кураторской деятельности (составление плана и отчета);
- посещение Советов куратора подразделения;
- посещение лекций и семинаров для повышения уровня квалификации;
- осуществление мониторинга посещаемости и успеваемости;
- проведение часов куратора в соответствии с утвержденным планом работы;
- консультирование студентов по различным вопросам;
- проведение работы по участию студентов в различных общественных, научных, творческих, спортивных мероприятиях;
- проведение профилактической работы со студентами группы;
- содействие развитию форм студенческого самоуправления; оказывать посильную помощь в социально-бытовых вопросах;
- поддержание связи с родителями студентов.

Деятельность куратора академической группы тесно связана с его функциями, определяющимися целями и задачами данной деятельности.

В деятельности куратора можно выделить два периода: адаптационный период (1-2 курс), где куратор помогает раскрытию творческих, научных возможностей, повышает студенческую активность, решает учебные проблемы, помогает планированию профессионального пути, как студента индивидуально, так и группы в целом. И второй этап – этап профессионального становления (3-4 курс).

К сожалению, на данный момент, во многих вузах России и в Томском политехническом университете, в частности, деятельность куратора распространяется только на студентов младших курсов, а студенты старших курсов остаются предоставленными самим себе, без должной помощи куратора в их профессиональном становлении [2].

Как правило, ключевыми и общепринятыми функциями деятельности куратора считаются адаптационная, информационная и организационная функции. Так, в ТПУ можно выделить целый спектр функций в деятельности кураторов, а именно: информационно-административная, организаторская (менеджерская), аналитическая, консультативно-психологическая, компетентностная, контролирующая, представительская (дипломатическая), стратегическая, новаторская функции [5].

Проанализировав научную литературу по проблеме кураторства (Т.П. Бугаева, М.А. Горшкова, В.П. Зелеева, Н.Н. Киселева, И.Г. Комарова, Е.Н. Кролевецкая, А.В. Куприна, А.Я. Шаипова), были выделены следующие типы кураторов, наиболее часто встречающиеся в практике кураторской деятельности, в соответствии с доминирующими функциями: куратор – администратор, куратор – воспитатель, куратор – информатор, куратор – руководитель, куратор – организатор, куратор-наставник (советчик), куратор – психотерапевт, куратор – собеседник, куратор – коммуникатор, куратор – родитель, куратор – приятель, куратор – беззаботный студент, куратор – соратник (партнер), куратор – наблюдатель, куратор – манипулятор, куратор – творец [1].

Все перечисленные типы кураторов встречаются в вузовской практике, и именно индивидуальные качества куратора играют решающую роль в выборе типажа, который имеет как положительный, так и отрицательный эффект. Но для оптимальной реализации всех функций кураторской деятельности, куратору необходимо уметь сочетать в себе все положительные типы куратора [3].

Значение деятельности куратора академической группы в современном техническом вузе в последнее время значительно увеличивается. Приоритетными направлениями кураторской деятельности на современном этапе являются: гражданско-патриотическое воспитание, формирование мотиваций здорового образа жизни, всестороннее развитие личности.

Подводя итоги, можно констатировать, что цели, задачи, функции и направления деятельности куратора академической группы разнообразны и во многом определяются стратегией вуза. Куратор академической группы в современном техническом вузе, является посредником между студентами и

структурой жизнедеятельности вуза, помогая студентам адаптироваться к особенностям процесса обучения в вузе и, способствует их личностному и профессиональному становлению [7].

### Список литературы

1. Бельская, Е. Я. Педагогические способности куратора и его роль в вузе / Е. Я. Бельская // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом». — 2015. — С. 103-105.
2. Бельская, Е. Я. Роль куратора академической группы энергетического института в повышении адаптации первокурсников к обучению в вузе. / Е. Я. Бельская // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации». Национальный исследовательский Томский политехнический университет; под ред. В.М. Ростовцевой. — 2014. — С. 20-26.
3. Бородина, Е. С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе / Е. С. Бородина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2013. — Том 5. — № 3. — С.77-80.
4. Мандель, Б. Р. Проблемы кураторства: приглашение к полемике / Б. Р. Мандель // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. — 2013. — № 4. — С. 34-43.
5. Никифорова, О. А. Кураторство в инновационном вузе / О. А. Никифорова // Студенчество. Диалоги о воспитании. — 2008. — № 3(39). — С. 5.
6. Положение о кураторской деятельности в Томском политехническом университете. [Электронный ресурс] // Утверждено ректором П.С. Чубиком от 27.08.2015 г. — Режим доступа: [http://portal.tpu.ru:7777/departments/centre/csr/inst\\_kur/Tab](http://portal.tpu.ru:7777/departments/centre/csr/inst_kur/Tab).
7. Belskaya E., Moldovanova E., Rozhkova S., Tsvetkova O., Chervach M. University smart guidance counselling. Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2016. — Т. 59. — С. 39-49.

## СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВРАЧА: ВЗГЛЯД СТУДЕНЧЕСТВА

Семенова О.А.

Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь

Российское общество, как в целом все мировое сообщество и каждая отдельная страна, характеризуется динамизмом социальных процессов. Однако какую бы сферу социума не брать, неизбежно выходим на проблемы человека и его социального статуса: гражданина, профессионала, представителя определенного этноса, конфессии и т.д. Сегодня много внимания уделяется сущности профессионализма в контексте новейших требований. Особенно много споров идет вокруг тех профессий, от которых зависит качество человеческого капитала. Это, конечно, профессия учителя (как учить? чему учить?) и профессия врача (как лечить?). Действительно, непреходящим по социальной важности в медицинской сфере остается понимание характера взаимоотношений «врач-пациент». В настоящее время данный аспект врачебной деятельности особенно актуализируется. Во многом это обусловлено изменениями, вызванными новейшими достижениями медицинской науки и техники. Сложные современные медицинские системы определяют условия, в которых каждый врач должен не только демонстрировать свои профессиональные навыки в совершенстве, но и делать крайне трудный выбор по сложнейшим моральным проблемам, порождаемым как прогрессом биомедицинской науки и практики, так и социокультурной ситуацией в российском социуме [11].

Интересным в данной ситуации могут считаться результаты социологического опроса студентов медицинских вузов Северо-Кавказского федерального округа<sup>1</sup>. Согласно данным, на открытый вопрос: «По

---

<sup>1</sup> Исследование проходило с помощью анкетирования студентов 2-3-х курсов мед.университетов Северо-

Вашему мнению, профессия врача – это ...» значительная доля опрошенных студентов (около 70 %) утверждают, что профессия врача – это гуманная профессия. Чаще всего в ответах встречается формула «это самая гуманная профессия в мире!!!!».

Чтобы сориентироваться в словосочетании «гуманная профессия», следует обратиться к философскому энциклопедическому словарю, в котором приводится понимание гуманности великими мыслителями прошлого. Так, для И.Канта гуманность – это «чувство блага в общении с другими; с одной стороны, всеобщее чувство участия, с другой – возможность внутренне и всеобщим образом сообщаться с другими, ... свойства, которые в совокупности создают соответствующее человечеству товарищество, благодаря которому оно отличается от животной ограниченности». И.Гете писал следующим образом: «Гуманность вкладывает душу даже в наслаждение, дух – в потребность, грацию – в силу, сердце – в величие» [5]. Приведенные цитаты по смыслу соответствуют суждениям, высказанным студентами, таким как: «это профессия для тех, кто умеет и хочет помогать людям», «это помощь людям», «это труд на благо человечества», «шанс помогать людям», «это возможность быть нужным..», «это умение полностью отдавать себя людям». То есть студенческие утверждения могут свидетельствовать о восприятии ими гуманности как деятельности по оказанию помощи нуждающимся людям, спасению и поддержанию их жизни, облегчению страданий. Это означает, что будущие врачи осознают наличие гуманного, а точнее этического компонента врачебной деятельности.

На гуманную сущность профессии врача указывали многие известные врачи. Например, австрийский терапевт Г. Нотнагель был убежден, что «хорошим врачом может быть только хороший человек» [10]. Академик А.А. Вишневецкий признавался, что он предпочел бы оперироваться у хорошего человека и среднего хирурга, чем у среднего человека и хорошего врача [4]. Во время опроса было интересным узнать, что думают респонденты о путях формирования гуманного, этического аспекта их профессии. Но прежде чем привести цифры, хотелось бы процитировать высказывания по этому поводу выдающихся врачей. В этом плане интересна точка зрения русского врача и писателя В.В. Вересаева, согласно которой без философского образования врачебная деятельность перестает быть настоящей медициной: «...Как это ни печально, но нужно сознаться, что у нашей науки до сих пор нет этики. Нельзя же разуместь под нею ту специально-корпоративную врачебную этику, которая занимается лишь нормировкою непосредственных отношений врачей к публике и врачей между собой. Необходима этика в широком, философском смысле. ...Узкие вопросы врачебной практики, прежде всего, должны решаться именно с философской точки зрения: и только в этом случае мы сумеем, наконец, создать настоящую медицинскую этику» [3]. О важности психолого-педагогического образования для врача писал профессор В.А. Аверин: «Анализ профессиональных отношений врача показывает, насколько психологизирована его деятельность, как высоки должны быть требования к личности врача, его психологической и педагогической деятельности» [1].

Итак, получение философско-этических и психолого-педагогических знаний рассматривается экспертами в области медицинского образования в качестве приоритетной задачи, поскольку значимость собственно медицинских знаний никто не ставит под сомнение [2; 8; 12]. Как показал последующий анализ результатов исследования, представления студентов о путях формирования этической (гуманистической) культуры в рамках высшего медицинского образования оказались размытыми, неопределенными и даже искаженными. Абсолютное большинство участников опроса (примерно 90%) убеждены, что этика врача формируется, прежде всего, через изучение медицинских клинических дисциплин, среди которых, главным образом, назывались физиология, анатомия, терапия, педиатрия, биология и т.д. Безусловно, такая точка зрения имеет право на жизнь, поскольку еще Н.И. Пирогов, выдающийся врач и педагог XIX века, указывал на наличие воспитательного потенциала в любой науке: «Каждый педагог должен, прежде всего, усвоить, что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется, – иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдателя незаметно, – другой важный элемент – воспитательный» [8].

Однако в ответах имелись такие утверждения, как: «все дисциплины, кроме философии и прочих гуманитарных дисциплин». Примерно каждый пятый опрошенный студент придерживается такого мнения. Эти результаты могут свидетельствовать, во-первых, о том, что будущие врачи не видят пагубность узкопрофессиональной направленности их личностно-ориентированной программы обучения. Не понимают, что учебный процесс без полноценного гуманитарно-этического образования не наполнит врачебную

---

Кавказского федерального округа. При отборе представителей студенчества для опросов использовалась типическая выборка, обеспечивающая представительство вузов округа, составляющих генеральную совокупность. В анкетировании приняло участие 517 студентов.

деятельность гуманным содержанием, о котором сами студенты говорили. Не осознают, что гуманизм в медицине – это не белый халат и не полученный диплом о высшем медицинском образовании, которые выпускника медвуза якобы автоматически имманентно делают «воплощением порядочного человека» [9]. Во-вторых, возможно, в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла не удастся в полной мере учесть специфику профессиональной деятельности медика, а именно интегрировать этический гуманистический аспект данных дисциплин в содержание медицинского образования. Сделанное заключение, с одной стороны, указывает на целесообразность усиления просветительской работы с целью разъяснения многогранности знаний, образующих профессионализм врача. В этом контексте актуальным будут слова ректора Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, президента Общества врачей России **О.О. Янушевича**: «Я часто говорю выпускникам: если вы чувствуете боль пациента как свою, вы станете хорошим врачом. Мы стараемся объяснить ребятам, что в их будущей жизни главное место должны занимать не карьера, деньги и положение в обществе, а пациент. Милосердие и отзывчивость – самые главные качества врача. Работа врача сродни служению священника. Врач должен помочь пациенту осознать тяжесть заболевания, но при этом найти слова утешения, вселить надежду. Я призываю студентов любить людей. Это нравственный аспект, очень тонкая грань. В моем понимании все врачи – от бога, остальные же не врачи, а в лучшем случае менеджеры от медицины» [6].

С другой стороны, объективно актуализируется необходимость в дальнейшей гуманизации и гуманитаризации медицинского образования. Это особенно значимо в условиях дальнейшей специализации и дифференциации в системе здравоохранения, что вынуждает врачей сосредоточиваться на конкретных патологических процессах. В результате во многих из них, по мнению экспертов, в частности Ю.М. Хрусталева, постепенно утрачивается представление о больном как о личности, что объективно приводит к некоей деформации этического самосознания и поведения медицинского персонала. Целостное восприятие пациента нарушается, моральная ответственность за выздоровление разделяется между многочисленными специалистами, которые так или иначе становятся причастными к лечению больного [13].

Итак, у большинства студентов сохраняется стереотип общественного понимания профессии врача как гуманной, в то же время не сформировалось целостное восприятие врачебной деятельности, для которой главным объектом является личность пациента, а не некий больной.

### Список литературы

1. Аверин В.А. Психология в структуре высшего медицинского образования: дис. д-ра псих. наук. СПб., 1997. С. 21.
2. Вагнер Е.А., Росновский А.А. О самовоспитании врача. Пермь, 1976.
3. Вересаев В.В. Записки врача // Вересаев В.В. Собр. соч. В 4 т. Т.1. М., 1985. С. 285.
4. Вишневский А.А. Дневник хирурга. М.: Медицина, 1967. С. 74.
5. Гуманность // Национальная философская энциклопедия. URL: <http://terme.ru/termin/gumannost.html> (дата обращения: 05.08.2017).
6. Олег Янушевич: «Во всем мире врач рискует своей лицензией, а у нас нет» // Национальная ассоциация медицинских организаций. 2015. 11 ноября. URL: <http://www.privatmed.ru/article/37/239/2032/> (дата доступа: 30.07.2017).
7. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Изб. пед. соч. М., 1953.
8. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Сочинения. В 2 т. Киев, 1910. Т. 1. С. 157.
9. Самойлович Д.С. Избранные произведения. В 2 т. М., Т.2. 1952. С. 147-151.
10. Свод житейской мудрости. URL: <http://www.wisdomcode.info/ru/quotes/themes/58281.html?page=6> (дата обращения: 20.05.2017).
11. Семенова О.А. Региональные СМИ о проблемах здравоохранения и путях их решения // Медиачтения СКФУ: сб.н.ст. Всер. науч.сем. Ставрополь: СКФУ, 2016. С. 169- 175.
12. Силуянова И.В. Нравственная культура врача как основание медицинского профессионализма // Экономика здравоохранения. 2000. № 1. С. 5-8.
13. Хрусталева Ю.М. Философско-этические проблемы медицины: общий курс философии. В 2 т. Т 2. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003. С. 204-225.

## СЕКЦИЯ №8.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

#### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дроздова Н. В.

Филиал НВМУ ФГКОУ «Владивостокское ПКУ», г. Владивосток

В современном, динамично развивающемся мире очень остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. По данным статистики, наиболее значимое ухудшение состояния здоровья детей происходит в возрасте от 7 до 17 лет, то есть в период обучения в различных образовательных учреждениях.

НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦДЗ РАМН отмечает, что особенностями негативных изменений здоровья школьников за последние годы являются следующие:

1. Значительное снижение числа абсолютно здоровых детей. Так, среди учащихся их число не превышает 10-12%.

2. Стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний. За последние 10 лет во всех возрастных группах частота функциональных нарушений возросла в 1,5 раза, хронических болезней — в 2 раза. Половина школьников 7–9 лет и более 60% старшеклассников имеют хронические болезни.

3. Изменение структуры хронической патологии. Вдвое увеличилась доля болезней органов пищеварения, в 4 раза опорно-двигательного аппарата (сколиоз, остеохондроз, осложненные формы плоскостопия), втрое — болезни почек и мочевыводящих путей.

4. Увеличение числа учащихся, имеющих несколько диагнозов. Школьники 7-8 лет имеют в среднем 2 диагноза, 10-11 лет — 3 диагноза, 16-17 лет — 3-4 диагноза, а 20% старшеклассников-подростков имеют в анамнезе 5 и более функциональных нарушений и хронических заболеваний.

Причин сложившейся ситуации несколько, и многие из них связаны со школой. К основным школьно-обусловленным факторам риска формирования здоровья школьников, в первую очередь, относятся несоблюдение санитарно-эпидемиологического благополучия в образовательных учреждениях, неполноценное питание, несоблюдение гигиенических нормативов режима учебы и отдыха, сна и пребывания на воздухе. Объем учебных программ, их информативная насыщенность часто не соответствуют функционально-возрастным возможностям школьников. До 80% учеников постоянно или периодически испытывают учебный стресс. Всё это в сочетании с уменьшением продолжительности сна и прогулок, снижением физической активности оказывает негативное воздействие на развивающийся организм.

Исходя из всего вышеперечисленного, главными задачами современной школы являются: воспитание личности, ориентированной на здоровый образ жизни; организация такого образовательного и воспитательного процесса, который не навредит здоровью ребенка; использование доступных каждому образовательному учреждению средств охраны здоровья и развития школьника. Все это требует от педагогов особых подходов в образовании и воспитании, основанных на принципах здоровьесбережения.

В. А. Сухомлинский писал: «Забота о здоровье — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [3]. Поэтому роль преподавателя в воспитании школьников, ориентированных на здоровый образ жизни, очень велика.

Учитель должен владеть широким спектром здоровьесберегающих образовательных технологий, чтобы иметь возможность выбирать те из них, которые обеспечат в данных конкретных условиях успех конкретного учащегося.

По определению Н.К. Смирнова, «здоровьеформирующие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни» [2]. Вследствие этого образовательные учреждения в целом и преподаватели в частности должны строить свою работу по сохранению здоровья детей, руководствуясь здоровьесберегающими принципами, основными из которых, по мнению

В.Д. Сонькина [1], являются следующие:

1. Принцип ненанесения вреда;
2. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов (все происходящее в образовательном учреждении оценивается с позиции влияния на психофизиологическое состояние и здоровье учащихся и учителей. Проводится мониторинг физического, психологического, духовно-нравственного здоровья учащихся);
3. Принцип триединого представления о здоровье (единство физического, психического и социального здоровья);
4. Принцип непрерывности и преемственности (здоровьесберегающая работа проводится в школе каждый день и на каждом уроке с обязательным учетом того, что уже было сделано ранее в рамках организационных мероприятий и непосредственно в учебно-воспитательной работе);
5. Принцип субъект-субъектного взаимоотношения с учащимися (вопросы здоровья включены в содержание учебных программ, обеспечен здоровьесберегающий характер (результат) проведения процесса обучения);
6. Принцип соответствия сознания и организация обучения возрастным особенностям учащихся (соответствие объема учебной нагрузки и уровня сложности изучаемого материала индивидуальным возможностям учащихся. В школе соблюдается комплексный междисциплинарный подход как основа эффективной работы по охране здоровья человека. Между педагогами, психологами, медицинскими работниками согласованное взаимодействие. Приоритет позитивных воздействий (подкреплений) над негативными (запретами). Приоритет активных методов обучения);
7. Принцип сочетания охранительной и тренирующей стратегии (для учащихся создан такой уровень учебной нагрузки, который соответствует тренирующему режиму, таким образом является щадящим, ниже утомляющего. Для каждого ученика составлен оптимальный уровень нагрузки);
8. Принцип формирования ответственности учащихся за свое здоровье.

Русский язык – серьезный и сложный предмет, поэтому учитель-словесник должен уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям.

Прежде всего, учитель не должен допускать перегрузки учеников, определяя оптимальный объем учебной информации и способы её предъявления. Кроме того, необходимо учитывать интеллектуальные, физиологические особенности учащихся, индивидуальные способности каждого ученика. На каждом уроке нужно проводить минутки релаксации. Это могут быть различные динамические паузы с выполнением каких-либо физических упражнений, танцевальных движений, дыхательная гимнастика, массаж активных точек. Интересными и полезными для ребят являются лингвофизминутки, в которых изученный материал легко закрепляется в движении. Например, изучив слитно-дефисно-раздельное написание слов, учитель предлагает выполнить такое задание: если произносится слово, которое пишется слитно – дети пожимают друг другу руки, если через дефис – разводят руки в стороны, если раздельно – поднимают руки вверх. Также целесообразно включать в урок гимнастику для глаз, используя проектор или изображения различных фигур. И, конечно же, не стоит забывать о минутках юмора, каких-нибудь шуточных историях, притчах, загадках, лингвистических сказках, афоризмах с краткими комментариями. Такие паузы украшают и разнообразят урок, позволяют ребятам немного отдохнуть, лучше усвоить изученный материал. На уроках развития речи можно предложить работу с текстами, пропагандирующими бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.

На уроке целесообразно чередовать разные виды деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы и др. В норме – 4-7 видов за урок. Нужно учитывать среднюю продолжительность и частоту чередования различных видов учебной деятельности. Ориентировочная норма - 7-10 минут. Необходимо почаще напоминать ребятам о правильной посадке, о том, чтобы следили за своей осанкой.

Деятельность учащихся на уроке должна быть мотивирована как внешне: оценка, похвала, поддержка, соревновательный момент и т.п., так и внутренне: стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу и т.п.

Нужно обращать внимание на обстановку и гигиенические условия в кабинете: температуру и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, наличие/отсутствие монотонных, неприятных звуковых раздражителей и т.д.

И, конечно же, психологический климат на уроке должен быть благоприятным, доброжелательным, таким, чтобы дети с большим желанием и интересом шли на урок.

Здоровьесберегающие технологии повышают результативность воспитательно-образовательного процесса, формируют у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья. Считаю, что каждый преподаватель должен стремиться внести свой посильный вклад в сохранение здоровья молодого поколения.

### Список литературы

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. – М., 2002
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Радянська школа, 1985.

## СЕКЦИЯ №9.

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

### И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

#### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВОЗРАСТАЮЩЕЙ РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

1 Глушань В.М., 2 Бузняков А.Ю., 3 Бузнякова Е.С.

- ((1 Глушань В.М. - д.т.н., профессор Института компьютерных технологий и информационной безопасности (ИКТИБ) Южного федерального университета (Ростов-Таганрог);  
2 Бузняков А.Ю. - МБОУ Багаевская (Ростовской обл.) СОШ 2, преподаватель ОБЖ, магистрант института имени А.П. Чехова (г. Таганрог);  
3 Бузнякова Е.С. - МБОУ Багаевская (Ростовской обл.) СОШ 1, учитель математики, магистрант института имени А.П. Чехова (г. Таганрог))

#### Введение

Обучение – это специфический вид деятельности, в котором участвуют два субъекта: обучающий и обучаемый. Первый – учитель, передает знания, второй – ученик, знания получает. Учитель, как правило, предстает в единственном числе, а ученик – как в единственном, так и во множественном числе. Обучение выполняет две основные функции – образовательную и воспитательную. Задачу выполнения этих функций обучение осуществляет на протяжении всей истории существования человечества. Поэтому, как и в любой деятельности, в течении длительного хода истории возникали вопросы: чему обучать, чтобы полученные учеником знания были в дальнейшем востребованы, и как учить с наибольшей эффективностью. Причем под эффективностью можно подразумевать различные факторы: это и время обучения, и скорость обучения, и прочность обучения, и материальные, и эмоциональные затраты на обучение и т.д.

Ответы на эти вопросы можно было получить лишь глубоко вникнув в суть и особенности процесса обучения на различных стадиях развития человечества. Наиболее пытливые, умы стали задумываться над теми общими закономерностями процесса обучения, которые обеспечивали бы наибольшую его эффективность и качество. В результате сформировалась научная теория эффективного обучения – педагогика, в последствии ставшая наукой (слово «педагогика» греческого происхождения, означающее буквально «детовожделение»)[1,2].

Любая отрасль знаний становится наукой лишь при условии выявления в ней специфического предмета исследований. Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. В более развернутом виде, педагогика как наука, представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания анализа, организации построения и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе [3].

Наряду с термином «педагогика» стал использоваться термин «дидактика», впервые введенный в 1657 г. выдающимся чешским педагогом Я.А. Коменским. Слово «дидактика» также, как и «педагогика», греческого происхождения, и означает «обучающий, поучающий» [4].

Изменения, происходящие в современном обществе, вызванные бурным развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и проникновением их во все сферы деятельности человека, не могли обойти стороной как педагогику в целом, так и ее часть – дидактику. В статье рассматриваются вопросы и переосмысления содержания некоторых принципов дидактики и изменения задач, стоящих перед дидактикой, в условиях возрастающего влияния ИКТ на учебно-образовательный процесс.

#### **Дидактические закономерности и принципы процесса обучения**

Дидактика как составная часть педагогики, является наукой об обучении, которая исследует законы, закономерности, принципы и средства обучения. Объектом дидактики является процесс обучения. Поэтому одной из важнейших задач дидактики является разработка эффективных теоретических моделей процесса обучения, и проверка их на практике. Практическая проверка теоретических моделей направлена на подтверждение (или опровержение) ожидаемой эффективности процесса обучения, обобщенно выражаемого тремя основными функциями: образовательной, воспитательной и развивающей. Образовательная функция определяет полученные знания, умения и навыки по изучаемым предметам; воспитательная функция направлена на формирование волевых, эстетических, нравственных, патриотических и др. качеств личности. Развивающая функция направлена на формирование умственных качеств обучаемых.

В ходе исторического развития человеческого общества создавались и совершенствовались различные дидактические системы. В результате дидактика все больше приобретала научный характер – открывались законы и закономерности в образовательном процессе, обосновывалось их практическое применение. В дидактике законы и закономерности носят социально-общественный характер в отличие от физических или химических законов. Поэтому они определяют степень влияния различных социальных факторов на процесс обучения и его результаты.

Как следует из научно-философской трактовки, под *законом* понимается объективная, существенная, устойчивая и повторяющаяся причинно-следственная связь между явлениями и процессами. Понятие *закономерности* шире и отличается от закона тем, что закон всегда входит в устойчивую систему законов действительности, а закономерность менее устойчива и зависит от круга обобщаемых ею фактов и изменения внешних условий. Закономерность можно трактовать как ступеньку к открытию закона и форму проявления действия одного или нескольких законов.

Многовековая практика научных исследований говорит о том, что закономерность становится законом, если:

- четко зафиксированы объекты, между которыми установлена связь;
- исследованы вид, форма и характер связи;
- установлены пределы связи.

В дидактике под закономерностями обучения понимают объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между отдельными составляющими процесса обучения.

Примерами дидактических закономерностей обучения являются: зависимость обучения от возрастных, индивидуальных, половых особенностей обучающихся; взаимосвязь между различными педагогическими воздействиями на обучаемых, воздействием и активизацией деятельности обучающихся; взаимозависимость обучения и воспитания, развития личности и др.

В современной отечественной дидактике выделяют следующие законы обучения, выросшими из устойчиво и длительно наблюдаемых закономерностей:

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
- закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащегося;
- закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся и учителя;
- закон целостности и единства педагогического процесса и др. [5,6].

Закономерности и законы в образовательной деятельности проявляются в виде *принципов* (от лат. Principium – начало, основа). Принцип обучения – это исходное, основное требование к обучению, предписывающее строгое соблюдение содержания, форм и методов организации процесса обучения. Примеры принципов обучения: принцип наглядности в обучении, принцип систематичности и

последовательности, принцип закрепления изученного, принцип сознательности и активности обучаемого и др. Принципы обучения практически реализуются через систему правил, взаимообусловленная совокупность которых представляет *методику* (метод) обучения.

Исходя из приведенного выше описания основных категорий дидактики, авторы полагают, что их можно разделить на устойчивые, изменчивые, а также такие, которые могут быть как устойчивыми, так и изменчивыми. В приведенной ниже таблице в столбце 2 приведены названия основных категорий дидактики. Знаком «+» отмечена устойчивость (неизменность) категории к изменяющимся факторам (социальным, временным и др.). Некоторые категории, как, например, «принципы», могут быть как устойчивыми, так и изменчивыми. Поэтому в столбце 3 они через косую черту отмечены знаком «-».

Таблица 1  
Изменчивость категорий образовательного процесса

№	Категории	Устойчивость/изменчивость	Теория	Практика
1	2	3	4	5
1	Закономерности	+	+	-
2	Законы	+	+	-
3	Принципы	+/-	+	-
4	Правила	-	+	+
5	Методы	-	+	+

Столбцы 4 и 5 определяют область (науку или практику) действия соответствующих категорий: знаком «+» отмечена область, в которой категория действует, знаком «-» – область, в которой категория не действует. Комментируя таблицу, следует отметить, что все категории действуют в области теории, однако первые три категории не действуют в области практики. Зато две последние категории действуют в обеих областях. Исходя из вышесказанного ясно, что возможному переосмыслению могут подвергаться категории: Принципы, Правила, Методы. Категории Закономерности и Законы, являясь устойчивыми, несут фундаментальный характер, поэтому их содержание и смысл остаются неизменными.

#### **Кратко об информационно-коммуникационных технологиях**

Без преувеличения можно сказать, что ИКТ, ворвавшиеся в нашу жизнь примерно 30 лет назад, стали информационной революцией практически во всех без исключения областях созидательной деятельности людей. С 1 сентября 1985 г. в программу общеобразовательной средней школы Советского Союза был введен предмет информатики. Он назывался «Основы информатики и вычислительной техники». Можно считать, что именно с этой даты в нашей стране началось восходящее шествие ИКТ. Появилось огромное число публикаций о применении ИКТ в сфере образования. Так в монографии [7] с многоаспектных позиций рассмотрен широкий круг вопросов, посвященных роли компьютерных технологий в науке и образовании. Отдельная глава посвящена изменению образовательного процесса под влиянием ИКТ. В работе [8] отмечается, что «ИКТ способствуют широкому внедрению инновационных технологий в обучение, уточнению целей и задач, изменению содержания образовательного процесса, совершенствованию форм и методов обучения».

Отталкиваясь от этой цитаты и, используя приведенную выше таблицу 1, рассмотрим и проанализируем, какие принципы и методы подвергаются изменениям или переосмыслению в результате внедрения ИКТ в образовательный процесс. Для этого приведем наиболее важные дидактические возможности средств ИКТ и порождаемые ими дидактические принципы личностно ориентированного обучения, изложенные, например, в работе [9]. Автор отмеченной работы справедливо, по нашему мнению, выделяет наиболее важные дидактические возможности средств ИКТ и порождаемые ими принципы личностно ориентированного обучения.

Возможности:

1. Реализация интерактивного диалога – обеспечивается незамедлительной обратной связью между пользователем и средствами ИКТ.
2. Визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе.
3. Моделирование реальных или виртуальных процессов и явлений.
4. Хранение больших объемов информации в цифровом формате с возможностью легкого доступа к ней, тиражирования, передачи ее на любые расстояния.

5. Автоматизация процессов вычислительной деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента.

6. Автоматизация управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения, продвижения в обучении, тренировки, тестирования.

Принципы:

- самооценку индивидуума;
  - определение обучаемого как активного субъекта познания;
  - социализация обучаемого;
  - опора на субъективный опыт обучаемого;
  - ориентация на саморазвитие, самообучение, самообразование обучаемого;
  - учет индивидуальных психофизиологических особенностей обучаемого;
- развитие коммуникативных способностей личности.

#### Логико-семантический анализ дидактических принципов

Попытаемся установить общность и различия между классическими принципами (таблица 1) и принципами, порождаемыми ИКТ, используя логико-семантический анализ. С целью удобства анализа составим таблицу 2, в правой колонке которой укажем традиционные основополагающие принципы дидактики, заимствованные из [4] (по Рыжову), а в левой колонке – принципы, которые выделяет современная отечественная дидактика, опираясь на компьютерные средства обучения [10] (по Красильниковой)

Таблица 2

Классические принципы дидактики и принципы, инициированные компьютеризацией образования

Классические принципы дидактики по Рыжову В.Н.	Принципы дидактики по Красильниковой В.А., инициированные компьютеризацией
1. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения	1. Социальная обусловленность и научность обучения (5)
2. Принцип сознательности и активности	2. Практическая направленность обучения (8)
3. Принцип наглядности	3. Целеустремленность, систематичность и последовательность (4)
4. Принцип систематичности и последовательности	4. Доступность и высокий уровень обучения (5,6)
5. Принцип научности	5. Прочность овладения основными составляющими общей профессиональной компетентности (7)
6. Принцип доступности	6. Сознательность, активность и мотивированность обучающихся (2)
7. Принцип прочности	7. Дифференцированный и индивидуальный подход в обучении
8. Принцип связи теории с практикой	8. Комплексность, единство обучения и воспитания. (1)
9. Принцип завершенности процесса обучения	

Благодаря богатству русского языка одни и те же мысли можно выразить различными словами. Это касается и приведенных в таблице 2 формулировок принципов. При этом надо отметить, что различными авторами сформулировано огромное количество дидактических принципов, имеющих право на практическое применение в процессе обучения. Но мы выделили лишь наиболее общие и основополагающие принципы. Логико-семантический анализ будем проводить в следующем порядке: из левого столбца таблицы будем последовательно выбирать классические принципы, а из правого столбца выбирать наиболее соответствующий ему принцип в логико-семантическом плане. Каждый абзац такой пары выборки будем обозначать заглавной жирной буквой в порядке русского алфавита.

**А.** Первому из левой колонки «Принципу развивающего и воспитывающего характера обучения» по составу слов и семантике ближе всего подходит восьмой принцип из второй колонки «Комплексность, единство обучения и воспитания». Несмотря на то, что слово «Комплексность» отсутствует в первом принципе из левой колонки, но оно легко подразумевается. Поэтому можно считать, что эти два принципа имеют одну логико-семантическую основу, т.е. полностью совпадают.

**Б.** Второй из левой колонки *«Принцип сознательности и активности»* полностью вкладывается составом слов в шестой принцип второй колонки *«Сознательность, активность и мотивированность обучающихся»*. Как расценивать наличие слова *«мотивированность»* во втором случае? Сознательно или нет оно введено автором? Мы полагаем, что сознательно. И вызвано это влиянием именно компьютеризации, поскольку она очень сильно повлияла на умы подрастающего поколения связать свою будущую профессию с компьютерной техникой или технологией.

**В.** Третий из левой колонки *«Принцип наглядности»* не коррелирует ни с одним принципом из правой колонки. Это наталкивает на серьезные рассуждения. Ведь это один из важнейших принципов традиционной дидактики. Он что, отменяется? Трудно заподозрить уважаемого автора работы [10], что, по ее мнению, принцип наглядности в условиях тотальной компьютеризации потерял свою значимость. Возможно, он по каким-то издательско-полиграфическим причинам, или авторскому недосмотру выпал из текста. Но есть и другое предположение – принципу наглядности в условиях тотальной компьютеризации придается такое важное значение, что он присутствует в этом перечню как-бы «по умолчанию». Ведь компьютерная среда за счет эффекта виртуальности создает невероятные условия для обеспечения принципа наглядности. А последние разработки в области компьютерных технологий, получивших название «дополненной реальности», наглядность делают просто фантастической. Так что дидактический принцип наглядности в условиях компьютеризации должен занимать одно из самых почетных мест. Однако, справедливости ради надо заметить, что вопрос извлечения из принципа наглядности всех его возможностей представляет непростую технически-технологическую задачу.

**Г.** Четвертый из левой колонки *«Принцип систематичности и последовательности»* практически совпадает с третьим принципом из правой колонки *«Целеустремленность, систематичность и последовательность»*, в котором слово *«Целеустремленность»* служит лишь для усиления последующих двух слов. Поэтому этот принцип остается инвариантным к изменившимся условиям процесса обучения.

**Д.** Пятый – *Принцип научности* и шестой – *Принцип доступности* из левой колонки объединены четвертым принципом из левой колонки *Доступность и высокий уровень обучения*. Здесь вполне очевидно, что под *«высоким уровнем обучения»* следует понимать *«научность»*.

**Е.** *Принцип прочности* по логико-семантическому значению совпадает с пятым принципом *«Прочность овладения основными составляющими общей профессиональной компетентности»* из правой колонки таблицы 2. Добавочные слова *«составляющими общей профессиональной компетентности»* не меняют смысла, а лишь оттеняют современные тенденции оценивания знаний определенной системой компетенций.

**Ж.** Определенная степень противоречивости заложена в восьмом *«Принципе связи теории с практикой»* с ближайшим по логико-семантическому значению принципу из правой колонки *«Практическая направленность обучения»*. Ведь *«Принцип связи теории с практикой»* фундаментальный, который говорит о том, что в процессе обучения нужно опираться на те знания, которые обоснованы теорией и подтверждены практикой. Не зря ведь существует тезис: теория без практики мертва, практика без теории слепа. Поэтому, если формулировку этого принципа понимать буквально, то невозможно согласиться с тем, что компьютеризация отменяет *«Принцип связи теории с практикой»*, и обеспечивает процесс обучения в чисто практическом направлении без связи и опоры на теорию.

**З.** Для девятого из левой колонки принципа *«Принцип завершенности процесса обучения»* в правой колонке отсутствует принцип хотя бы с какой-либо малой логико-семантической близостью. Очевидно это не случайно. Благодаря техническому прогрессу во всем мире происходит резкий рост интеллектуализации многих видов профессий. Это во многом вызвано тотальной компьютеризацией. Еще совсем недавно полученные знания быстро устаревают, и чтобы не потерять работу нужно не только постоянно пополнять свои знания, но и зачастую приобретать новые, не связанные с предыдущими. Не случайно сейчас популярным стал лозунг «Образование через всю жизнь». В таких условиях *«Принцип завершенности процесса обучения»* в классической интерпретации утратил свою актуальность.

#### **Выводы и заключение**

Для того, чтобы было легче делать обобщающие выводы, мы заключали в начале соответствующего абзаца в рамки те заглавные буквы, после которых следовал текст, отражающий некоторые различия между классическими принципами дидактики и принципами, инициированными компьютеризацией образования. В текстах после заглавных букв без рамок не выявлены такие различия.

Таким образом, из абзаца **Б** следует, что компьютеризация привнесла в процесс обучения определенную мотивацию, иначе говоря, заинтересованность в получении знаний.

Рассуждения в абзаце **В** носят очень противоречивый характер. Но, исходя из приведенных в нем соображений, будем считать, что он не является порождением компьютеризации, а лишь многократно усиливает его значение для процесса обучения.

Анализ рассуждений, приведенных в абзаце **Ж**, следует расценивать так, что классический «Принцип связи теории с практикой» остается действующим и в условиях всеобщей компьютеризации. И, наконец, содержимое текста абзаца **З** однозначно означает, что классический «Принцип завершенности процесса обучения» в новых условиях утратил свое значение, и должен уступить место принципу с примерно такой формулировкой – «Принцип непрерывного обновления знаний».

В заключительной части нашей статьи, как бы того не хотелось, придется отметить и минорную ноту, вносящую всеобщей компьютеризацией в нашу жизнь, и в образовательный процесс в частности. Психологи бьют тревогу, педагоги застыли в задумчивости. Польза от всеобщей компьютеризации неоспорима, но вместе с нею приходят и новые проблемы. Ученье всегда требует приложения значительных усилий, и компьютеры во многом облегчают этот процесс. Но они же предательски действуют на психику молодых людей, привлекая их своей доступностью к многочасовым бессмысленным, часто жестоким играм. Известно немало случаев, когда подобные компьютерные увлечения приводят к трагическим последствиям. И уж совершенно новым виновником жертв компьютеризации стало селфи, совершаемые молодыми людьми в условиях чрезвычайно опасных для жизни.

Все эти явления требуют от педагогов и психологов разработки новых идей, подходов, принципов и приемов, направляющих учащихся на разумное сочетание использования ИКТ в образовательной и развлекательно-досуговой деятельности.

### Список литературы

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
2. [chimitaf.ucoz.ru/pedagogika\\_kak\\_nauka.pdf](http://chimitaf.ucoz.ru/pedagogika_kak_nauka.pdf)
3. Бордовская Н. В., Реан Н. А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
4. Рыжов В.Н. Дидактика. Учеб. пособие для студентов пед. колледжей и лицеев/В.Н. Рыжов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, – 2015. – 318 с.
5. [didaktika/1ponyatiya-zakon-zakonovernost-printsip-122474.html](http://didaktika/1ponyatiya-zakon-zakonovernost-printsip-122474.html).
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Издательский центр «Академия», – М.: «Академия», 2001.
7. Сибирский В.К., Степанов В.Г. Компьютерные технологии в науке и образовании <http://www.studfiles.ru/preview/1639370/page:3/>.
8. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании. Учебник для бакалавров/ Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. – 304 с.
9. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 224 с.
10. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие/В.А. Красильникова. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 231 с.

### **СЕКЦИЯ №10.**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО**

#### **И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

### **СЕКЦИЯ №11.**

#### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ**

#### **В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **СЕКЦИЯ №12.**

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

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

### **СЕКЦИЯ №13.**

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

#### **ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОГИ О БУДУЩЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**Кононов А.Н.**

старший преподаватель кафедры психологического консультирования  
Московский государственный областной университет

Жизнь современного человека в условиях мегаполиса характеризуется мощным воздействием разного рода стрессовых факторов, оказывающих влияние на осознание личностью времени своей жизни, а именно прошлого, настоящего и возможного будущего.

Целостное восприятие трех временных отрезков жизни любого человека находится в тесной взаимосвязи между собой, и характеризуют зрелую и здоровую личность. Одним из факторов, влияющих на восприятие образа будущего является тревога, ситуативно переживаемое человеком состояние неблагополучия и предвосхищения возможной угрозы. Являясь одной из самых исследуемых тем в современной психологической науке, такая разновидность тревоги, как тревога о будущем по-прежнему остается мало изученной.

Зарубежные исследователи отмечают, что чувство тревоги, переживаемое человеком, есть не что иное как естественная реакция на состояние беспомощности в опасной ситуации. Причиной может стать как реально пережитая травмирующая ситуация в прошлом, так и просто ожидание беспричинной угрозы. Снижение тревоги в таком случае возможно лишь при условии прояснения ситуации, вызвавшей тревогу, в результате чего она трансформируется в страх [8].

Другими словами, тревога возникает в том случае, когда человек не в силах оказать воздействие на ситуацию и избежать возможных негативных последствий. Можно предположить, что ситуация неопределенности возможного будущего сама по себе способна вызывать состояние тревоги в некоторых случаях.

В подтверждение этого можно привести взгляд К. Хорни, говорившей о тревоге, как о гиперболизации человеком реакции на реальную или же мнимую угрозу [9].

Зарубежные специалисты, исследуя состояние тревоги видели основной ее причиной угрозу значимым сферам жизни человека, его здоровью или целям, при этом уровень тревоги находится в прямой зависимости от степени важности области в которой возможны потери и ущерб.

Отечественными исследователями отмечается, что в настоящий момент в психологической науке отсутствует принятое всеми толкование понятия тревога, что обусловлено различным представлением о природе и сущности данного явления [3].

Так В.М. Астапова пишет, что состоянию тревоги есть предвосхищение человеком угрозы, источник которой неизвестен, как результат происходит активизация внутренних и внешних ресурсов личности для ее последующего устранения в результате активизации целенаправленной деятельности [1].

Отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении о причинах возникновения тревоги. Важно отметить, что российские ученые указывают, что тревога в зависимости от уровня способна не только активизировать деятельность, но и парализовать ее. Исходя из этого изучение состояния тревоги, как фактора воздействующего на формирование образа будущего и поведение человека, направленного на достижение значимых целей, представляет особый интерес в нынешних экономических условиях.

Целостное восприятие времени человеком позволяет анализировать достигнутые результаты и строить цели в будущем, планировать свою жизнь [7].

В таком случае, психологически здоровую личность может характеризовать не только способность планировать свою жизнь, но и осознание целостности и неделимости времени, событий прошлого оказавших влияние на настоящее и будущее. Именно поэтому проблема изучения тревоги и такой ее

разновидности, как тревога о будущем представляет особый интерес в связи с проблемой инфантилизации общества и подрастающего поколения в частности.

Так в результате проведенного исследования В.В. Кузовкин и А.Н. Кононов выявили наличие тревожных ожиданий у старшеклассников, связанных с различными контекстами будущей жизни. Причины тревоги о будущем авторы видят в предстоящей самостоятельной взрослой жизни [5].

Одной из ключевых категорий в контексте восприятия времени личностью, является временная перспектива, то есть особая цепь значимых событий, произошедших с человеком в прошлом и настоящем, важные планы, цели и задачи, достижение которых имеет отношение к будущему, при этом логически выстроенные на линии времени [6].

Одним из важнейших факторов, влияющих на восприятие личностью образа будущего, являются ценности, выступающие в том числе, стабилизаторами личности в условиях кризиса [2]. В данном случае в ситуации переживания индивидом тревоги, ценности и установки человека могут способствовать снижению интенсивности такого состояния. Таким образом, работа специалиста-психолога может быть направлена не только на работу с состоянием тревоги о будущем, но и на развитие и укрепление ценностной сферы.

В своей статье «Тревога о будущем как отдельное понятие в психологической науке» Кононов А.Н. предлагает авторское определение понятия, в котором необходимо отметить следующие ключевые положения. Тревога о будущем есть ситуативно переживаемое человеком состояние, возникающее в кризисных ситуациях разного рода, связанное с ожиданием неопределенной угрозы значимым целям, ценностям или потребностям конкретной личности, приводящее к изменению целостного образа возможного будущего [4].

Таким образом, говоря о феномене тревоги о будущем, как отдельном понятии важно учитывать характер происходящих изменений во внешнем мире, поскольку именно они оказывают воздействие на ценности, мотивы и те цели, которые ставит перед собой человек. На способность человека осознавать свою жизнь как неразрывную цепь событий.

Изучение состояния тревоги и такой ее разновидности, как тревога о будущем невозможно без учета происходящих во внешнем мире событий. Именно они влияют на психоэмоциональное состояние человека, исследуя же тревогу о будущем, специалисты получают возможность выявить особенности возникновения, развития, а в дальнейшем разработать инструменты для снижения ее уровня, позволяющего человеку полноценность жить и приносить пользу государству и обществу.

#### Список литературы

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология. - № 1. - 1999. - С. 41-48.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - М.: Смысл, 2008. – 267 с.
3. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. – Тбилиси. - 1996. - С. 49-57.
4. Кононов А.Н. Феномен тревоги о будущем как отдельное понятие в психологической науке // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – №4(38). – 2016. С. 173-180.
5. Кузовкин В.В., Кононов А.А. Особенности тревоги о будущем у учащихся старших классов и пути ее психологической коррекции // Психология и школа. – 2014. – № 3. – С.3-25.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
7. Савлакова Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы // Философия и социальные науки: Научный журнал. – 2010. - № 3. – С. 18-24.
8. Фрейд З. Истерия и страх, - М.: Фирма СТД, 2006. – 320 с.
9. Хорни К. Женская психология. – СПб., Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. – 222 с.

#### СЕКЦИЯ №14.

#### ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

## **СЕКЦИЯ №15.**

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

## **СЕКЦИЯ №16.**

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

## **СЕКЦИЯ №17.**

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

## **СЕКЦИЯ №18.**

### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

## **СЕКЦИЯ №19.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

#### **ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Андросова Ю.В.**

ФГБНУ «НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия)»

Во многих регионах страны, в том числе, в Республике Саха (Якутия), двуязычие становится устойчивым социальным явлением, где родной язык наряду с русским языком функционирует в качестве второго государственного языка.

В Республике Саха (Якутия), в частности в г. Якутске, в последние годы сформирована естественная якутско-русская двуязычная среда, которая оказывает значительное влияние на развитие раннего двуязычия у детей. При поступлении в первый класс многие дети владеют родным (якутским) и русским языками на уровне повседневного общения.

Между тем, раннее двуязычие у детей-саха в основном развивается стихийно под воздействием окружающей среды. При этом родители разговаривают на смешанном языке, заранее не определяют язык общения с ребенком, не контролируют и не ведут корректировку его речи и т.д. В результате формируется «полуязычие», которое может оказать негативное влияние на когнитивное и речевое развитие ребенка [1].

Следует отметить, что в условиях естественной двуязычной среды придерживаться строго какой-то модели становится сложнее. В связи с этим в последние годы исследователи в области двуязычия выделяют функциональный подход на основе критерия коммуникативной активности [3]. Ребенок должен, в первую очередь, научиться разграничивать сферы и ситуации общения (например, якутский – дома, в учебном процессе, русский – в неформальном общении со сверстниками, или наоборот).

В связи с этим, двуязычие можно определить как владение двумя языками одновременно. Билингв способен попеременно использовать два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается.

В последние годы в педагогической науке и образовательной практике прослеживается определенная динамика исследований и разработок в области формирования двуязычия у детей школьного возраста, в частности, в обучении детей – инофонов. Методики обучения русскому и родному языкам выстраиваются на основе культуроведческих и коммуникативных подходов к обучению.

Психологическая наука также располагает значительными достижениями в исследовании проблем двуязычия, в том числе детского билингвизма. Результаты исследований в этой области, зафиксированные в доступной научной литературе, можно подразделить на два блока.

В первый блок можно включить исследования в области речевой деятельности Л.С. Выготского (единство обобщения и общения, коммуникации и мышления), А.А. Леонтьева (произвольность и

намеренность, бессознательность и сознательность), И.А. Зимней (язык как общественно-исторический продукт, единство языка/речи и коммуникации, язык как форма существования сознания, язык как средство общения) и другие.

Второй блок представлен исследованиями, касающимися последовательности обучения языкам. При успешном (последовательном) овладении двумя языками второй язык неизбежно усваивается на фоне/сквозь призму/на основе первого. Первый является ведущим в когнитивном развитии, определяет интеллектуальную картину мира. По мнению таких исследователей, как Д. Камминс, М. Исмаилов, М. Виман, Д. Слобин, Е. Макломин, последовательное овладение двумя языками наиболее благоприятно для речевого и психологического развития ребенка.

Между тем, необходимость повышения эффективности формирования двуязычия у детей, качества культуры речи на обоих языках требует создания системы комплексной психолого-педагогической поддержки формирования двуязычия у детей в условиях образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение билингвального образовательного процесса – это целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в условиях билингвизма.

Психолого-педагогическое сопровождение должно организовываться в трех направлениях:

- необходимо обеспечить эффективное развитие каждого ученика в условиях билингвальной образовательной деятельности;
- содействовать педагогам в использовании передовых педагогических технологий в работе с детьми, которые испытывают трудности в обучении;
- способствовать пониманию родителями принципов развития и обучения в школе, осознанию индивидуальных особенностей речевого развития ребенка.

В условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как целостная деятельность педагогического коллектива, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента: организационные, диагностические, обучающие/развивающие мероприятия, направленные на создание оптимальных условий формирования двуязычия [5].

В соответствии с этими основными компонентами модель психолого-педагогического сопровождения наполняется конкретными формами и содержанием работы (см. табл. 1).

**I. Диагностический компонент** направлен на изучение индивидуальных, личностных особенностей детей.

Это объясняется тем, что успешное формирование билингвизма у детей возможно только при достаточном уровне развития таких психических процессов, как память, внимание, мышление и восприятие. Развитие всех этих психических процессов является основой речевого развития. Только при развитии всех психических процессов ребенок сможет успешно обобщать, сравнивать, классифицировать, выделять существенные признаки и связи между явлениями. Эти умения, в свою очередь, способствуют более высокому уровню речевого развития.

**II. Консультационный компонент** включает в себя, не только поддержку школьника в учебной деятельности, но и должен обеспечивать рекомендациями педагогов и родителей. Роль взрослого окружения на развитие ребенка несомненна, при этом необходимо учесть, что они не всегда могут знать, как лучше помочь ребенку. В связи с этим педагогу-психологу следует проводить как групповые консультации (семинары, родительские собрания и т.д.), так и индивидуальные беседы.

**III. Развивающий, коррекционный компонент** - это организация групповых и индивидуальных рефлексий, нацеленных на освоение учащимися способов и приемов переключения с одного языка на другой, эффективной коммуникации на двух языках. Это направление включает в себя обязательное отслеживание динамики становления и развития двуязычия с учётом динамики общего развития ребенка (в начале обучения в 1 классе и конец учебного года), по предложенным методикам. По его результатам следует проводить дополнительные мероприятия, направленные на речевое развитие детей; в работе использовать специальные методики и формы обучения, индивидуальную и групповую работу.

Формирование двуязычия у детей младшего школьного возраста возможно лишь при правильном психолого-педагогическом сопровождении этого процесса. Благодаря выстроенной системе психолого-педагогического сопровождения билингвального образовательного процесса, уже в середине второго года

обучения дети способны разграничивать и использовать два языка, исходя из потребности, и менять язык в зависимости от ситуации: обучение, общение со сверстниками и родителями.

### Список литературы

1. Андросова Ю.В. Психологические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста / Ю.В. Андросова // Вестник СВФУ. 2013. №1. – С. 109-114
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва/Ленинград: ОГИЗ –СОЦЭКИЗ, 1934.
3. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979.
4. Чиршева Г.Н. Особенности формирования лексикона ребенка-билингва// Проблемы детской речи. 2001. No. 5. – С. 126-143
5. <http://www.fundamental-research.ru/>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Самсоненко Л. С.

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Современные условия социальной и экономической нестабильности, возрастания насилия, размытых ценностных ориентиров в культуре и обществе предъявляют особые требования к специалистам психологического профиля. Необходимо, чтобы педагог-психолог был способен к построению собственной жизненной позиции, к критическому осмыслению происходящих событий, к нахождению смыслов собственного существования.

Кроме того согласно ФГОС ВО по направлению подготовки психолого-педагогическое образование у выпускника должен быть сформирован достаточно обширный перечень компетенций, обеспечивающий ему способность эффективно справляться с задачами профессиональной деятельности.

Для решения данных задач психолого-педагогическая наука предлагает значительный комплекс средств, технологий и форм работы. В данной работе мы обращаемся к возможностям театрального искусства в профессионально-личностном становлении студентов-психологов.

Роль театрального искусства в педагогической деятельности изучалось в работах В.М. Букатова, О.С. Булатовой, Л.С. Выготского, А.П. Ершовой, А.С. Макаренко и других.

По мнению С.В. Даржинова «театр открывает возможность формировать духовный облик, идеалы, ценностные отношения будущего педагога. Значение театра и формы театрального действия в целях образования и развития личности будущего педагога трудно переоценить, ведь человеческий мир – это непрерывающееся общение и взаимодействие друг с другом, поэтому очень важно, что в театре студенты получают эмоционально насыщенный досуг, дополнительное образование и удовлетворяют свои духовные потребности» [1].

Учитывая психолого-педагогические возможности театра, реализуя ряд дисциплин в ОГПУ для студентов-психологов, нами было включено в содержание занятий анализ спектаклей оренбургского государственного областного драматического театра им. М. Горького. Репертуар оренбургского драматического театра предлагает широкий выбор различных спектаклей – от легких, развлекательных до глубоких философских сюжетов.

В 2016-2017 учебном году в работе с использованием средств театрального искусства приняли участие 30 студентов факультета психологии Оренбургского государственного педагогического университета 2-3 курсов очного отделения.

Включение деятельности по анализу спектаклей в занятия предполагало следующие направления работы обучающихся:

1. Анализ студентами психолого-педагогического потенциала спектакля в развитии собственной личности, в частности его влияние на эмоционально-ценностную, мотивационную, деятельностьную сферу.

2. Включение студентами спектаклей в самостоятельную разработку мероприятий или занятий по профилактическому, просветительскому или коррекционно-развивающему направлению деятельности для различных субъектов образовательного процесса.

Представим несколько примеров реализации представленных направлений работы.

Так, в рамках курса «Конфликтология» при работе над темой «Внутриличностные конфликты» для практического занятия студентам необходимо было на выбор посетить спектакли: «Грибной царь» Ю. Полякова, «Вальс одиноких» С. Злотникова, «Милые люди» В. Шукшина. После просмотра задание по анализу потенциала спектакля в развитии личности выполнялось в форме эссе. Студентам предлагалось проанализировать собственные эмоции, вызываемые сюжетом, привести примеры переживания внутриличностного конфликта персонажами, предложить собственные варианты разрешения внутренних конфликтов персонажей.

Вот как описывает воздействие спектакля «Грибной царь» один из студентов: «Происходящее на сцене захватывает сразу... все как мы любим в современном мире – быстрая смена картинки, музыка, ритм, яркие персонажи и постоянное движение... Вихрь действия и смена лиц вызывает такой же вихрь чувств и эмоций... презрение, удивление, обида, гнев, страх, нежность... и это только та небольшая часть переживаний, которая пронесется в душе...

Но есть во всем этом шуме и ритме минуты тишины... минуты, когда останавливается бег времени и что-то очень тонкое, глубоко закрытое и значимое просыпается в душах...

Сначала главный герой Михаил Свирельников кажется понятным и простым персонажем, но чем ближе развязка, тем сложнее становится понять его характер...

Это наложение противоречивых черт так затгивает... выходя из зала у меня уже не было четкой характеристики этого человека... нежный и жестокий... активный и безразличный... уверенный и испуганный...

Да и остальные герои со своими характерами и судьбами не так уж просты...

- бывшая жена – обиженная и страдающая или циничная и расчетливая?

- бывший компаньон Веселкин – трус и подлец или друг и помощник?

- секретарша – искренне влюбленная или просто одинокая?

Все эти противоречия безумно нравятся мне как зрителю... все эти парадоксы держат в напряжении и заставляют думать меня о сложностях человеческой природы...

Ну а концовка спектакля и вовсе продемонстрировала невероятные возможности моей эмоциональной сферы... чего там только не было... боль и сочувствие... очищение и облегчение... жалость и радость... и все это в один момент времени...

Разве не чудо, что один этот спектакль способен вызвать столько чувств и мыслей? А сколько еще символов и образов спектакля осталось не разгаданными да и просто не замеченными в этом водовороте? Разве возможно понять и разобраться во всем этом противоречии после одного просмотра?».

К сожалению, подобный глубокий и яркий анализ спектакля удался незначительному количеству обучающихся. Только 23% (7 человек) смогли достаточно подробно представить воздействие содержание спектакля на личностную сферу и предложить персонажам конструктивные способы выхода из внутреннего конфликта. Например, по спектаклю «Грибной царь» для персонажа Веселкина – «открыто рассказать Михаилу о своих обидах, признаться в чувствах к его бывшей жене, предложить варианты дальнейшего общения»; для Федора (брат главного героя) – «попробовать себя в творческой деятельности, например, писательской»; по спектаклю «Вальс одиноких» для героя Джонатана – «принять ответственность за события своей жизни», «научиться открыто говорить о своих переживаниях».

Большинство предлагаемых вариантов (67%) можно охарактеризовать как стереотипные и шаблонные. Например, по спектаклю «Грибной царь» для Алены (дочь главного героя) – «делай что нравится и иди к своей мечте», для Федора – «пройти лечение в наркологической больнице»; по спектаклю «Вальс одиноких» для героя Антона – «вернуться на родину», «простить Мэрилин и жениться на ней», для Мэрилин – «пойти на работу», «заняться благотворительностью или найти хобби».

Но 10% обучающихся дали совсем примитивный анализ и даже деструктивные предложения выхода из конфликта («бросить заниматься ерундой», «найти другого мужчину», «просто забыть»).

Другим направлением деятельности студентов было включение спектаклей в самостоятельную разработку мероприятий или занятий.

Такое задание было предложено обучающимся в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум» по теме «Приемы и организационные формы психолого-педагогического взаимодействия».

Большинство обучающихся включили как мероприятие совместный анализ и обсуждение спектаклей в рамках развивающей деятельности. Например, для личностного тренинга с подростками и старшеклассниками анализ спектаклей: «Пышка» В. Сигарева по проблемам нравственности, жизненного выбора и ответственности; «Таланты и поклонники» А. Островского по проблемам жизненного самоопределения; выбора между любовью и карьерой; «Милые люди» В. Шукшина по проблемам выбора ценностных и смысложизненных ориентаций.

В ряде разработок спектаклям нашли применение как средство снятия стресса и напряжения («Пришел мужчина к женщине» С. Злотникова), как условие для преодоления страхов и повышения мотивации к достижениям («Грибной царь» Ю. Полякова, «Вальс одиноких» С. Злотникова), как способ актуализации проблемы межличностных конфликтов и проявлений толерантности («Милые люди» В. Шукшина).

Таким образом, наш опыт позволяет сделать вывод, что студенты смогли оценить значимый психолого-педагогический потенциал театрального искусства для личностного и профессионального развития. Работа по анализу и обсуждению спектаклей позволяет оптимизировать содержание занятий, получить опыт дискуссий, соответствует интеллектуальным и личностным запросам обучающихся.

### Список литературы

1. Даржинова С.В. Театральное искусство как средство формирования и развития личности будущего педагога / С.В. Даржинова // Вестник новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – с. 14-16 // <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnoe-iskusstvo-kak-sredstvo-formirovaniya-i-razvitiya-lichnosti-buduschego-pedagoga>.

## СЕКЦИЯ №20.

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Плотникова А.Л.

Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования,  
г. Самара

Целью коррекционно-развивающего обучения детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью является освоение ребенком бытовых умений, обеспечивающих его адаптацию в окружающей среде и возможность самостоятельной жизнедеятельности.

Г.Г. Зак указывает, что приоритетными направлениями коррекционной работы с детьми с умеренной и глубокой умственной отсталостью являются [4]: 1) укрепление здоровья, физическое развитие ребенка; 2) формирование и развитие коммуникативных навыков, продуктивных видов деятельности, диалогической речи; 3) включение ребенка в хозяйственно-бытовой и общественно полезный труд; 4) расширение представлений об окружающем мире.

Особенностью детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью является их пассивность в контактах. Многие из них не овладевают коммуникативной функцией речи, потребность в общении не формируется. В связи с этим круг их общения ограничен только близкими людьми [1].

Работа по формированию коммуникативных умений данной категории детей не предполагает опору на их речь, поскольку речевое развитие крайне замедленно: у многих детей самостоятельная речь появляется только к 6-7 годам, а у некоторых не появляется вовсе. Нарушено не только говорение, но и понимание речи. Фразы собеседника ребенок понимает не в полном объеме, ориентируясь преимущественно не на семантику слов, а на интонацию, мимику и жесты. В процессе обучения происходит постепенное развитие речи ребенка, но ее понимание в основном ограничено личным опытом. Словарный запас беден, он состоит из наиболее употребляемых в быту слов и выражений.

Г.Г. Зак предлагает формировать коммуникативные умения у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью на занятиях по самообслуживанию. Эти занятия организовывать в подгрупповой

форме. В ходе индивидуальной работы необходимо развивать коммуникативную функцию речи, побуждать детей к произнесению простых фраз. Детей с ограничениями в формировании речи следует обучать, используя заместители речи. Это могут быть жесты, мимика, рисуночные изображения, пиктограммы, которые в зависимости от возраста детей и уровня усвоения знаний, могут видоизменяться. Занятия должны быть четко структурированы, проходить в доброжелательной атмосфере [4].

В ходе совместной деятельности на групповых занятиях дети учатся устанавливать контакты, сотрудничать с педагогами и другими детьми. На занятиях могут создаваться ситуации, стимулирующие у детей выработку умений задавать вопросы и отвечать на них, оказывать взаимопомощь. Постепенно в процессе социально-бытовой деятельности у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью происходит развитие элементарных коммуникативных умений: обратиться с просьбой, ответить на вопрос, задать вопрос собеседнику.

И.А. Емельянова разработала педагогическую технологию формирования коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта [2]. Технология включает следующие направления работы: 1) развитие невербальных средств коммуникации, 2) коррекцию и развитие языковых средств, 3) формирование диалогической речи, 4) совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение состоит из четырех этапов – подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного.

Целью подготовительного этапа является создание доброжелательных отношений и развитие невербальных средств коммуникации. На логопедических занятиях предлагаются игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация.

На начальном этапе реализуются следующие задачи: 1) коррекция и развитие языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса, 2) формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, 3) формирование диалогической речи благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

На тренировочном этапе в речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры, совершенствуются умения, полученные на начальном этапе. На логопедических занятиях создаются ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. При подготовке к ролевой игре педагог помогает каждому ребенку понять его роль и замысел игры, контролирует и корректирует процесс игры. Позднее педагог сам становится одним из участников ролевой игры.

На заключительном этапе коммуникативные умения отрабатываются в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцирована в зависимости от возможностей ребенка [3].

Для формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников П.О. Омарова разработала программу, состоящую из трех этапов [6]. Первый этап представляет собой изучение особенностей общения умственно отсталых младших школьников методом наблюдения за поведением детей в коллективе одноклассников, беседы с детьми, учителями и родителями, психодиагностику ребенка. На втором этапе проводится отбор детей и комплектование тренировочных групп с учетом специфики выявленных нарушений общения для последующей коррекционно-развивающей работы. На третьем этапе осуществляется непосредственное формирование, развитие и коррекция коммуникативных умений с использованием игровых ситуаций, сюжетно-ролевой игры, элементов куклотерапии и арттерапии.

Выбор куклотерапии и арттерапии в качестве основных методических приемов при формировании, развитии и коррекции общения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью обусловлен рядом следующих причин. Будучи естественным привлекательным раздражителем для ребенка, кукла является удобным для взрослого средством привлечения внимания ребенка и опосредованного коррекционно-развивающего воздействия на него в условиях максимального психологического комфорта.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется по блокам: 1) формирование социальной перцепции; 2) формирование совместной деятельности; 3) коррекция эмоционального состояния; 4) развитие речевого общения; 5) снятие конфликтности и психологическая коррекция агрессивности.

Каждый блок состоит из трех этапов: ориентировочного, формирующего и закрепляющего. На ориентировочном этапе происходит знакомство детей друг с другом и устанавливается определенная групповая динамика. На формирующем этапе осуществляется формирование ранее недоступных детям навыков общения и коррекция существующих недостатков, развитие их коммуникативной компетентности. На закрепляющем этапе происходит автоматизация навыков. Каждый блок коррекционно-развивающей работы может быть проведен как в комплексе с остальными блоками, так и изолированно.

Предлагаемая П.О. Омаровой программа предусматривает проведение специальных психологических занятий в виде групповых занятий с использованием элементов куклотерапии и арт-терапии.

Специфика групповой тренинговой работы с умственно отсталыми младшими школьниками состоит в следующем: 1) количество участников группы не превышает 6 человек; 2) в работе преобладают бихевиоральный и арттерапевтический подходы; 3) группы состояются из детей, имеющих сходные проблемы в общении; 4) во время занятий групп используются упражнения, направленные на мышечную релаксацию для снятия внутреннего напряжения; 5) на занятиях создается специфическая игровая атмосфера, позволяющая спроецировать реальный социальный опыт детей в воображаемую игровую ситуацию.

А. И. Копытин описывает опыт использования арттерапии в работе с умственно отсталыми детьми. При этом он отмечает, что при глубокой степени умственной отсталости при применении арттерапии возникают определенные сложности, связанные с недостаточным пониманием условий групповой работы, поэтому предпочтение отдается несложным видам деятельности с более ограниченным, чем в работе с нормальными детьми, набором тем и упражнений.

Таким образом, авторами созданы различные программы и методики по формированию коммуникативных умений у умственно отсталых младших школьников.

### **Список литературы**

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
2. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2009. № 1(58). – С. 86 – 96.
3. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... кандидата пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 274 с.
4. Зак Г.Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности // Специальное образование №1. 2010. – С. 30 – 35.
5. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: Лань, 1999. – 254 с.
6. Омарова О.А. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга: Дис. ... кандидата психол. наук. М., 1999. – 175 с.

### **СЕКЦИЯ №21.**

#### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

### **СЕКЦИЯ №22.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД

### Январь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2017г.

### Февраль 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2017г.

### Март 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2017г.

### Апрель 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2017г.

### Май 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2017г.

### Июнь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2017г.

### Июль 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2017г.

### Август 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2017г.

#### **Сентябрь 2017г.**

IV Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2017г.

#### **Октябрь 2017г.**

IV Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2017г.

#### **Ноябрь 2017г.**

IV Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2017г.

#### **Декабрь 2017г.**

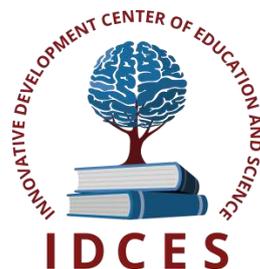
IV Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2018г.

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**



**Современный взгляд на проблемы педагогики  
и психологии**

**Выпуск IV**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(11 сентября 2017 г.)**

**г. Уфа**

**2017 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.09.2017.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 5.5.  
Тираж 250 экз. Заказ № 094.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.